



Научно-методический

журнал

№ 4

(41)

(октябрь—декабрь)

2005

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель
главного редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

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

- О реализации приоритетных национальных проектов в сфере образования. Доклад министра образования и науки А. Фурсенко на расширенной коллегии 11.10.05 3

Управление образованием

- Н. П. Макаркин, О. Б. Томили. Развитие университета и новые управленческие подходы 7
А. Н. Плотников, Ф. А. Казакова. Совершенствование системы управления деятельностью образовательных учреждений на основе логистического подхода 16
И. Р. Лазаренко. Принцип образовательного партнерства 24
В. И. Шаповалов. Проектные позиции инновационного педагогического менеджмента как основа формирования конкурентоспособной личности 29

Интеграция образования и воспитания

- О. В. Осадчий. Воспитание гражданственности молодежи в полиэтническом социуме 36
И. Э. Ярмеев. Воспитательный потенциал педагогического образования как фактор интеграции профессионального обучения и воспитания будущего учителя 38
О. В. Козина. Формирование нравственных ценностей как основа самовоспитания современных старшеклассников 45

Мониторинг образования

- С. А. Неганов. Модульные технологии в образовании в системе Болонского процесса 50
Т. А. Снигирева. Диагностика «нормативной» структуры знаний ... 55
О. Ф. Шихова. Критерии качества образовательного стандарта для высшей школы 58
Е. А. Ходырева. Мониторинг становления индивидуальности школьников: опыт разработки критериев 62
А. А. Темербекова. Психолого-педагогическая диагностика образования школьников 67
Л. Н. Орлова. Состояние биологического образования и методической подготовки учителей биологии в России 72

Академическая интеграция

- О. А. Шкилева. Роль интеграции в подготовке будущих учителей естественно-научных дисциплин в вузе 80
В. В. Усманов. Организация самостоятельной деятельности студентов на основе логики учебного предмета 84
Г. А. Игнатьева. Проектный эксперимент в системе постдипломного образования педагогических кадров 87

Инновации в образовании

- Ф. Р. Зотова. Педагогические условия эффективной работы современной школы по сохранению здоровья учащихся в процессе обучения 93
Н. В. Рябова. Интеграция в обучении умственно отсталых школьников, проживающих в сельской местности 98

**История образования**

Л. Р. Шакирова. Университетское математическое образование в России в начале XIX в.	106
В. И. Первушкин, И. И. Дубасов — педагог и краевед	112
О. Б. Кевбрина. Становление высшей кооперативной школы Мордовии (1976—1990-е гг.)	116

Философия образования

В. С. Михалкин. Духовные основания целостности личности и содержания высшего образования	124
Э. П. Пьянзин. Изучение и восприятие творчества русских философов в США	127

Информатизация образования

Г. И. Шабанов, Н. И. Наумкин. Принцип выделения информационных содержательных линий в дисциплинах инженерных специальностей вузов	132
С. В. Полутин, А. В. Захряпин, А. В. Родняков. Информационная поддержка и образовательный ресурс в сети Интернет для лиц с ограниченными возможностями	135

Образование и культура

О. Г. Беломоева. Мировоззренческие истоки модели культурной идентичности	140
Г. А. Макарова. Отражение концепта «любовь» в мировоззренческой и культурной сущности языковой личности (межкультурный взгляд)	142
Н. Б. Смирнова. Предпосылки использования чувашского народного декоративно-прикладного искусства в национально-региональной системе непрерывного художественного образования	146
Т. Э. Петрова, А. А. Каравашкин. Проблемы формирования здорового образа жизни молодежи	150

Психология образования

В. П. Герасимов. Образовательный процесс в контексте синергетического подхода к проблеме человека	155
К. М. Романов. Воспитание адекватного отношения к смерти	162
Н. Д. Бережнова. Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в исправительных учреждениях	168
О. М. Попова, Ю. Е. Иванова. Применение комического материала в коррекции агрессии старших дошкольников	171

Филологическое образование

Э. Н. Акимова. Функционально-семантическая категория обусловленности в плане языковой синхронии и диахронии	177
Т. В. Белошапкина. Категория аспектуальности с точки зрения когнитивной лингвистики	180
И. В. Седина. Многоязычие как феномен русской культуры XVIII в.	187

Рецензии, отзывы, информация

Биосфера: состояние, проблема существования, изучение	192
Встреча министра образования и науки А. Фурсенко с вузовской общественностью Мордовии	194
Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2005 г.	195

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Доклад министра образования и науки А. Фурсенко
на расширенной коллегии 11.10.05**

1. Правительством Российской Федерации одобрены и утверждены основополагающие документы, определяющие развитие системы образования. Речь идет о Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации, комплексе мер по их реализации, Федеральной целевой программе развития образования на 2006—2010 годы. В соответствии с этими документами нашей основной заявленной целью является обеспечение доступности качественного образования для всех граждан России.

2. Приоритетные национальные проекты в сфере образования, объявленные Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, представляют собой по сути инновационный подход к достижению поставленной цели. Инновационность подхода заключается в том, что относительно краткосрочная реализация проектов может стать катализатором долгосрочных системных изменений по основным направлениям развития системы образования России.

Национальные проекты в сфере образования, инициированные Президентом Российской Федерации, включают следующие первоочередные задачи:

1) стимулирование инновационных программ высшего профессионального и общего образования путем финансирования проектов развития образовательных учреждений на конкурсной основе в виде грантов (более 30 вузов и 6 тыс. школ);

2) информатизация образования через создание системы электронных учебных ресурсов и соответствующей программно-технической инфраструкту-

ры, а также через масштабное подключение школ к Интернету и оснащение их компьютерными классами (за 2 года 20 тыс. школ будут подключены к Интернету дополнительно к имеющимся);

3) государственная поддержка инициативной, способной, талантливой молодежи в виде грантов учащимся и студентам, имеющим выдающиеся показатели в учебе (победителям олимпиад, научно-практических конференций и пр.); молодым изобретателям и ученым; юным гражданам, добившимся успехов в предпринимательской и другой общественно значимой деятельности (5 тыс. грантов);

4) развитие системы профессиональной подготовки в армии, что в перспективе приведет в том числе к превращению воинской службы в эффективный современный институт образовательной и профессиональной подготовки (100 центров);

5) создание на базе уже действующих вузов и академических центров новых университетов и двух бизнес-школ, где благодаря эффективному размещению и концентрации новейших материальных и кадровых ресурсов удастся реализовать самые современные, «прорывные» технологии обучения и тем самым существенно повысить качество российского профессионального образования и его конкурентоспособность на мировом уровне;

6) повышение значимости и качества воспитательной работы со школьниками путем установления дополнительного вознаграждения за классное руководство в соответствии с принципами нормативного бюджетного финансирования (более 900 тыс. классных руководителей);

7) поощрение на конкурсной основе лучших учителей, достигших востребо-



ванного и признаваемого обществом качества профессиональной деятельности (по 10 тыс. учителей).

3. Перечисленные задачи ориентируют нас не на сиюминутные решения, а на обеспечение системных изменений в образовании. Поэтому при разработке представляемого на рассмотрение коллегии сетевого плана по их реализации министерство опиралось на следующие принципы:

1) поддержка лидеров — тех, кто при помощи государства создает лучшие образцы образовательной практики, которые впоследствии смогут применяться по всей России;

2) отбор участников проектов на основе открытых конкурсов;

3) широкое участие общественных институтов на всех этапах реализации национальных проектов, что в итоге должно привести к открытости образовательной системы, обеспечению конструктивной общественной заинтересованности в модернизации российского образования.

Таким образом, национальные проекты — это то ключевое звено, которое способно вывести российское образование на качественно новый уровень, это «инкубатор» положительных системных изменений в сфере образования.

4. Приоритетные национальные проекты направлены в первую очередь на преодоление одной из острейших проблем российского образования. Речь идет о ресурсной обеспеченности образовательного процесса.

Названная проблема имеет по крайней мере две составляющие:

1) низкая и слабо зависящая от профессионализма и результативности оплаты труда педагогических работников,

2) недостаточная, устаревшая материально-техническая база образовательных учреждений.

5. Что касается зарплаты учителей, принципиальное изменение ситуации возможно только при внедрении эффективной отраслевой системы оплаты труда. Ее размер должен существенно разли-

чаться в зависимости от качества работы, учитывать все те важные педагогические задачи, которые решает школьный учитель. Также важно учесть наполняемость классов и не привязывать объем заработной платы только к количеству проводимых уроков.

Как показывает опыт ряда субъектов Российской Федерации, в значительной мере переходу на такую систему оплаты педагогического труда, а также педагогически оправданной оптимизации наполняемости классов способствует введение нормативно-подушевого финансирования.

Становлению отраслевой системы оплаты труда придадут новый импульс приоритетные национальные проекты.

Для поощрения лидеров в школьном образовании предполагается введение ежегодных премий по 100 тыс. руб. за высокое качество работы 10 тыс. лучших учителей страны. Уже сегодня мы имеем подтверждение того, что во многих регионах будут введены аналогичные премии губернаторами.

На наш взгляд, президентских премий должны быть удостоены педагоги:

— учащиеся которых демонстрируют позитивную динамику учебных достижений;

— имеющие высокую результативность деятельности в качестве классного руководителя;

— активно распространяющие собственный опыт (проводящие мастер-классы и семинары, интересно выступающие на конференциях и круглых столах, публикующиеся в педагогических изданиях);

— использующие современные педагогические концепции и методики (в том числе на базе информационных технологий);

— успешно участвующие в муниципальных, региональных и всероссийских педагогических конкурсах.

Кроме того, будут выделены деньги на дополнительную оплату классного руководства из расчета 1 тыс. руб. на полнокомплектный класс.

Тем самым современное, востребованное качество педагогической деятельности и важнейшая функция школы — воспитание — получают первоочередную государственную поддержку.

6. Приоритетные национальные проекты предполагают эффективные меры и по обеспечению современной методической и материально-технической базы школ. Эффективность этих мер обуславливается системой грантовой поддержки учебных заведений, реализующих инновационные образовательные программы. Это:

- сельские базовые или опорные школы,
- ресурсные центры для других учреждений;
- другие учебные заведения при условии, что они имеют:
 - качественные программы развития,
 - попечительские или управляющие советы,
 - хорошие показатели качества образования.

Таким образом, национальные проекты позволяют выделить лидеров и предоставить им государственную поддержку в осуществлении инноваций. В результате их передовой опыт, достижения и наработки становятся достоянием всего российского образования, обеспечивают системный характер и результативность осуществляемых изменений. Опыт лучших школ будет описан и использован в системе повышения квалификации учителей и руководителей.

Каждый год 3 000 инновационных российских школ будут получать гранты размером 1 млн руб.

7. Прорыва в ресурсном обеспечении современного образовательного процесса позволяет добиться проект по информатизации системы образования. Планируется на конкурсной основе произвести отбор наиболее качественных дистанционных образовательных ресурсов и предоставить к ним свободный доступ не менее чем половине общеобразователь-

ных учреждений страны через систему Интернет.

План реализации проекта по информатизации предусматривает также поддержку учреждений, наиболее активно использующих дистанционные обучающие ресурсы. Такие школы получают самое современное компьютерное оборудование, и мы сможем гарантировать, что в этом случае оно будет использоваться с наибольшей отдачей.

8. В процедурах отбора школ, поддержки учителей самое непосредственное участие должны принимать гражданские институты — проводники результативности национальных проектов. Попечительские советы, родительские комитеты, ассоциации выпускников, экспертные сообщества должны получить возможность участвовать:

- в обсуждении критериев поддержки школ и учителей;
- разработке и направлении заявок на участие в национальных проектах;
- оценке конкурсных материалов потенциальных участников;
- анализе и корректировке хода реализации проектов.

Это означает, что гражданские институты разделяют ответственность за распределение государственных средств и за результативность национальных проектов, формируя ориентиры образовательной политики.

Считаем, что это необходимый шаг к тому, чтобы гражданские институты стали активными участниками региональных программ развития образования, федеральных мероприятий по анализу состояния системы образования и корректировке направлений ее развития.

Наши предложения по критериям поддержки школ и учителей уже опубликованы в «Учительской газете» и «Комсомольской правде», размещены на сайте министерства. Критерии по отбору инновационных вузов будут предложены для обсуждения в ближайшие дни.

При этом в соответствии с нашим сетевым планом мы должны подвести



итоги обсуждения к ноябрю и начиная с 2006 года использовать согласованные критерии при отборе.

**Примерное распределение грантов
по федеральным округам**

Федеральный округ	Всего школьников, млн чел.	Гранты учителям	Гранты школам
Центральный	3,6	2 250	680
Северо-Западный	1,4	800	240
Южный	2,8	1 860	560
Приволжский	3,6	2 250	680
Уральский	1,4	860	250
Сибирский	2,4	1 460	440
Дальневосточный	0,8	520	150
Итого	16,0	10 000	3 000

9. Поскольку конкурсные процедуры будут осуществляться в регионах Российской Федерации, министерство предлагает установить квоты территориям по количеству премируемых учителей и школ, которым предоставляется грантовая поддержка. Считаем целесообразным устанавливать квоты пропорционально количеству городских и сельских учащихся. Это позволит учесть объективно различные условия предоставления образовательных услуг в городской и сельской местности.

К примеру, планируется ежегодно поощрять учителей из расчета приблизительно по 1 учителю на 1 тыс. сельских учащихся и по 1 учителю на каждые 2 тыс. городских школьников.

10. Осуществляя поддержку инновационных программ высшего профессионального образования в рамках национальных проектов, мы будем придерживаться аналогичных принципов и подходов, что и в общем образовании.

При отборе высших учебных заведений мы считаем целесообразным учитывать как текущие достижения, так и качество их программ развития. Поэтому мы предлагаем такие критерии, как:

— результаты выполненных международных, федеральных и региональных проектов, количество патентов, изобретений и ноу-хау;

— инновационная деятельность (например, объем средств, привлеченных в

рамках исследовательских работ, количество преподавателей, участвующих в работе научно-внедренческих предприятий, конструкторских бюро, бизнес-инкубаторов, технопарков, иных элементов инновационной инфраструктуры с участием вуза);

— современные образовательные программы и технологии;

— реализация многоуровневых программ (бакалавриат и магистратура) там, где это обусловлено задачами образовательного процесса;

— участие в международной деятельности (например, доля образовательных программ, получивших международную аккредитацию).

Условиями участия должны быть наряду с наличием стратегической программы развития вуза:

— наличие или создание общественных органов управления (например, наблюдательного совета);

— переход на новые механизмы финансирования и новые организационно-правовые формы;

— значительное софинансирование программ развития со стороны вуза и др.

Таким образом, предоставление гранта связывается не только с академическими успехами вуза, но и с его готовностью к развитию.

11. Подводя итог, отмечу, что в национальных проектах заложен эффективный механизм, который «открывает» систему образования как обществу, так и рынку труда, который позволяет обществу участвовать в управлении образованием.

Непременным условием этого является принятие закона о новых организационно-правовых формах учреждений социальной сферы, который позволит учреждениям образования в полной мере реализовать академические свободы и избежать правовых коллизий.

Таким образом, национальные проекты логически связаны с Приоритетными направлениями развития системы образования Российской Федерации и являются катализатором их реализации.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТА И НОВЫЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Н. П. Макаркин, ректор МГУ им. Н. П. Огарева, профессор,

*О. Б. Томилин, директор Инновационного образовательного центра
МГУ им. Н. П. Огарева, доцент*

В статье рассматриваются проблемы управления высшими учебными заведениями в условиях модернизации российского высшего образования. Описывается опыт Мордовского государственного университета по стратегическому планированию. Раскрывается содержание стратегических приоритетов и стратегических целей развития вуза.

Многочисленные публикации, посвященные проблемам российской высшей школы, уже на протяжении полутора десятка лет так или иначе в качестве отправного тезиса содержат утверждение о кризисном состоянии высшего профессионального образования в России. Действительно, мироощущение любого члена университетского сообщества от ректора до ассистента свидетельствует о тех или иных сохраняющихся коллизиях в своей деятельности. Можно предположить, что достаточно длительное пребывание российской высшей школы в состоянии стагнации связано с отсутствием ясного понимания причин наблюдающегося системного кризиса и, следовательно, осознанных действий по трансформации высшего профессионального образования во всех аспектах функционирования высших учебных заведений.

Содержание принятых федеральных законов «Об образовании» и «О высшем профессиональном и послевузовском образовании» определяется скорее подражанием Западной Европе, чем потребностью в создании нормативно-правовой базы для деятельности высших учебных заведений в условиях рыночной экономики, необходимой для удовлетворения современных потребностей личности и общества в целом. Доказательством этого обстоятельства служат значительные изъяны в нормативно-правовом поле, обеспечивающем реализацию вышеназванных законов, ставшие основной причиной разработки в настоящее время существенных законодательных поправок.

Естественно, сегодняшнее состояние российской высшей школы не может не беспокоить как университетское сообщество, так и органы государственной власти, требуя объективно необходимых и осознанных действий, т. е. трансформации «сверху». В то же время для высших учебных заведений, пытающихся сформировать собственную активную позицию, адаптированную к новым условиям, этот период стал временем осмысления тенденций развития современного общества, освоения новых механизмов управления своей деятельностью, что можно назвать трансформацией «снизу».

В течение короткого времени российские университеты прошли путь от полного федерального финансирования, поддержки и контроля к существенному сокращению участия государства в организации деятельности высшего учебного заведения. Государственные университеты получили гораздо больше свободы в принятии решений, в том числе и финансовых, чем это было ранее. Новая социально-экономическая ситуация позволила вузам стать самостоятельными субъектами на образовательном рынке.

Рассмотрим основные проблемы, которые пришлось решать российским университетам на данном пути.

Во-первых, это резкое сокращение в первой половине 1990-х гг. государственного финансирования высшей школы. Государство, оставив за собой минимальную поддержку высших учебных заведений в виде заработной платы профес-



сорско-преподавательского состава и стипендии студентов, практически прекратило финансирование модернизации и развития материально-технической базы университетов. Приватизация, конверсия и реструктуризация промышленности свели на нет хозяйственную исследовательскую деятельность. Таким образом, все старые способы зарабатывания денег исчезли.

Во-вторых, изменение структуры спроса на образовательные программы высшей школы. Депрессия в промышленности привела к значительному сокращению потребности в инженерах и представителях естественных наук. В то же самое время создание новых государственных, экономических и финансовых институтов в России породило взрывной спрос на специалистов в области социальных и экономических наук.

В-третьих, резкое увеличение желающих получить высшее образование, несмотря на ухудшающуюся в России демографическую ситуацию. Получение первого высшего образования в условиях экономической стагнации представляет собой практически единственный путь социализации молодежи со всеми возможными предпочтениями в виде отсрочки от службы в армии и т. д. Кроме того, значительный рост количества студентов обеспечивается желающими получить второе высшее образование. Это обстоятельство объясняется необходимостью переподготовки тех, кто ранее получил техническое или естественно-научное образование, а теперь вовлечен в бизнес или иные формы новой деятельности. Возникла проблема организации новых образовательных структур и форм, включая ускоренное обучение и обучение на основе новых информационных технологий.

В-четвертых, создание новых организационных структур коммерческого образования. В условиях сокращения бюджетного финансирования образовательной сферы и резко возросшего спроса на образовательные услуги не было альтернативы созданию новой коммерческой системы образования. Управле-

ние негосударственным сектором высшего профессионального образования составило одну из проблем менеджмента российской высшей школы.

В-пятых, формирование рынка образовательных услуг. Решение проблемы «выживания» высших учебных заведений породило конкуренцию среди производителей этих услуг. В советское время по причине низкой мобильности и относительного социального равенства населения наблюдалась региональная образовательная монополия университетов. Новые процессы, происходящие в России, содействовали созданию большого числа негосударственных учебных заведений, поддерживающих высокую конкуренцию, причем конкурентная борьба во многих случаях ведется достаточно грязными средствами.

В-шестых, состояние материально-технической базы университетов, обеспечивающей образовательный процесс и исследовательскую работу. Во многих случаях материально-техническая база университетов оказалась физически изношенной и морально устаревшей. Кроме того, научно-технический прогресс привнес новые методы и средства в технологии образования и научных исследований, что потребовало качественных изменений в обеспечивающей технологической структуре университетов. Решение этих проблем требует значительных материальных ресурсов, существенной организационной перестройки образовательного и исследовательского процессов.

В-седьмых, неудовлетворенность потребителей качеством подготовки специалистов в высшей школе. Причинами такого положения явились, с одной стороны, содержание образовательных программ специальностей, ориентированных на сверхобразованность и монодисциплинарность, с другой — ухудшение качества образовательного процесса из-за снижения уровня его учебно-методического, материально-технического и кадрового обеспечения.

В-восьмых, состояние кадрового потенциала университетов. Кризисные яв-

ления в России в начале 1990-х гг. положили начало существенным изменениям в состоянии кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава вузов. Прежде всего, произошла утечка из сферы высшего профессионального образования значительной части наиболее деятельного и квалифицированного профессорско-преподавательского состава, способной к инновационной исследовательской и организационной работе. Энергичное восполнение кадровых потерь осуществлялось путем снижения требований к результатам работы аспирантуры и докторантуры. Признанием существенных проблем в подготовке кадров высшей квалификации за последние годы можно считать отчет ВАК РФ за 2004 г., в котором, например, ставится под сомнение целесообразность существования института докторантуры, обсуждается эффективность ресурсного обеспечения аспирантуры. Основная часть профессорско-преподавательского состава университетов в настоящее время реализует себя в чисто преподавательской деятельности.

В-девятых, уровень эффективности системы управления университетов. Социально-экономические преобразования, связанные с установлением в России нового социально-экономического уклада хозяйствования, российская высшая школа встретила с иерархической моделью управления, характерной для всей советской плановой экономики. Те или иные изменения в управлении университетами в значительной степени определялись на основании адаптации опыта производящих отраслей в виде закрытых акционерных обществ. Как ни странно, но именно в университетах системной работы по подготовке и переподготовке собственных работников управления, ориентированной на деятельность в рыночной среде, не проводилось.

Перечисленные выше проблемы российских высших учебных заведений, в общем-то, не решены и к настоящему времени. Они остались, просто отчасти потеряли свою остроту, отчасти сглади-

лись из-за некоторой стабилизации финансирования высшей школы федеральным центром. Их сохранение представляет собой косвенное, а может быть даже и прямое, доказательство того, что, несмотря на разнохарактерность проблем, которые приходится решать высшим учебным заведениям для преодоления состояния стагнации, ключевой является проблема развития системы управления в университетах. Мы сознательно используем термин «развитие» вместо удобного и расхожего «оптимизация» потому, что реальная потребность развития управления вытекает не из необходимости оптимизировать те или иные аспекты деятельности организации, а из возникающих новых задач, которые организация должна решать. Собственно говоря, это утверждение представляет собой один из основных принципов развития управления организациями¹.

Другой основной принцип предполагает ревизию основы управления. Этот шаг необходим для определения вектора развития и содержания новой концепции системы управления организацией, а отнюдь не мероприятий по улучшению (оптимизации!) деятельности старых управленческих подструктур.

Еще один принцип развития управления утверждает необходимость учета качества кадров организации как ограничительного фактора любых управленческих преобразований. Недостаточное число менеджеров с необходимой квалификацией в совокупности с инертностью основного персонала в восприятии инноваций, усугубляемой отсутствием ясно сформулированного и прозрачного механизма мотивации, сводят на нет любые усилия по реструктуризации системы управления организацией.

В логической схеме развития управления решающую роль играет реакция организации на изменение условий внешней среды. Выделяют три типа реакции, каждый из которых наблюдается в современной российской практике университетской жизни.



Первый тип — стремление ничего не менять в системе управления, сконцентрировать все усилия менеджмента на устранении или компенсации причин, вызвавших ухудшение параметров функционирования организации («замороженное» ожидание лучших времен). Такой ответ был для российских высших учебных заведений повально массовым на первой стадии переходного периода российской экономики, что объясняется полной неготовностью университетского менеджмента к действиям в новых организационно-правовых и социально-экономических условиях.

Второй тип реакции организации — попытка решить свои проблемы стандартными методами действующей системы управления. В настоящее время указанный тип реакции на изменения внешней среды является подавляющим среди высших учебных заведений России. Проведенные социологические исследования убедительно подтверждают это заключение. Большинство экспертов полагают, что успешность развития вузов зависит в первую очередь от степени активности в использовании стандартных путей, а не в придумывании новых. Среди таких стандартных путей развития высших учебных заведений отмечаются следующие:

— «развитие так называемых университетских округов или комплексов, состоящих из головного вуза, ссузов и учебных заведений начального профессионального образования, обладающих финансовой самостоятельностью, однако обеспечивающих реализацию системы непрерывного образования, при которой учащиеся могут переходить с одного уровня обучения на другой;

— открытие филиалов и представительств;

— повышение статуса факультетов, выделение факультетов в отдельные институты;

— увеличение числа кафедр на факультетах;

— переход кафедр в число выпускающих;

— открытие новых специальностей;

— дистанционное образование;

— расширение научной деятельности;

— увеличение численности преподавателей, имеющих ученую степень;

— расширение международного сотрудничества, в том числе международная аккредитация, означающая признание диплома вуза за рубежом;

— улучшение материально-технической базы, в частности вычислительной техники, лабораторного оборудования и т. д.»².

Если отвлечься от конкретики, то суть приведенных выше мероприятий представляет собой борьбу за внешние ресурсы: «сырьевые» в виде абитуриентов, слушателей и других градаций обучаемых, финансовые в виде федеральных, региональных и международных грантов на исследовательскую деятельность. Можно также отметить, что все эти мероприятия из-за сильно централизованной иерархической системы управления в основном генерируются высшим менеджментом высшего учебного заведения. Такой тип реакции в значительной степени следует за событиями внешней среды, не предугадывает и не прогнозирует направлений своего развития, что неудивительно, так как поле потенциальных авторов свежих идей в освоении новых видов деятельности чрезвычайно сужено.

Рассматривая данный тип реакции высших учебных заведений на изменения внешней среды и отмечая его безусловно позитивный характер в эволюции системы управления, следует обсудить этот подход в контексте возможных перспектив применения и эффективности. Причем под эффективностью системы управления будем понимать степень полноты и полезности использования всей совокупности имеющихся внутренних ресурсов, которая определяется уровнем делегирования полномочий по вертикали системы управления.

Объективное сокращение «сырьевой базы» высшей школы, обусловленное демографическим спадом в России, не-

развитость исследовательской деятельности могут перевести высшее профессиональное образование из состояния стагнации вновь в кризисную стадию. Принятие вызовов реальной внешней среды неминуемо потребует повышения эффективности управления высшими учебными заведениями. В эволюции управления российской высшей школой это будет реализация третьего типа реакции на изменения внешней среды, который заключается в комплексной перестройке управленческих подходов в соответствии с содержанием и сущностью новых задач, изменении функциональных отношений внутри высшего учебного заведения.

Если опираться на опыт развития мировой образовательной системы, то можно отметить следующие основные тенденции. За исключением элитных университетов, пользующихся приоритетной поддержкой государства, подавляющая часть высших учебных заведений в той или иной степени вовлечена в рыночно ориентированную деятельность, основанную на конкуренции за ресурсы. Полем конкурентной борьбы являются государственный заказ на подготовку специалистов; средства населения, готового оплачивать различные образовательные услуги; средства, выделяемые в виде грантов на научные исследования государством, общественными и частными фондами, корпорациями. Кроме того, университеты наравне с производственными предприятиями участвуют в рыночной борьбе за продвижение высокотехнологичной продукции, изготавливаемой в высших учебных заведениях или ассоциированных с ними производственных структурах.

Реализация реакции третьего типа в российских высших учебных заведениях необычайно сложна, что обусловлено необходимостью теоретического и практического освоения современных методов стратегического планирования и управления. Стратегический менеджмент — это *terra incognita* для управленческой практики российских высших

учебных заведений. Любой опыт такой практики представляет значимую ценность для университетского сообщества.

Работа по освоению методов стратегического планирования в Мордовском государственном университете началась с его самоидентификации. Проблема самоидентификации университетов (высших учебных заведений) актуализировалась в российской высшей школе только в последнее время; в советский период статус любого вуза со всеми последствиями задавался властными органами директивно. Самоидентификация существенно отличается от рейтинга, и не только формой выражения (качественное или количественное) — эти различия носят сущностный характер. Рейтинг представляет собой одно из возможных «сечений» состояния высшего учебного заведения в данный момент (открытым остается вопрос: являются ли выбранные Федеральной службой по надзору в сфере образования критериальные показатели тем «золотым сечением», которое обеспечивает объективную оценку состояния вуза). Самоидентификация же — это целостное качественное описание состояния высшего учебного заведения, позволяющее судить о том, с какими возможностями и в каком направлении развивается вуз. Если рейтинг есть характеристика вуза, предназначенная в основном для внешнего пользования, то самоидентификация высшего учебного заведения является материалом для сугубо внутреннего применения и нуждается в максимальной объективности.

Как и любая проблема, проблема самоидентификации университета требует своего решения, но, как и любое решение, это решение, чтобы быть практически значимым, должно удовлетворять некоторым условиям. Прежде всего, проблема самоидентификации университета становится особо значимой при институциональных изменениях среды функционирования высших учебных заведений. Она актуализируется в условиях ценностных изменений в обществе. Эта проблема не может рассматриваться вне



многофакторного анализа состояния внешней среды, в которой высшее учебное заведение существует и работает. Наконец, при ее обсуждении должно учитываться состояние внутренней среды вуза.

Итог самоидентификации высшего учебного заведения выражается в его миссии, разделяемой членами коллектива преподавателей и сотрудников, а также субъектами внешней среды. Технология создания миссии Мордовского государственного университета описана нами ранее³.

Следующим этапом стратегического планирования является определение стратегических приоритетов и целей развития высшего учебного заведения. Выполнение этой работы в Мордовском государственном университете проводилось при поддержке группы российских экспертов под руководством А. К. Клюева и Е. А. Князева в рамках проекта «Стратегическое планирование развития российских вузов»⁴. Содержание выбранных стратегических приоритетов и целей развития Мордовского государственного университета на период 2006—2010 гг. приведено ниже.

Стратегический приоритет 1 «Совершенствование управления университетским комплексом на основе принципов менеджмента качества и инноваций»

Указанный приоритет имеет следующее древо стратегических целей:

- внедрение в практику управления университетским комплексом методов современного менеджмента;
- оптимизация степени децентрализации управления в университетском комплексе;
- оптимизация структуры управления университетским комплексом на основе информационной модели;
- повышение качества управления университетским комплексом на основе процессного подхода;
- создание эффективной системы управления персоналом.

Реализация данного стратегического приоритета предполагает продвижение в деятельности университета третьего типа реакции на изменения внешней среды. Хотя в формулировке стратегического приоритета и его стратегических целей используются термины «совершенствование», «оптимизация», содержание ориентиров направлено как на проведение институциональных изменений системы управления, так и на повышение эффективности действующих подструктур на основе новых управленческих идей.

Для достижения первой из целей необходимы институциональные изменения в структуре управления университетом: создание новой структуры — экспертно-аналитического управления (отдела), в состав которого входят информационно-аналитический сектор, сектор маркетинговых исследований образовательного и научно-технического рынка региона, сектор стратегического планирования и экспертизы. Основные функции создаваемого управления (отдела) следуют из его структуры. Кроме того, предполагается создание локальной нормативно-правовой основы для реализации матричной модели управления инновационными формами востребованной образовательной и исследовательской деятельности.

Для совершенствования структуры управления университетом на основе оптимизации отношения «централизация — децентрализация» необходимо исследовать и определить объем и содержание полномочий, делегированных в низовые уровни управления и обеспечивающих наиболее эффективную реализацию стратегических приоритетов развития университета.

Оптимизация структуры управления университетом на основе информационной модели предполагает построение и исследование системы информационных потоков в структуре управления университетом, определение структуры полномочий принятия решений, обеспечивающей оптимальное прохождение информации в системе управления.

Повышение качества управления университетом на основе процессного подхода требует описания процессов управления, регламентации процедур, регистрации, документирования, мониторинга, корректирующих действий, утверждения требуемых локальных нормативных актов.

Наконец, чтобы получить эффективную систему управления персоналом, необходимы создание прозрачного механизма мотивации деятельности для всех категорий работников университета, нацеленного на конечный результат, а не на осуществление процесса; разработка и реализация программы «Кадровая политика университета», разделами которой являются система подготовки востребованных кадров высшей квалификации для внутренней и внешней среды университета, система востребованной переподготовки профессорско-преподавательского состава и управленческого персонала.

Стратегический приоритет 2 «Совершенствование материально-технической базы университета»

Реализация данного приоритета предполагает достижение следующих стратегических целей:

- улучшение условий осуществления учебного процесса и научных исследований;
- обеспечение современного уровня учебно-научной лабораторной базы инженерных и естественных факультетов и институтов;
- развитие материально-технической базы информационного комплекса, его рациональное размещение;
- развитие инфраструктуры и материально-технической базы для проведения прикладных научно-технических работ, обеспечивающих значительное участие университета в инновационном развитии региона;
- расширение взаимовыгодного сотрудничества с корпоративными клиен-

тами для организации баз учебных практик и проведения НИОКР.

Установление приоритета связано со значительными изменениями отношения потребителей к результатам образовательной, научной и научно-технической деятельности университета, обеспечением критериальных требований к реализации учебного процесса, повышением качества выполняемых научных исследований и опытно-конструкторских работ.

Мероприятиями по реализации первой цели являются строительство новых и реконструкция имеющихся учебно-производственных и социально значимых помещений университета для обеспечения действующих стандартов. Выполнение этих работ будет финансироваться как из бюджетных, так и из внебюджетных источников.

Для обеспечения современного уровня учебно-научной лабораторной базы инженерных и естественных факультетов и институтов необходима разработка обоснованных планов глубокой модернизации имеющихся, а в ряде случаев создания новых учебно-научных лабораторий, позволяющих проводить комплексные исследования, востребованные потребителем. Приоритетность оснащения естественных и инженерных факультетов и институтов определяется наибольшей близостью научно-технических интересов данных подразделений университета к производственным запросам региона.

Такая стратегическая цель, как развитие материально-технической базы информационного комплекса, его рациональное размещение, не нуждается в аргументации в условиях развивающегося информационного общества.

Организация инфраструктуры прикладных исследований должна основываться на проектном подходе, для реализации которого требуется создание временных межструктурных подразделений с передачей в их оперативное управление материально-технической базы.

Кроме того, необходима работа по созданию сети ассоциированных с уни-



верситетом предприятий, выпускающих наукоемкую продукцию и использующих инвестиции государственных и частных организаций.

Выполнение указанных задач позволит создать материально-техническую основу для расширения и развития взаимовыгодного сотрудничества с корпоративными клиентами при организации баз учебных практик и проведении НИОКР.

Стратегический приоритет 3 «Диверсификация источников финансирования университета»

Стратегическими целями данного приоритета являются:

- сбалансированность стратегических целей с финансовыми ресурсами;
- наращивание бюджетного финансирования за счет увеличения спектра предлагаемых образовательных, научных и других услуг;
- увеличение объема внебюджетных средств;
- эффективное мультипликативное использование ресурсов (интеллектуальных, финансовых, материально-технических) по всем направлениям деятельности с ориентацией на результат.

Обеспечение финансово-экономической устойчивости университета в рыночной среде определяется диверсификацией источников финансирования. Для этого необходим обоснованный анализ потребностей в финансовых ресурсах для реализации Программы развития университета в целом, что представляет собой одну из стратегических целей приоритета.

Развитие диверсификации источников финансирования возможно через увеличение спектра предлагаемых востребованных образовательных, научных и других услуг, оказываемых сотрудниками университета с использованием имеющихся интеллектуальных и материально-технических ресурсов. Каждая такого рода услуга требует предпринимательского подхода на основе гармонизации интересов всех участников.

Сервисная деятельность должна занять место в одном ряду с образовательной и исследовательской, составляя основной источник внебюджетного финансирования университета.

Необходимо постоянно наращивать бюджетное финансирование университета в конкурентной борьбе за государственный заказ в сфере образовательной и исследовательской деятельности. Однако увеличение объемов финансирования университета должно сопрягаться с эффективным мультипликативным использованием ресурсов (интеллектуальных, финансовых, материально-технических) по всем направлениям деятельности с ориентацией на результат. Разработка и внедрение механизмов мотивации, обеспечивающих эффективное использование имеющихся ресурсов и ответственность за результаты деятельности как на управленческом, так и на исполнительском уровнях, представляют собой мероприятия по реализации еще одной стратегической цели данного приоритета.

Стратегический приоритет 4 «Развитие системы непрерывного профессионального образования в университете»

Для указанного приоритета установлены следующие стратегические цели:

- определение востребованного содержания системы непрерывного профессионального образования;
- совершенствование механизма реализации системы непрерывного профессионального образования в университете;
- развитие учебно-методического и технологического обеспечения системы непрерывного профессионального образования.

Установление данного стратегического приоритета обусловливается, с одной стороны, общей тенденцией современного профессионального образования «обучение через всю жизнь», а с дру-

гой — важнейшим положением университета в научно-технической, социально-экономической и культурной жизни региона. В связи с этим реализация стратегических целей приоритета предполагает создание системы, предназначенной для анализа содержания образовательных потребностей как региональных корпоративных субъектов, так и различных групп населения.

Исследование содержания выявленных образовательных потребностей позволит построить систему непрерывного профессионального образования, состоящую из разновеликих по длительности, объему и направленности законченных образовательных циклов.

Учитывая динамизм содержания образовательных потребностей, необходимо с помощью матричной модели управления разработать и реализовать мероприятия по совершенствованию учебного процесса в системе непрерывного профессионального образования на основе современных информационных и иных образовательных технологий.

Реализация стратегических целей данного приоритета является одной из сторон «третьей миссии» университета, заключающейся в обеспечении инновационного развития региона.

Стратегический приоритет 5 «Повышение качества образования на основе системы менеджмента качества»

Реализация приоритета предполагает достижение следующей стратегической цели:

— разработка и внедрение системы менеджмента качества образовательной деятельности.

Конкурентная борьба на рынке образовательных услуг — это прежде всего состязание качества образовательной продукции. Формальное выполнение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в виде скрупулезной организа-

ции учебного процесса в соответствии с учебными планами и программами еще не обеспечивает востребованного качества образования. Технологический аспект учебного процесса как средства достижения требуемого качества чрезвычайно важен и не может быть отдан на откуп отдельных преподавателей. Должна работать общеуниверситетская технологическая организация учебного процесса, которая устанавливается, регулируется и управляется системой менеджмента качества образовательной деятельности. Создание системы менеджмента качества образовательной деятельности является стратегическим приоритетом модернизации системы российского высшего профессионального образования. Достижение стратегической цели приоритета должно обеспечиваться последовательной реализацией мероприятий, которые представлены в содержании стандарта ГОСТ Р ИСО 9001:2001.

Установленные стратегические приоритеты и стратегические цели, а также возможные мероприятия по их реализации стали важнейшим материалом при разработке Программы развития Мордовского государственного университета на 2006—2010 гг.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. М., 2002.

² Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты / под ред. Т. Л. Клячко. М., 2002. С. 149.

³ См.: Макаркин Н. П. Миссия университета / Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5/6 (28/29). С. 9—13.

⁴ См.: Макаркин Н. П. Опыт стратегического планирования в Мордовском государственном университете : докл. на итоговой конф. по проекту «Стратегическое планирование в российских вузах». Москва, 28 июня 2005 г. / Н. П. Макаркин. Саранск, 2005 ; Макаркин Н. П. Опыт стратегического планирования в Мордовском государственном университете / Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин, И. М. Фадеева // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 3(36). С. 27—63.

Поступила 03.11.05.



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ЛОГИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

*А. Н. Плотников, зав. кафедрой экономики и управления
в строительстве Саратовского государственного технического
университета, профессор,*

*Ф. А. Казакова, ассистент кафедры менеджмента, коммерции и права
Саратовского государственного технического университета*

В статье представлены рекомендации по совершенствованию системы управления деятельностью образовательных учреждений на основе логистического подхода. Доказывается, что создание маркетинг-логистического центра, центров ответственности, подсистемы ресурсного обеспечения и информационной базы позволит повысить эффективность работы каждого подразделения и вуза в целом.

Современная система высшей школы перешла на качественно новую ступень развития. Государственные вузы перестают рассматриваться как учреждения, финансируемые только за счет федерального бюджета. Наблюдается тенденция преобразования вуза в предприятие, создающее и продающее на рынке продукт интеллектуального труда его сотрудников — образовательные, научные и инновационные услуги. Получение дополнительных прав в определении стратегии развития и выборе путей достижения стратегических целей потребовало привнесения в деятельность образовательных учреждений элементов логистики.

Основными объектами логистических систем считаются предприятия, выделенные на самостоятельный баланс, имеющие счет в банке и печать. Высшие учебные заведения вполне могут быть отнесены к таким предприятиям, так как обладают всеми перечисленными признаками. Кроме того, сложная организационная структура фактически вызывает необходимость использовать подходы к управлению вузами, аналогичные управлению обычными предприятиями.

Вузы традиционно организованы по линейно-функциональному признаку¹. При этом они часто испытывают затруднения при необходимости быстрой реакции на изменения рынка образовательных услуг или оптимизации противоречивых функциональных потребностей.

Субъектами рыночных отношений становятся не только сами высшие учебные заведения, но и их структурные подразделения. По мнению Ю. С. Васильева², базовым элементом структурной организации вуза, обеспечивающим единство учебного и научного процессов, могут быть центры ответственности (ЦО). Анализ их участия в рыночных отношениях имеет важное значение для понимания перспектив выживания и развития высшей школы в условиях децентрализации.

Центром ответственности является подразделение вуза (факультет, кафедра, лаборатория и др.), отвечающее за достижение определенного результата своей деятельности. Он имеет право самостоятельно распоряжаться полученным доходом, денежными средствами, использовать свою часть полученной прибыли, оставшуюся после отчисления части прибыли материнской организации. Все потоки поступающих и расходуемых средств формируются именно для данного подразделения. Все доходы, связанные с этим подразделением, могут расходоваться только на его нужды.

Наличие центров ответственности позволяет соединить финансовые и административные полномочия, наделить руководителей конкретными средствами и правами их использования, сконцентрировать мотивацию руководителя на привлечение дополнительных источников доходов.

Для превращения вузовских центров ответственности в активный субъект

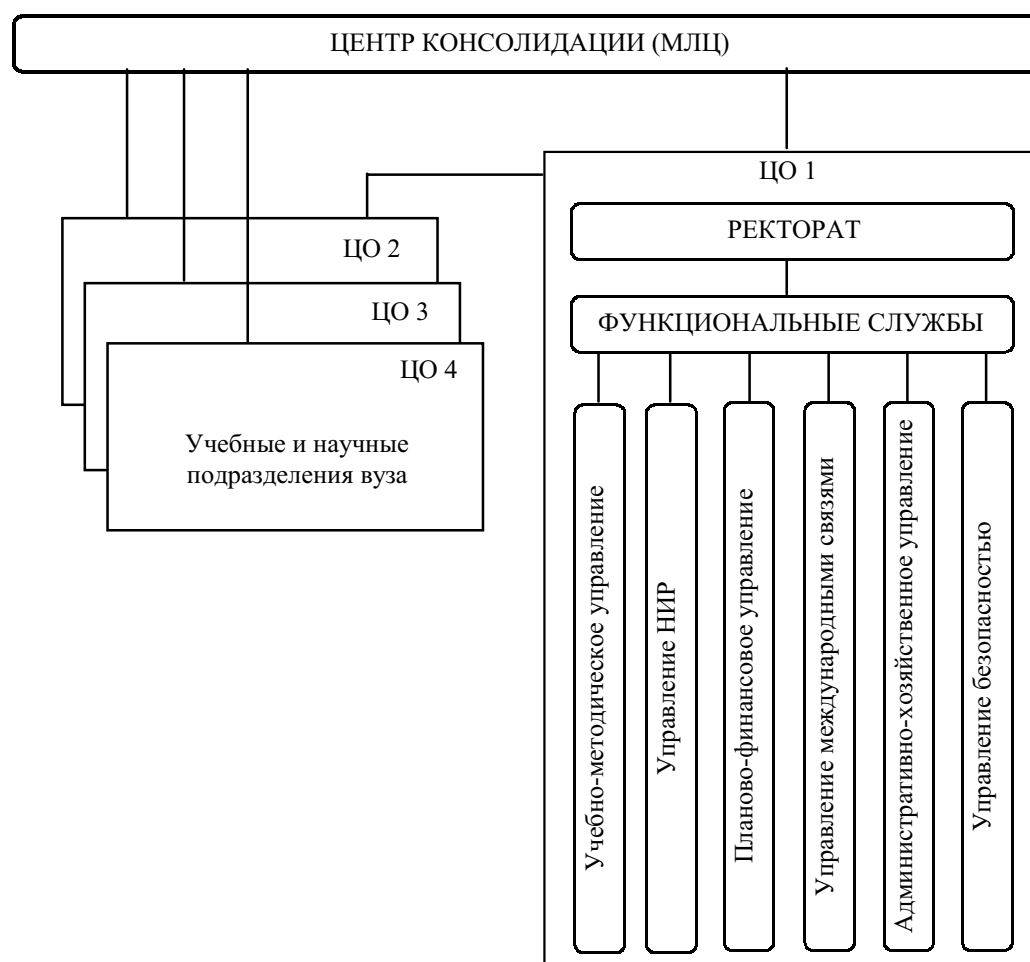
© А. Н. Плотников, Ф. А. Казакова, 2005

рыночных отношений имеются необходимые материальные, интеллектуальные, организационные ресурсы³. Материальные ресурсы — это помещения, оборудование, литература и документация, закрепленные за ЦО. Интеллектуальные связаны с немалым человеческим капиталом, который, без сомнения, является важным фактором, потенциально обеспечивающим эффективную деятельность ЦО. Организационные предпосылки выражаются в самостоятельности решения ряда вопросов собственной деятельности, определенной законодательством о высшей школе и уставом вуза.

Таким образом, очевидно, что вузовские центры ответственности располага-

ют необходимыми ресурсами для осуществления предпринимательской деятельности.

Несмотря на определенную независимость, ЦО остается неотъемлемой частью вуза. Связи с другими центрами, как и с вузом в целом, необходимы для него самого. В качестве координирующего и консолидирующего систему центров ответственности элемента предлагается маркетинг-логистический центр (МЛЦ), место которого в организационной структуре отражено на рис. 1. МЛЦ формирует лицевой счет подразделения, на который поступают доходы от всех видов его деятельности, откуда затем финансируются расходы.



Р и с. 1. Место маркетинг-логистического центра в организационной структуре вуза



При организации маркетинг-логистического центра преследуются определенные цели. Одна из них — создание эффективной информационной системы, удовлетворяющей запросы вуза, обладающей устойчивостью и надежностью и являющейся при этом системой с минимальными затратами, для полного и своевременного обеспечения финансовых потоков по объемам, срокам, источникам финансирования. Вторая — поиск новых финансовых потоков, эффективное их формирование и распределение. Третья — оптимизация финансовых потоков, выявление потребностей в финансовых ресурсах.

Достижение поставленных целей возможно через решение ряда задач, которые будут уточняться и изменяться в зависимости от реально складывающейся ситуации посредством разработки специальных содержательных программ интеграции по направлениям. Среди таких задач:

- реализация активной стратегии МЛЦ для того, чтобы оперативнее реагировать на требования рынка и их изменения;

- создание условий для быстрого внедрения новых видов обучения в вузе, следовательно, формирование новых источников финансовых потоков;

- формирование мотивации и поведения персонала, ориентированного на удовлетворение запросов потребителя в образовательных услугах;

- создание лучших условий для высшего руководства в решении стратегических задач путем освобождения его от принятия текущих решений;

- оптимизация функций обеспечения и обслуживания вуза.

Принципами деятельности МЛЦ могут быть следующие:

- обоснованность и коллегиальность решений, означающий, что профессионально сформированные решения МЛЦ представляются на утверждение ученому совету вуза;

- использование в качестве правовой основы формирования и исполнения

деятельности МЛЦ внутривузовских нормативных актов;

- предоставление самостоятельно, предполагающий ответственность МЛЦ за неисполнение или некачественное исполнение своих функций;

- использование программ обеспечения и компьютерных сетей для управления.

Для успешной реализации целей, поставленных перед центром, и с учетом вышеизложенных принципов деятельности МЛЦ должен выполнять следующие функции:

- формулировку и определение миссии и целей вуза в целом;

- утверждение стратегических планов подразделений и их бюджетов на основе единого потока доходов вуза. Доходы распределяются централизованно исходя из стратегических плановых предложений со стороны подразделений и вуза в целом. Только тот факт, что подразделение вносит значительный вклад в доходы, не дает ему право на автоматическое увеличение ресурсов;

- несение ответственности за программу развития общевузовского менеджмента;

- разработку основного направления и условий, необходимых для работы подразделений и общих служб (такие вопросы, как политика в области трудовых соглашений, административная структура и электронная система обработки данных, должны разрабатываться для вуза в целом);

- осуществление внутреннего аудита и арбитража при возникновении конфликтных ситуаций между центрами;

- создание и поддержание соответствующей организационной структуры, при которой достигается максимальная взаимосвязь;

- регулирование четкого распределения ролей между ректоратом, руководителями центров и преподавательским составом вуза.

Центр ответственности берет на себя реализацию согласованных задач, а МЛЦ

отвечает за их финансовое и материально-техническое обеспечение.

Деятельность МЛЦ зависит от работы каждого его ЦО, а работа каждого центра, в свою очередь, зависит от работы других ЦО. В процессе деятельности МЛЦ координация осуществляется таким образом, что все ЦО работают согласованно, стремясь реализовать общие цели.

При разработке состава основных подразделений и связей между ними необходимо предусмотреть реализацию организационных решений не только в целом по блокам, но и вплоть до структурных подразделений аппарата управления, распределение конкретных задач между ними и построение внутриорганизационных связей.

Перечисленные выше функции позволяют нам представить организационную структуру МЛЦ. В первую очередь она зависит от принятой концепции организационного развития. В общем случае можно выделить следующие структурные блоки: отдел финансового контроля, финансовые службы, отдел денежных средств и юридическую службу.

Текущей деятельностью МЛЦ руководит административная группа в составе руководителя, двух заместителей (по управлению финансовым анализом и мониторингу и управлению информатизацией и телекоммуникациями) и ученого секретаря. Деятельность руководства должна ежегодно рассматриваться и оцениваться на координационном совете.

Маркетинг-логистический центр в своей деятельности должен руководствоваться уставом вуза, действующим законодательством Российской Федерации и другими нормативно-правовыми актами.

Финансирование работ по руководству работой МЛЦ, административные, и иные расходы оплачиваются из бюджетных и внебюджетных средств вуза исходя из штатного расписания.

В целом роль корпоративного центра в результате реструктуризации должна измениться: вместо оперативного руководства подразделениями центр направ-

ляет, координирует и поддерживает бизнес-единицы.

Управление вузом на основе выделения центров ответственности служит организационной формой и стилем управления, направленными на децентрализацию предпринимательства внутри вуза и одновременно на достижение цели функционирования вуза. Такое управление предполагает, что создаваемые подразделения (с точки зрения сегментов рынка или групп потребителей) имеют все функции, необходимые для принятия быстрого и обоснованного решения.

Суть управления, основанного на центрах ответственности, заключается в том, что ответственность за определенные виды обучения передается (делегировается) на уровень ЦО вуза.

Центры ответственности характеризуются наличием таких важных признаков, как собственная стратегия; свой вид обучения, специализации и рамки образовательных услуг; планово-учетные функции; своя организационная культура: ориентация на внутреннее предпринимательство, отождествление работников с подразделением; ответственность за результаты деятельности; один руководитель; внутренний контроль; отчетность перед МЛЦ вуза; устойчивые связи с вузом⁴.

Для успешного функционирования интегрированной финансово-экономической структуры, организованной на основе МЛЦ и ЦО, необходимы следующие условия:

- наличие четкой цели предпринимательской деятельности центров ответственности, что позволит сконцентрировать их усилия на рынке образовательных услуг и исключить внутреннюю конкуренцию с другими центрами;

- разработка согласованного с МЛЦ плана достижения поставленной цели (требуется для координации деятельности и эффективного распределения ресурсов между центрами);

- отсутствие промежуточных организационных звеньев между МЛЦ и ЦО;



— предоставление ЦО определенной контрактной свободы как с внешними, так и с внутренними партнерами. В первую очередь контрактная свобода относится к образовательным процессам, во вторую — к взаимоотношениям с обеспечивающими службами самого вуза;

— максимально возможная степень децентрализации функций (маркетинг, реклама, материально-техническое развитие). Это же относится и к административным функциям управления (финансовое управление, управление кадрами и организационной структурой, хозяйственное обеспечение и т. д.);

— предоставление подразделениям ЦО определенных полномочий в решении касающихся их кадровых вопросов;

— наличие реальной и четкой стратегической линии и развитой системы планирования и контроля;

— функционирование в МЛЦ эффективной информационной и организационной системы управления затратами и результатами, позволяющей осуществлять планирование, контроль и консолидацию бюджетов всех уровней и подразделений;

— наличие интегрированной системы управления, которая может функционировать при возникновении конфликтов между центрами, а также между центром и МЛЦ;

— разработка реального и детального плана подготовки и реализации системы управления центрами.

Такая организация интегрированной структуры вуза имеет свои преимущества и недостатки. Преимущества связаны с расширением возможностей предпринимательства внутри вуза и ростом эффективности. Полнота ответственности подразделений также является достоинством этой системы. К недостаткам можно отнести возможность снижения эффективности некоторых функциональных видов деятельности, а также опасность того, что краткосрочные интересы подразделений возьмут верх над долгосрочными.

Ключевой вопрос при организации центров ответственности составляет

четкое распределение ответственности и полномочий между менеджментом различного уровня, которое регулируется положениями и контрактами. Основой внутривузовского взаимодействия являются контрактные отношения как с внешними партнерами, так и с внутренними подразделениями. Для ЦО необходимо разработать и бюджет услуг. Степень распределения ответственности и делегирования полномочий зависит как от субъективных (личностных), так и от объективных (особенностей внешнего окружения, уровня развития менеджмента в вузе и т. п.) факторов.

Другим важным вопросом при организации центров ответственности в вузе служит распределение функций между ЦО, МЛЦ и ректоратом. В этой связи представляется целесообразной нижеприведенная классификация функций:

— *основные функции* — это функции прямого воздействия на потребителя образовательных услуг. Они являются решающими с точки зрения конкурентоспособности вуза, поэтому подлежат максимальной децентрализации, пока не наступит снижение эффекта масштаба. Эти функции должны быть переданы учебным и научным центрам ответственности. Они связаны с обеспечением потребностей потребителя образовательных услуг, но оказывают косвенное воздействие на конкурентоспособность вуза;

— *обслуживающие функции* (администрация, отдел кадров) содержат и стратегические, и оперативные компоненты. Стратегические относятся к ректорату, а оперативные — к общим службам.

Цель управления по центрам ответственности состоит в обобщении данных о затратах и доходах по каждому центру ответственности с тем, чтобы отклонения от заданных этому центру показателей можно было отнести на конкретное лицо. Система в данном случае строится на составлении отчетов об исполнении смет, где сравниваются фактические и сметные данные.

Центры ответственности, являясь подразделениями или отделами вуза, получают право на самостоятельное ведение планово-учетной работы в рамках вуза и имеют собственный бюджет (смету) доходов и расходов. До начала очередного года МЛЦ обсуждает с руководителями центров и факультетов их вероятный доход и затраты в наступающем году. В результате вырабатывается смета деятельности подразделения с прогнозом ожидаемого дохода.

Положительные стороны такого подхода заключаются в следующем:

- возможность делегирования ответственности на более низкий структурный уровень сокращает сроки принятия решений;

- собственная смета доходов и расходов служит основой для системы материального поощрения всего персонала подразделений;

- в отдельном подразделении легче развить способности к управлению, чем в коллективе вуза;

- установив величину затрат, присутствующих каждому из подразделений, вузу легче принимать корректирующие решения.

В МЛЦ создаются информационная база и условия для оценки эффективности деятельности каждого центра ответственности.

Эффективность функционирования логистической системы с участием маркетинг-логистического центра и центров ответственности, на наш взгляд, характеризуется системой показателей, отражающих соотношение затрат и результатов применительно к интересам его участников. Показатели финансовой (коммерческой) эффективности учитывают финансовые последствия реализации услуг, работ для его непосредственных участников.

Если с объектом затрат в каждом конкретном случае определиться не сложно, то с определением экономических результатов возникают некоторые трудности. Экономическим результатом может выступать полученный субъектом

доход, который затем соотносится с осуществленными для этого затратами.

Путем наложения общепринятого определения на результат, полученный от произведенных изменений указанных недостатков логистической системы, сформируем определение эффективности деятельности образовательных учреждений.

Приемлемая эффективность логистической системы вузов есть такое ее функционирование, при котором обеспечивается необходимое качество предоставляемых образовательных, научно-исследовательских и прочих услуг, работ, определяемое временными параметрами и степенью сложности услуг, и при котором общие цели системы в целом оптимальным образом согласованы с локальными целями получения дохода отдельными элементами системы — центрами ответственности, представляющими собой звенья логистической системы. Эффективность функционирования МЛЦ оценивается по сумме результатов таких звеньев.

Можно выделить две модели оценки результатов деятельности ЦО:

- 1) модель оценки результатов по доходам центров ответственности — модель экономического управления по финансовым результатам, когда доход рассчитывается не только по вузу в целом, но и по отдельным ЦО;

- 2) модель экономического управления по общеузовскому доходу и затратам, когда доход определяется по вузу в целом.

Первая модель (рис. 2) лежит в основе системы ценообразования и калькулирования себестоимости. При этом МЛЦ требуется найти полную себестоимость по каждой образовательной услуге. Финансовый результат здесь равен разнице между фактическими доходами от реализации образовательных услуг и суммой прямых и общеузовских (косвенных) затрат, которые разносятся между центрами ответственности.



Р и с. 2. Модель оценки результатов по доходам центров ответственности

$$P_i = D_i - Z_i - \varphi_i(Z_o),$$
 где P_i — результат (доход) ЦО; D_i — доходы ЦО; Z_i — затраты ЦО; φ_i — порядок разнесения общеузовских затрат; Z_o — накладные административные расходы.

Общий результат (доход) по вузу вычисляется по формуле

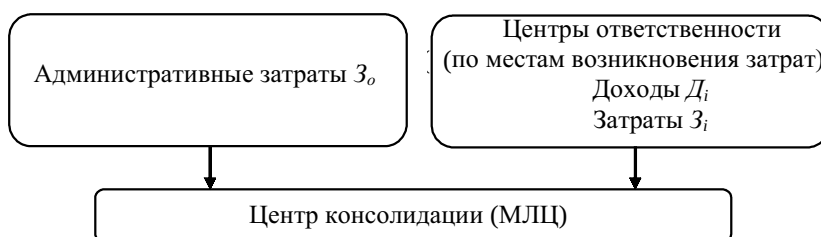
$$P_o = \sum D_i - \sum Z_i - \sum Z_o,$$

где P_o — общий результат (доход) по вузу.

Такая модель применяется для независимых центров ответственности. Чем больше они независимы, тем меньше

связей между ними, тем меньше взаимозачетов, а значит, проще определить доход по каждому центру ответственности. Но когда имеется система с сильной внутривузовской кооперацией и точность расчета дохода по центру ответственности становится недостаточной, целесообразно отказаться от расчета дохода и подсчитывать только затраты.

Альтернативная модель расчета финансово-экономических результатов ориентируется на принципиальный отказ от желания определить величину дохода МЛЦ (рис. 3).



Р и с. 3. Модель оценки результатов по общеузовскому доходу и затратам центров ответственности

Объектом управления являются общеузовский доход и затраты; доход же считают только по вузу в целом:

$$P_o^1 = \sum D_o - \sum Z_i - \sum Z_o,$$

где P_o^1 — общий результат по вузу; D_o — доходы вуза.

Общеузовский доход по центрам ответственности определяется по формуле

$$P_i^1 = D_i - Z_i,$$

где P_i^1 — результат ЦО.

Задача управления такой моделью сводится к управлению общеузовским доходом, общеузовскими затратами и контролем за тем, чтобы общеузовские расходы покрывались за счет деятельности ЦО. Преимущества этого подхода становятся очевидными в управлении бизнес-образованием. В результате задача разнесения общеузовских затрат приобретает новый вид — определения трансфертных цен. У руководства вуза есть только два выхода: либо быть го-

товым ко всем трудностям, связанным с расчетом трансфертных цен, либо отказаться от идеи расчета финансового результата подразделений и считать только переменные затраты. Большая часть вузов идет по второму пути.

В описанных выше моделях заложены разные идеологии: первая в значительной мере опирается на американскую идею дивизионализации, а вторая — на немецкую традицию скрупулезного определения величины затрат. Вторая модель получила развитие с появлением маркетинга и дала начало современным моделям определения величины и управления затратами. Смысл этого явления заключается в том, что затраты учитываются не только по ЦО, но и по образовательным услугам, группам специализаций и специальностей — в любой группировке, которая полезна для маркетинга. Кроме того, внимательно изучается поведение затрат в зависимости от количества студентов и факторов, на него влияющих.

Вторая модель близка нашему плановому прошлому, когда считали не бюджет доходов и расходов, а сметы расходов, которые позволяли проводить расчеты себестоимости общим методом. Но руководители вузов должны видеть плюсы и минусы каждой модели и делать осознанный выбор. Заметим, что вторая модель позволяет избежать споров между руководителями центров ответственности о методах разнесения общеузовских затрат, так как эти расходы разнести сложно.

Необходимо знать, что применение той или иной модели порождает соответствующую последовательность управленческих решений. Так, если в вузе используют модель экономического управления по финансовым результатам, это означает, что там умеют считать доход по ЦО. Дивизионализацию закономерно проводить тогда, когда при наличии плана доходов и расходов каждого ЦО можно мотивировать получение дохода. И наоборот, там, где применяется вторая

модель, центр ответственности не должен думать о доходной части. При этом на уровне управления вузом предусматривается, что если затраты центра ответственности и администрации вписываются в заданные сметы, то доход достаточен.

Маркетинг-логистический центр, во-первых, позволяет получить новую систему, способную повысить эффективность функционирования вуза. Во-вторых, благодаря концентрации ресурсов (затрат) в МЛЦ снижение совокупных издержек в одном элементе системы положительным образом скажется на повышении эффективности всей системы, так как в смысловом выражении эффективность обратно пропорциональна издержкам. В-третьих, единое логистическое управление и координация со стороны МЛЦ позволят установить контроль за текущей деятельностью ЦО, своевременным и качественным оформлением выходного продукта логистического центра. В-четвертых, повышаются адаптивность и устойчивость системы, связанные с внедрением единой методики анализа финансовой деятельности вуза для проведения мониторинга динамики ее показателей. Оперативный режим отслеживания состояния конъюнктуры рынка в совокупности с реализацией регулирующих функций центра обеспечит максимально быстрое реагирование на негативные изменения в системе с помощью координирующих сигналов центра.

Для современного вуза большое значение имеет его гибкость как оперативность реагирования на изменяющиеся потребности общества. Особенностью крупного вуза является значительная инерционность, компенсировать которую можно только созданием специальных механизмов оперативного выявления «сигналов» окружающей среды, их анализа и реагирования на них изменениями в своей деятельности. Введение МЛЦ позволяет обеспечить согласованное развитие всех звеньев логистической системы в пределах ее целей, устойчи-



вость, надежность и адаптивность системы; минимизировать совокупные издержки и повысить качество предоставляемых услуг.

Формирование маркетинг-логистического центра дает возможность добиваться рациональной (оптимальной) организации потоковых процессов с целью выявления и реализации потенциальных резервов управления и получения в конечном счете дополнительных доходов за счет общественно полезных, главным образом производительных, факторов и источников.

Концепция предпринимательского управления предполагает снижение стоимости бизнес-процессов, сокращение избыточных внутривузовских расходов и работ, повышение продуктивности деятельности работников. Вузу необходимо уходить от стратегии затратности в отношении использования своих ресурсов и переходить на инвестиционную стратегию вложения средств с запланированным эффектом в будущем. Деятельность руководства вуза в этом случае больше направлена вовне, на взаимодействие вуза с внешним окружением при соответствующем делегировании прав внутривузовского управления руководителям подразделений.

Центрами доходов в новой структуре должны быть факультеты, кафедры, научные подразделения и коммерческие предприятия. Все остальные структурные подразделения — центры затрат.

Считаем, что в новой системе управления необходимо расширить и дополнить традиционные подсистемы структуры управления вузом. Прежде всего нужно усилить экономическую структуру, определяющую стратегию и систему планирования, стратегию бизнеса и финансовую стратегию, маркетинг и инновации. Ввести новую для вуза организационную структуру — маркетинг-логистический центр, ответственный за организационную концепцию, функциональную структуру, организационную структуру управления, развитие организационно-функционального потенциала вуза. Новая структура существенно поможет вузу в решении современных проблем.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Беляков С. А.* Система финансирования образования / С. А. Беляков. М., 2003.

² См.: *Васильев Ю. С.* Экономика и организация управления вузов / Ю. С. Васильев. СПб., 1999.

³ См.: *Эленберг Н. В.* Предпосылки логистики ресурсного обеспечения вуза / Н. В. Эленберг. Самара, 2002.

⁴ См.: *Миротин Л. Б.* Логистическое администрирование / Л. Б. Миротин. М., 2003.

Поступила 03.05.05.

ПРИНЦИП ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

И. Р. Лазаренко, старший научный сотрудник кафедры управления развитием образования факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Барнаульского государственного педагогического университета

Принцип образовательного партнерства рассматривается в публикации как интегрирующий принцип управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования. Автором доказывается, что использование данного принципа направлено на совершенствование практики управления процессами развития в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки на партисипативной основе, дополняет принципы демократизации и гуманитаризации управления.

Анализ состояния системы дополнительного профессионального образования (ДПО) и тенденций развития обра-

зовательных учреждений показывает, что для них характерны одновременно интеграционные процессы и процессы

© И. Р. Лазаренко, 2005

автономизации, обусловленные внутренними потребностями и внешними требованиями. Названные процессы сосуществуют рядом, не заменяя друг друга и не вступая в противоречие. При этом остро встает вопрос об их направленности, согласованности действий, выработке единой теоретико-методологической позиции. Другими словами, интеграция и автономизация детерминируют интенсификацию связей между участниками инновационных процессов и управления ими, качественное изменение их специфики. Складывается закономерность, которая может быть сформулирована следующим образом: повышение самостоятельности образовательных учреждений, с одной стороны, и интеграционные процессы в системе образования — с другой, обуславливают разнонаправленное развитие связей между элементами системы, что, в свою очередь, предполагает разработку адекватных реализуемым процессам основ управления. Такой основой, с нашей точки зрения, является принцип **образовательного партнерства**.

В современных исследованиях понятие «образовательное партнерство» встречается довольно редко. В психолого-педагогической литературе для сущностной характеристики связей между субъектами, образовательными структурами, педагогическими системами используются различные понятия: «научно-педагогическое содружество» (В. А. Слестенин); «педагогическое взаимодействие» (Т. М. Давыденко, Т. И. Шамова); «информационное взаимодействие» (А. П. Стуканов) и т. д.

Партнерство как условие достижения стабильности и процветания исследуется в аспектах политического, экономического и социального развития общества. В частности, А. О. Губская придает большое значение осознанию общественностью того факта, что «в широком понимании именно партнерство как баланс интересов, достигаемый сторонами социального взаимодействия на ос-

нове компромисса, является наиболее действенным условием для достижения в обществе стабильности и процветания»¹. В специальной литературе под «социальным партнерством» понимается тип социального взаимодействия, который характеризуется прежде всего способом регулирования общественных отношений между большими группами и слоями населения, ориентирует на равноправное сотрудничество, интеграцию трудящихся в систему рыночных отношений, на достижение консенсуса².

Анализируя сущность явления, А. О. Губская видит смысл социального партнерства в налаживании конструктивного взаимодействия между тремя силами на общественной арене — государственными структурами, коммерческими предприятиями и некоммерческими организациями. Специфику социального партнерства составляют создание многообразия общественных инициатив, оформление их общего поля смыслов, стремление создать почву для случайных, но позитивных эффектов взаимодействия общественных групп. Будучи многомерным процессом, социальное партнерство предполагает поиск путей оптимизации отношений между действующими в обществе силами, ориентирует на формирование диалоговой основы действий.

Проведенный нами семантический анализ представленных в справочной и научной литературе понятий «партнерство», «социальное партнерство» позволяет выделить следующие их компоненты: направленность деятельности (ориентирует на равноправное сотрудничество, на интеграцию трудящихся в систему рыночных отношений); характер деятельности (равноправность, баланс интересов, достижение консенсуса, компромисс); способы, которыми она осуществляется (программы сотрудничества, совместные проекты).

Основной составляющей, стержневым в структуре анализируемых понятий, по нашему мнению, является понятие



«взаимодействие». Рассмотрим его в психологическом, педагогическом и управленческом аспектах.

Категория «взаимодействие» отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга. О взаимодействии «...в самом общем виде можно судить тогда, когда имеется не менее двух взаимодействующих сторон, когда изменение одной из них рассматривается как следствие воздействия другой или, наоборот, когда имеется некоторая внутренняя организация (устойчивая или неустойчивая)...»³.

Анализируя динамические структуры, в том числе и социальные, В. Д. Могилевский отмечает, что характеристика взаимодействий отличается широким диапазоном построения отношений — это и единство, и содружество, и содействие, и симбиоз, и конфликт⁴.

Понятие «взаимодействие» тесно связано с понятием «воздействие». Взаимодействие есть процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающего их взаимную обусловленность и связь. Взаимодействие выступает интегрирующим фактором, способствующим образованию новой структуры. По существу взаимодействие — новый качественный уровень, на который выходят участвующие в процессе той или иной деятельности индивидуальные и (или) коллективные субъекты.

Г. А. Ковалев, анализируя явление «воздействие» с позиций гуманистической психологии, выделяет интерсубъектный подход, лежащий в основе развивающей стратегии. Психологическим условием реализации этой стратегии выступает диалог, а основными нормативами и принципами — эмоциональная и личностная раскрытость партнеров по общению; психологический настрой на актуальные состояния друг друга; безоценочность, доверительность, искренность выражения чувств и состояний. Автор отмечает, что в состоянии диало-

га образуются некоторое психологическое пространство и временная протяженность, создается эмоциональное «событие», «в котором воздействие (в обычном, монологическом, смысле этого понятия) перестает существовать, уступая место психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития, создаются условия для самовоздействия и саморазвития»⁵. Логично было бы считать, что диалогичность как характеристика и основа продуктивных человеческих отношений может использоваться при установлении отношений между большими группами людей, коллективными субъектами той или иной деятельности. Воздействие в контексте данного исследования рассматривается при непосредственных субъект-субъектных отношениях. Представленное в развивающей стратегии с позиций интерсубъектного подхода, оно может быть интерпретировано как взаимодействие, в основе которого лежит диалоговая позиция субъектов.

Принципиальность диалогичности в процессе взаимодействия подчеркивает и Ю. В. Сенько. По его мнению, установка на диалог и признание его основой отношений в процессе профессионального образования — «это принципиальное согласие с возможностью существования разных, но признаваемых вполне равноценными позиций. Именно в этом выступает значение диалога как особой формы отношений, направленной на развитие»⁶.

Вырабатывая концептуальные основы управления инновационными процессами, мы исходили из того, что диалоговая позиция субъектов управления служит психологической основой предлагаемого нами принципа образовательного партнерства.

Я. С. Турбовской, изучающий взаимоотношения науки и практики, процессы их интеграции, определяет взаимодействие следующим образом: «Момент взаимодействия как объективная совер-

шившаяся характеристика действительности возникает в тех случаях, когда в конкретной деятельности представителя системы народного образования — будь то теоретик, будь то практик — происходит активное слияние знаний и деятельности»⁷. Под моментом взаимодействия мы подразумеваем сущностное отражение процесса взаимоотношения педагогической науки и практики, сконцентрированное выражение его коренных свойств, характеристик и особенностей. Понимание взаимодействия как процесса слияния знаний и деятельности может быть рассмотрено с точки зрения достижения конкретных результатов, а ориентация на результат предполагает целенаправленность, упорядоченность деятельности. Следовательно, мы вправе сделать заключение, что в процессе взаимодействия, основанного на понимающей, равноправной, диалоговой позиции, предполагается достижение конкретного результата, получение конкретного образовательного продукта.

Исследуя процессы управления педагогическими системами, Т. И. Шамова отмечает, что долгое время управление рассматривалось как воздействие одной системы на другую. В своих работах Т. И. Шамова, а вслед за ней Т. М. Давыденко акцентируют внимание на том, что управление педагогическими системами осуществляется людьми и имеет основной целью создание условий для максимального раскрытия личности учащегося, педагога, руководителя. В данной ситуации результат может быть достигнут только при активном участии в этих процессах всех субъектов образовательной системы, при их взаимодействии. Воздействие как проявление императивной, манипулятивной стратегии управления, по мнению Т. М. Давыденко, не создает таких возможностей, поскольку субъект воздействия реализует в нем позицию, связанную или с достижением собственных целей, или с осуществлением нормативных целей⁸. Даже диалог, который возникает в процессе

воздействия, «...несет чисто служебную функцию, не предполагая изменения позиции субъекта воздействия»⁹.

Образовательное партнерство выступает составной частью социального партнерства и в логике предмета нашего исследования ориентирует на необходимость организации такого взаимодействия, которое интегрирует и согласовывает усилия всех участников деятельности в ходе непрерывного повышения квалификации. Ими являются: руководители образовательных учреждений, слушатели системы ДПО, преподаватели, ученые, представители органов управления образованием, т. е. как индивидуальные, так и коллективные субъекты. Необходимо акцентировать, что независимо от сферы управленческой деятельности субъект и объект социального управления (а управление инновационными процессами в системе ДПО, как известно, относится к этой сфере) отличаются друг от друга по функциональному признаку — по отношению к принятию и реализации управленческого решения. Субъектом всегда выступает тот, кто имеет право принимать его с последующим претворением в жизнь, кто контролирует процесс, вносит необходимые коррективы в ход управленческого воздействия¹⁰.

И. В. Жуковский рассматривает образовательное партнерство как «...полилог абсолютно равноправных учреждений-партнеров, конструктивное объединение педагогов вокруг одного большого дела»¹¹. С данной точкой зрения нельзя не согласиться, так как «...монолог как стиль взаимодействия... ограничивает возможности образования, поскольку неадекватен гуманитарной природе образовательного процесса»¹².

Будучи составной частью социального партнерства, образовательное партнерство конкретизируется в предметном поле действия — системе образования, во взаимодействии субъектов по развитию ее компонентов — целей, содержания, форм деятельности, способов достижения результатов.



Итак, принцип образовательного партнерства основывается на следующих положениях: объективной *потребности субъектов* деятельности в образовательном взаимодействии при реализации управления инновационными процессами в системе ДПО управленцев; добровольном *признании* партнерами друг друга в качестве *равноправных участников* образовательной деятельности в целом и управленческой деятельности в области повышения квалификации в частности; *взаимной заинтересованности* субъектов деятельности в развитии системы ДПО, достижении оптимальных результатов.

Реализация принципа образовательного партнерства в формате управления инновационными процессами в системе ДПО делает возможным учет профессионально-образовательных (управленческих), индивидуальных и корпоративных интересов субъектов при управлении инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования; способствует формированию ценностно-смыслового единства участников взаимодействия; предполагает соответствующую подготовку кадров из числа практиков (андрологов, модераторов), готовых к творческой деятельности и профессиональному участию в повышении квалификации управленцев; актуализирует необходимость целенаправленного перспективного планирования научных исследований «как системы задач, поставленных практикой перед наукой»¹³; обеспечивает интенсификацию развития исследований, опирающихся на выявленные тенденции, органическую связь с практикой управления педагогическими системами и практикой повышения квалификации, высокий уровень разработанности результатов исследований и информационно-методическое выражение.

Образовательное партнерство мы определяем как деятельность коллективных и индивидуальных субъектов:

— направленную на решение различных образовательных, управленческих

проблем и получение взаимовыгодных результатов;

— основанную на равноправных возможностях участия субъектов в процессах разработки, принятия и реализации решений по совершенствованию педагогических систем: их целей, содержания и форм развития, саморазвития субъектов;

— осуществляемую в формах, обеспечивающих учет интересов всех участников образовательной деятельности;

— приводящую к созданию новых или модификации имеющихся интегрированных образовательных и управленческих структур.

Диалогичное по сути, образовательное партнерство направляет процесс взаимодействия субъектов управления инновационными процессами на актуализацию потребностей каждой из сторон, интеграцию их ресурсов, скоординированность действий. Образовательное партнерство, таким образом, выступает одним из ведущих, интегрирующих принципов управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования, акцентирующим паритетную основу взаимодействия.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Губская А. О. Социальное партнерство в образовании / А. О. Губская // Мониторинг педагогических систем в профессиональной переподготовке управленческих кадров образования : сб. материалов науч. сессии ФПК и ППРО МПГУ. М., 2003. С. 186.

² См.: Новая философская энциклопедия : в 4 т. М., 2001. Т. 3. С. 206—207.

³ Блинов В. М. Эффективность обучения / В. М. Блинов. М., 1976. С. 61.

⁴ См.: Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход / В. Д. Могилевский. М., 1999. С. 35—36.

⁵ Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопр. психологии. 1987. № 3. С. 42—43.

⁶ Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. М., 2000. С. 130.

⁷ Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П. Р. Атутова,

М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. М., 1985. С. 124—125.

⁸ См.: Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. М.; Белгород, 1995. С. 162.

⁹ Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопр. психологии. 1994. № 4. С. 56—66.

¹⁰ Андреев С. С. Теория социального управления. Субъект и объект социального управления /

С. С. Андреев // Соц.-гуманит. знания. 2001. № 1. С. 80—96.

¹¹ Жуковский И. В. Управление качеством профессиональной переподготовки управленческих кадров в системе дополнительного образования / И. В. Жуковский // Сборник материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ. М., 2001. С. 152.

¹² Новая философская энциклопедия. Т. 3. С. 278.

¹³ Методологические проблемы развития педагогической науки. С. 175.

Поступила 30.11.04

ПРОЕКТНЫЕ ПОЗИЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ

В. И. Шаповалов, доцент кафедры менеджмента Сочинского государственного университета туризма и курортного дела

В статье обоснован и содержательно раскрыт инновационный педагогический менеджмент как обобщенная и систематизированная основа управления процессом формирования конкурентоспособной личности. Показано принципиальное отличие (базовые параметры) инновационного и неинновационного педагогического менеджмента. Инновационный педагогический менеджмент представлен в наборе проектных позиций, раскрывающих управленческую структуру образовательного процесса, а также системные требования к педагогическому инструментарию.

В настоящее время при решении актуальной проблемы становления конкурентоспособной личности слабо используется теоретико-методологический и методический потенциал современного менеджмента. С другой стороны, известно, что конкурентоспособность работника является одним из основных факторов эффективного менеджмента. Очевидно, модели конкурентоспособного работника и модели управления конкурентоспособным поведением с учетом особенностей образовательного процесса могут быть полезными для понимания и решения проблемы формирования конкурентоспособной личности учащегося.

Конкурентоспособность личности, будучи эксплицирована через систему педагогических целей в наборе учебных элементов, сама выступает как один из базисных компонентов образования. Согласно принципу структурирования систем (В. С. Леднев) конкурентоспособность личности как базовый компонент содержания образования входит в

его общую структуру двояко: в качестве «сквозной» линии по отношению к внешним (апикальным) структурным компонентам; в качестве одного из явно выраженных (апикальных) компонентов¹. В нашем случае это означает следующее: во-первых, школьное основное образование может при определенных условиях на всем протяжении его реализации вносить существенный вклад в формирование конкурентоспособной личности учащегося (первая, «сквозная», линия образования); во-вторых, конкурентоспособная личность может (и должна) формироваться в специально разработанных (возможно, за пределами общего образования) учебных курсах (вторая линия формирования конкурентоспособной личности). Складывающаяся в стране в настоящее время образовательная практика требует усиления второй линией, что, в свою очередь, предполагает обращение к возможностям и особенностям системы школьного дополнительного образования.

© В. И. Шаповалов, 2005



Таким образом, конкурентоспособность личности делает образовательный процесс, осуществляемый в основном и дополнительном образовании, *непрерывным*, а оба вида образования — взаимосвязанными и взаимодействующими по принципу синергизма. Вместе с тем *превалирующая роль* в формировании конкурентоспособной личности принадлежит школьному дополнительному образованию.

С позиции педагогического менеджмента учебно-воспитательный процесс, как и любой целенаправленный процесс, пронизан управлением и самоуправлением. А рассмотрение теоретико-методологических основ образовательного процесса в терминах инновационного менеджмента отражает специфику и составляет содержание современного педагогического менеджмента.

Инновационный педагогический менеджмент в психолого-педагогической литературе изучается в кругу таких основных понятий, как «педагогические

инновации», «организационные изменения», «гармонизация отношений субъектов инновационного процесса», «синергетический эффект», «стратегия успеха», «ситуационный подход», «сопротивление организационным изменениям» и др. Анализ различных определений² приводит к выводу, что главный смысл инновационного педагогического менеджмента состоит в *поиске и обосновании управленческого комплекса* (принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления), связанного с инновационным преобразованием педагогической системы и предполагающего принятие решений, постановку стратегических целей, разработку способов и путей их достижения.

Проведенный нами сопоставительный анализ традиционного управления учебно-воспитательным процессом и инновационного педагогического менеджмента позволил выделить принципиальное отличие (базовые параметры) того и другого (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Базовые параметры инновационного и неинновационного педагогического менеджмента

Традиционное управление учебно-воспитательным процессом	Инновационный педагогический менеджмент
Целепостановка согласно достигнутым результатам	Целепостановка согласно прогнозируемой перспективе
Фиксированные позиции субъектов учебно-воспитательного процесса	Опора на самостоятельность и инициативность всех субъектов учебно-воспитательного процесса
Управление учебно-воспитательным процессом как реакция на конкретно возникающие события (как правило, с запаздыванием)	Управление учебно-воспитательным процессом как активный поиск возможностей с учетом предвидения будущего
Минимизация отклонений от принятых схем организации учебно-воспитательного процесса; стремление к максимальной унификации основных составляющих учебно-воспитательного процесса	Плюрализм, множественность логик развития учебно-воспитательного процесса; стремление к педагогическим инновациям, поиску новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса
Поиск решения управленческих проблем последовательный до первого положительного решения	Поиск решения управленческих проблем с применением специальных технологий процесса принятия решения, критерий которых — оптимизация педагогической системы в целом
Оптимизация результативности учебно-воспитательного процесса	Оптимизация потенциала результативности учебно-воспитательного процесса

Как теоретико-методологическая основа управления процессом формирования конкурентоспособной личности инновационный педагогический менедж-

мент может быть представлен определенным набором *проектных позиций*. Каждая из рассматриваемых ниже позиций отражает существенные особенно-

сти инновационного педагогического менеджмента и вместе с тем позволяет продвинуться в вопросах построения целостного процесса формирования конкурентоспособной личности.

Инновационная среда. Профессиональная и непрофессиональная жизнедеятельность человека с точки зрения конкурентоспособного поведения — это непрерывный поток ожидаемых и неожиданных изменений, детерминируемых вероятностно-неопределенной социокультурной средой. Для актуализации и управления конкурентоспособным поведением учащихся необходима *специально организованная среда*. Педагогический менеджмент имеет дело с педагогическими инновациями разного характера и направленности. Применительно к проектируемому педагогическому процессу данная позиция определяет *специфику и общую архитектуру инновационной среды*: ее ориентацию (социокультурную, экономико-предпринимательскую и др.), региональные особенности; источники и типы инноваций; характер и механизмы воздействия на учащихся.

Ограничения конкурентоспособного поведения. Все виды активности человека неизбежно связаны с психологическими ограничениями потенциальных возможностей (познавательными, коммуникативными, регулятивными и иного характера) — скрытых непроявленных способностей, препятствующих успеху и личностному росту. Психологические ограничения раскрывают природу конкурентоспособного поведения, выступают одновременно как побудительный *стимул*, необходимое *условие* и *критерий* развития личности. Инновационный педагогический менеджмент в представленной позиции ставит вопросы о *видах ограничений*, их целенаправленном изучении, осознании и преодолении при эффективном использовании «*сильных*» *сторон* ученика, создании условий для формирования конкурентоспособной личности (разработка индивидуальных маршрутов, конкретизация содержания и ин-

струментария системы психолого-педагогической поддержки).

Другая сторона использования понятия «ограничения конкурентоспособного поведения личности» заключается в представлении этих ограничений в виде *барьеров* конкурентоспособного поведения и возможном их целенаправленном применении для создания творческой атмосферы формирования конкурентоспособной личности (разработка индивидуальных маршрутов, ситуаций конкурентной диспозиции, конкретизация содержания и инструментария системы психолого-педагогической поддержки).

Результативное управление процессом формирования конкурентоспособной личности как особой индивидуальной деятельности ученика предполагает способность действовать на двух разных уровнях (назовем их поверхностным и глубоким)³. Поверхностный уровень показателей для психологических ситуаций репродуктивного характера. Для глубокого уровня управления педагогическим процессом существенным становится преодоление препятствий (*барьеров*) личности, и прежде всего барьеров конкурентоспособного поведения.

На базе анкетного опроса учащихся нами были выделены следующие *психологические барьеры*, принципиально значимые для разработки социально ориентированных технологий формирования конкурентоспособной личности:

- поиск единственно правильного ответа, или идеального решения;
- приспособление, выдача ожидаемого ответа, «боязнь господина»;
- слишком поспешное принятие решения, неспособность отсрочить критику на время вызревания идеи;
- боязнь принятия окончательного решения;
- неспособность к системному анализу проблемы (анализу основных возможных факторов решения проблемы);
- неспособность поставить явное под сомнение;
- негативная установка на социокультурную информацию;



- неверие в себя, в свои способности;
- неадекватная самоидентификация, связанная с отсутствием механизма рефлексии;
- лжеавторитет;
- тенденция ухода от ответственности;
- боязнь поражения (выглядеть глупым);

- неприятие новизны;
- неспособность преодолеть социальные стереотипы.

Выделенные психологические барьеры можно группировать по следующим основаниям: чувство проблемы, программа деятельности, осознанная регуляция деятельности, творческий подход (табл. 2).

Таблица 2

Группировка барьеров конкурентоспособного поведения

Барьеры конкурентоспособного поведения			
Чувство проблемы (рефлексия)	Программа деятельности	Осознанная регуляция деятельности	Творческий подход
Неспособность поставить явное под сомнение	Негативная установка на социокультурную информацию	Поиск единственно правильного ответа, или идеального решения	Неспособность к системному анализу проблемы
Неадекватная самоидентификация	Тенденция ухода от ответственности	Приспособление, выдача ожидаемого ответа, «боязнь господина»	Боязнь принятия окончательного решения
Лжеавторитет		Неверие в себя, в свои способности	Неспособность отсрочить критику на время вызревания идеи
Боязнь поражения (выглядеть глупым)			Неприятие новизны Неспособность преодолеть социальные стереотипы

Выявление, осознание и преодоление психологических барьеров, препятствующих творческому проявлению личности, выступают одной из важных составляющих конкурентоспособного поведения и проектной единицей процесса формирования конкурентоспособной личности.

Рефлексия конкурентоспособного поведения. Педагогический менеджмент рассматривает рефлексия субъектов педагогического процесса как обязательное условие инновационного преобразования и в то же время как специфический объект управления. Рефлексия как психологический процесс позволяет учащимся адекватно оценивать «себя со стороны». Данная проектная позиция включает в систему взаимоотношений «учащийся — педагог», «учащийся — учащиеся», «учащийся — социокультур-

ная среда» *новую рефлексивную составляющую* — знание и оценку своего наличного конкурентоспособного потенциала и своих инновационных возможностей. Такого рода знания помогают ученику вырабатывать *концептуальную образ-модель*, на основе которой можно прогнозировать свое будущее с позиции индивидуального личностного опыта, приобретенного в учебной и во внеучебной деятельности.

Процесс обучения должен быть ориентирован в первую очередь на создание условий для развития адекватной концептуальной образ-модели, внутри которой в качестве системообразующего фактора формируется цель деятельности. Цель деятельности в этом случае является системным качеством концептуальной образ-модели⁴. В структуре этой модели как потенциального миропонимания

и социокультурной ориентировки ученика формируются и закрепляются его собственные технологии, прежде всего социальные.

Организационные изменения. «Организационные изменения» — ключевое понятие инновационного педагогического менеджмента⁵. Данная позиция предполагает соответствующие организационные изменения образовательного процесса, когда обучаемые (в нашем случае учащиеся старших классов) последовательно погружаются в инновационную среду конкурентоспособного поведения, т. е. овладевают программными знаниями и умениями или осуществляют их применение с конкретно заданных позиций конкурентоспособности. Инновационный педагогический менеджмент в организации целостного педагогического процесса формирования конкурентоспособной личности должен быть представлен *практикой и системой средств управления* данным процессом. Организационные изменения предполагают наличие специальных социально ориентированных технологий, определенной психолого-педагогической поддержки, хорошо отлаженных процедур мониторинга процесса формирования конкурентоспособной личности.

Согласно концепции организационных изменений педагогическая деятельность заключается в переводе состояния ученика из существующего в желаемое (проектируемое). Таким образом, развитие означает осуществление трех стадий процесса организационных изменений: обеспечение готовности к изменениям, переход и закрепление.

Под стратегией организационных изменений понимается система подходов (технологий) к осуществлению совместной деятельности ученика и педагога, направленная на достижение запланированного результата с наименьшим сопротивлением со стороны ученика. Наиболее распространенными стратегиями изменений (технологиями развития) являются стратегия педагога, стратегия обу-

чения и стратегия совместной деятельности⁶.

Согласно *стратегии педагога* ученику задают задание, направленное на заранее запланированное изменение. Ученик самостоятельно справляется с заданием, затем его действия оценивают.

В соответствии со *стратегией обучения* вышеупомянутое дополняют учебными мероприятиями для того, чтобы создать необходимую готовность и устранить возможные барьеры на пути изменений.

Стратегия совместной деятельности отличается от предыдущих главным образом тем, что учитель и ученик вместе направляют процесс изменений на базе сотрудничества, совместного анализа и коррекции.

Компетентность педагога, проводящего изменения, может заключаться в сугубо предметных познаниях. В этом случае подчеркивается его роль как специалиста-предметника. С другой стороны, компетентность может относиться к человеческим взаимоотношениям. При этом центральным будет управление процессом личностного изменения (саморазвития) ученика. Наиболее эффективным считается, когда компетентность педагога является сочетанием упомянутых особенностей.

Определяющий способ деятельности педагога при изменениях оказывает влияние на применяемую стратегию развития, т. е. стиль деятельности педагога, что отражает нижеприведенный рисунок.

В различных ситуациях организационного изменения можно выбрать один из четырех стилей:

1) *развитие на основе совместной деятельности* (связующий стиль) — педагог в своей деятельности ориентируется прежде всего на личностное саморазвитие ученика;

2) *управляемое развитие* (рациональный стиль) — педагог жестко ориентируется на развитие предметных знаний-умений-навыков, оставляя без особого внимания личностное саморазвитие

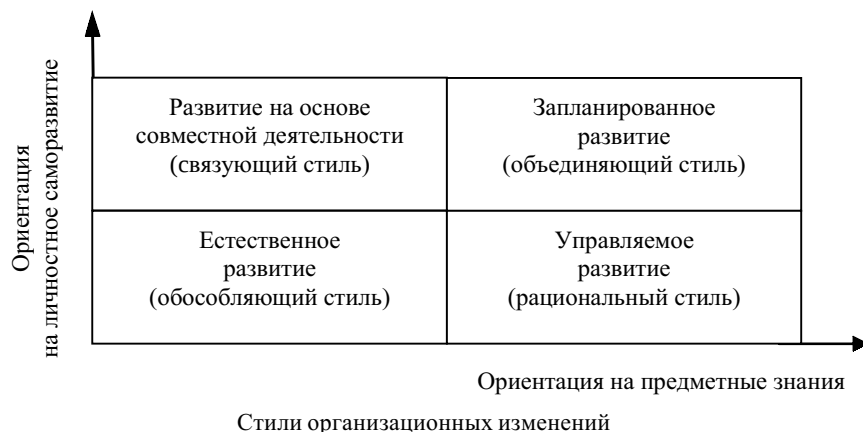


ученика и его возможное влияние на освоение предметных знаний;

3) *запланированное развитие* (объединяющий стиль) — педагог системно объединяет два подхода — ориентацию на личностное саморазвитие и ориентацию на предметные знания. При чем делает это он с учетом той особой

ситуации, которая сложилась на конкретном занятии;

4) *естественное развитие* (обособляющий стиль) — самый слабый и непродуктивный стиль, когда педагога в принципе не интересуют ни развитие предметных знаний-умений-навыков у ученика, ни его личностное саморазвитие.



Выбор стиля деятельности может произойти после определения факторов, способствующих или препятствующих работе по развитию.

Индивидуальная готовность педагога к организационным изменениям оказывает влияние на выбор стратегии развития и определение возможной роли педагога в работе по развитию личности ученика.

Стиль деятельности учителя (педагога). Современные требования модернизации образования могут быть претворены в жизнь только при условии, что они будут приняты и поняты и их будут активно осуществлять все участники учебно-воспитательного процесса, но прежде всего педагоги (учителя-предметники, педагоги дополнительного образования)⁷. Именно к учителям, их стилю деятельности, деловым, личностным и профессиональным качествам сложившаяся социокультурная среда предъявляет особо высокие требования. Искусство управлять образовательным процессом является важным фактором оптимальной деятельности учебной группы и отдельной личности еще и в связи с

тем, что в педагогическом менеджменте (по аналогии с менеджментом) существует своеобразный закон успешной работы с учащимися, который называют *эффектом самоорганизации управленческой системы*⁸. Перефразируя его в контексте сегодняшней парадигмы образования, можно сказать, что у «конкурентоспособного» учителя формируется «конкурентоспособный» класс, и наоборот, «неконкурентоспособный» учитель в большой мере способствует формированию «неконкурентоспособной» учебной группы. В первом случае можно говорить о положительной, во втором — об отрицательной самоорганизации учебно-воспитательной системы. Таким образом, вред от слабого педагога двойной: прямой, вызванный малой продуктивностью его учебно-воспитательной деятельности, и косвенный, связанный с отрицательной самоорганизацией учебно-воспитательной среды.

В целом выделенные проектные позиции инновационного педагогического менеджмента в практике школьного дополнительного образования становятся стратегическими позициями скоордини-

рованной деятельности педагогов и психологов, направленной на формирование конкурентоспособной личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Леднев В. С.* Содержание образования / В. С. Леднев. М., 1989. С. 13.

² См.: *Конаржевский Ю. А.* Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. М., 1993 ; *Лазарев В. С.* Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев. М., 1995 и др.

³ См.: *Санталайнен Т.* Управление по результатам / Т. Санталайнен и др. М., 1993.

⁴ См.: *Основы инженерной психологии.* М., 1986. С. 176.

⁵ См.: *Пью Д.* Понимание организационных изменений и управление ими : хрест. / Д. Пью. М., 1996. С. 109—114.

⁶ См.: *Санталайнен Т.* Указ. соч.

⁷ См.: *Белозерцев Е. П.* Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. М., 1989.

⁸ См.: *Кудряшова Л. Д.* Каким быть руководителем : Психология управленческой деятельности / Л. Д. Кудряшова. Л., 1986. С. 17.

Поступила 31.05.05.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ СОЦИУМЕ

О. В. Осадчий, мэр г. Керчь

В статье показано, что одной из задач органов местной власти является формирование у молодежи гражданской ответственности и патриотизма, что особенно важно в полиэтнических социальных общностях, где необходимо формировать культуру межэтнических взаимодействий для предотвращения межнациональных конфликтов. Такую задачу можно решить, используя социальные институты и различные социокультурные учреждения и организации, которые находятся в ведении органов местного самоуправления.

В настоящее время одной из наиболее важных задач, обуславливающих устойчивое развитие России, является формирование гражданского общества. Данная задача сегодня достаточно актуальна, поскольку социальная активность и гражданственность населения, особенно молодежи, находятся на весьма низком уровне, что подтверждают данные социологических исследований и невысокий уровень активности населения при проведении выборов в различные структуры законодательной власти.

Превращение молодого человека в активного, сознательного субъекта — это достаточно сложный и противоречивый процесс, который определяется не только социокультурной средой и политической системой, но и индивидуальными особенностями каждого, а также сложнейшими взаимодействиями национальных, психологических, биологических и культурных компонентов полиэтнической социальной общности.

Вместе с тем проявление социальной активности и гражданских качеств личности особенно важно для молодежи, которая в настоящее время фактически устранена от участия в работе представительных органов власти, тем самым не имея возможности отстаивать свои интересы и получать опыт работы во властных структурах. Молодежь, со своей стороны, не видит возможности реального влияния на изменение социально-политической ситуации демократическими методами, проявляет гражданскую пассивность, не желает участвовать в политической жизни, не выполня-

ет в должной мере свой гражданский долг.

В таком контексте одной из насущных задач органов местной власти становится формирование у молодежи культуры гражданской ответственности и патриотизма, правовой культуры, семейно-бытовой и других форм социальной культуры. Это особенно важно в полиэтнических социальных общностях — для предотвращения межнациональных конфликтов, укрепления имеющихся кросскультурных связей, например в семейно-бытовых отношениях и др. Большое внимание следует уделять воспитанию общей культуры молодежи, поскольку ее уровень очень низкий, о чем свидетельствуют воинствующее невежество молодых людей, высокие показатели молодежной и детской преступности и другие факторы¹.

Обозначенную задачу вполне можно решить, используя социальные институты и различные социокультурные учреждения и организации, которые находятся в ведении органов местного самоуправления. Одним из наиболее действенных социальных институтов, в функции которого входит задача воспитания подрастающего поколения, является система образования, включая общее и профессиональное, а также сеть детских дошкольных учреждений, где необходимо осуществлять воспитательную работу в различных социокультурных сферах, особенно в сфере межэтнических отношений.

Проблема целенаправленного гражданского воспитания молодежи в полиэтнической социальной среде включает-

© О. В. Осадчий, 2005

ся в том, что обыденное этнонациональное сознание на уровне национальной психологии формируется, по большей части, без целенаправленного педагогического воздействия, стихийно, главным образом в семье, референтной группе, а также под воздействием факторов окружающей социальной среды. Однако на уровне обыденного сознания не учитывается необходимость осознанного освоения принципов межэтнического толерантного взаимодействия. Такое освоение может быть достигнуто только на уровне теоретического этнонационального сознания, которое формируется под воздействием целенаправленного воспитания в системе социальных институтов, главным из которых выступает образование.

Формирование этнонационального самосознания молодых людей предполагает их самоидентификацию по отношению к своей этнонациональной общности или к общности более высокого порядка. В этом проявляется один из основных аспектов гражданственности и патриотизма каждого члена полиэтнического социума, что особенно важно для современной молодежи.

Возможности влияния различных социальных институтов на процесс формирования гражданственности, патриотизма и социальной активности учащейся молодежи весьма значительны. Следует отметить, что процесс социализации молодежи, одним из аспектов которого является целенаправленное воспитание, обусловлен многими социальными факторами, оказывающими неоднозначное воздействие на эффективность формирования гражданственности молодого поколения российских граждан.

Наибольшим влиянием на процесс социализации в настоящее время характеризуются средства массовой информации, причем в значительной степени это влияние оказывается негативным. Органы местного самоуправления, решая задачу по формированию гражданственности у молодежи, могут организовывать

программы патриотической направленности и популяризирующие культуры различных этнических групп, проживающих в данной местности, в средствах массовой информации, в первую очередь на местном телевидении и радио, представляющих собой главные каналы получения информации молодыми людьми.

Система образования в социализации личности играет особую роль, поскольку выступает как социальный институт, обеспечивающий становление целостной личности. Практически весь период взросления молодого человека, вплоть до его вступления в самостоятельную трудовую жизнь, проходит в образовательных учреждениях различного типа.

Органы местного самоуправления, в ведении которых находятся учебные заведения, должны принимать участие в формировании у молодежи в процессе ее воспитания гражданственности и социальной активности. Представители органов образования, исполнительной власти, местного самоуправления обязаны контролировать наличие, направленность и уровень проведения воспитательной работы в учебных заведениях. В полиэтнических общностях в системе образования необходимо уделять достаточно внимания изучению особенностей культуры всех этнических групп, проживающих в данной местности, создавая всем равные условия для освоения языка, традиций, художественной культуры, религии и т. п.

«Гражданственность» и «патриотизм» — родственные понятия, но каждое из них имеет свое специфическое содержание. Гражданственность формируется на уровне сознания, патриотизм — на уровне чувств и эмоций. Свое проявление они находят в поведении человека и многое говорят о его личностных качествах. Гражданственность отражает положительное отношение человека к своему государству, а патриотизм — любовь к Родине.

Относительно этнонациональной общности патриотизм означает деятель-



ность каждого человека или социальной группы, входящей в данную общность, во имя реализации этнических интересов в самом широком смысле, например: труд на благо процветания своего народа, участие в этнических движениях и, как крайняя форма, самопожертвование при защите своего народа от внешних врагов, что можно видеть в истории многих народов. В этом проявляется высокий уровень ценности этнонационального патриотизма в сознательной деятельности, направленной на реализацию политических интересов своей этнической общности, — который является наиболее подвижным элементом системы ценностей в этническом самосознании. Данная ценность подвержена влиянию социально-политических изменений, особенно связанных с распределением власти между этническими группами, проживающими совместно в полиэтническом обществе.

Гражданственность в своем практическом проявлении выступает как социально-политическое качество гражданина, которое характеризуется способностью к разумному сочетанию всеобщих и частных интересов, активной ролью в функционировании гражданского и политического общества. Она связана и с другими особенностями личности: с достоинством, нравственностью, патриотизмом и т. п., а также с такими качествами человека, как гражданская пози-

ция, гражданский долг, гражданское сознание, выражающими различные стороны гражданственности².

Программы формирования гражданской ответственности, патриотизма и общей культуры могут быть разработаны и реализованы различными социокультурными учреждениями (например, краеведческим музеем) совместно с образовательными структурами, которые находятся в ведении органов местного самоуправления. Наряду с этим ведущую роль в процессе социализации молодежи могут играть различного рода комплексные социокультурные программы регионального и местного уровней по многим проблемам воспитания молодежи, преемственности поколений, этнокультурных взаимодействий и др.

Таким образом, на уровне местного сообщества воспитание молодежи в полиэтническом социуме возможно осуществлять в различных социальных институтах, с обязательным учетом социокультурных особенностей разных этносов и координации этого процесса местными органами власти.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Яновский Р. Г. Патриотизм / Р. Г. Яновский. М., 2004.

² См.: Полухин О. Н. Идея, опыт и идеал гражданской ответственности. Философский проект / О. Н. Полухин. М., 2003.

Поступила 25.07.05.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*И. Э. Ярмеев, ученый секретарь Учебно-методического объединения
Казанского государственного педагогического университета, доцент*

В статье предлагается оригинальное научное и практическое решение проблемы интеграции обучения и воспитания будущего учителя путем актуализации и реализации воспитательного потенциала педагогического образования. Представлены понятийный аппарат и сущность данного подхода, основные функции воспитательного потенциала педагогического образования и процессов его актуализации и реализации, дидактическая система воспитания на их основе будущего учителя.

© И. Э. Ярмеев, 2005

Несмотря на принятые в последние годы меры по гуманизации и гуманитаризации подготовки учителя, усилению воспитательного начала в деятельности педагогических вузов, воспитание еще не стало равноправным компонентом высшего профессионального педагогического образования, интегрированным в общий образовательный процесс, сохраняется разрыв единства системы обучения и воспитания.

На практике очень часто бытует искусственное разделение обучающего и воспитывающего начал в подготовке учителя, когда процесс воспитания сосредоточивается преимущественно в рамках внеаудиторной воспитательной работы и проявляется в виде традиционной системы «мероприятий», а учебный процесс сводится лишь к реализации информационной и репродуктивной функций, приобретая характер «передачи-усвоения» формальных, оторванных от жизни и не затрагивающих личность обучаемых знаний и умений. Слабо реализуется огромный социокультурный, профессионально-нравственный и эстетический потенциал учебных занятий, большинство из них не обладают выраженной личностно развивающей направленностью. Педагогическая практика нередко сводится к формированию методических умений и навыков. Разобщение внеаудиторной воспитательной работы, учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов серьезно нарушает целостность единого процесса профессионального педагогического образования¹.

Новая культурологическая парадигма образования не признает знание само по себе, в отрыве от его культурно-исторического и личностно-смыслового контекста. Истинное знание должно обладать выраженным социокультурным и индивидуально-личностным смыслом — лишь тогда оно будет способно служить средством гуманизации и гуманитаризации общественного бытия. Наиболее ярко эта тенденция проявляется в такой высокогуманной и гуманитарной по характеру профессии, как педагогическая.

Сегодня признается неприемлемым сводить как общее, так и профессиональное воспитание будущих учителей к традиционной практике воспитательной работы, которая сама по себе носит неоднородный характер и складывается из различных форм организаторской, культурно-просветительной, спортивно-оздоровительной, трудовой, общественной, художественно-эстетической и других видов деятельности. Так называемая воспитательная работа является, по сути, лишь одним из компонентов общей системы воспитания, обеспечивая формирование прежде всего деятельностного аспекта воспитания будущего учителя.

Эффективность воспитательной работы в значительной степени зависит от существующего уровня сформированности когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов воспитанности студентов. Эти компоненты невозможно развить с помощью отдельных бесед или дискуссий в процессе внеучебной воспитательной работы. Важным условием полноценного формирования познавательного и эмоционально-ценностного фундамента общей и профессиональной воспитанности будущих учителей является, на наш взгляд, переориентация всего процесса педагогического образования на решение не только задач профессиональной педагогической подготовки, но и важнейших воспитательных, духовно ориентированных задач, на придание ему последовательно аксиологического характера.

Необходимо переосмысление целевых установок и содержания педагогического образования в сторону интеграции его обучающей и воспитывающей направленности. В силу самой специфики педагогической профессии духовные начала, нравственно-эстетический потенциал учителя традиционно являются одними из ключевых факторов достижения профессиональных успехов, способствуя эффективной реализации педагогического мастерства. Поэтому задачи профессионального педагогического воспитания будущего учителя должны не



просто увязываться с задачами его профессионального обучения, а способствовать их успешному решению, обеспечивать важнейшую духовную составляющую профессиональной деятельности, а также полноценную реализацию и развитие личностного потенциала студентов как важнейшего фактора дальнейшего профессионально-личностного саморазвития.

Соответственно процесс воспитания будущего учителя должен органически вплестаться в единый процесс педагогического образования и в значительной степени определяться им, не нарушая целостности, а укрепляя и обогащая его. Другими словами, воспитание будущего учителя как составная часть педагогического образования должно, на наш взгляд, рассматриваться прежде всего как процесс реализации воспитательной функции педагогического образования. Это, в свою очередь, требует систематической и планомерной работы по изучению и практическому использованию воспитательного потенциала всех компонентов педагогического образования, каждый из которых вносит свой определенный вклад в воспитание и развитие студентов. В конечном счете «реализация воспитательного потенциала образовательного процесса позволит создать в образовательном учреждении благоприятную воспитывающую среду, оформить целостную воспитательную систему и качественно повысить уровень готовности выпускников...»².

Современная педагогика высшего профессионального образования отмечает большие возможности учебного процесса в реализации актуальных задач воспитания, подчеркивает, что учеба — это основной вид деятельности студентов, которому они отдают львиную долю своего времени. В ходе обучения у будущих специалистов закладываются теоретические и практические основы избранной профессии, формируются определенное отношение к ней, конкретная жизненная позиция, которая и определяет их профессиональный облик.

По мнению Н. А. Кулаковской, отсутствие специальных молодежных организаций делает современный процесс обучения в российских вузах практически единственным полем приложения воспитательного воздействия, которое осуществляется через содержательные и процессуальные характеристики преподаваемых дисциплин. В процессе обучения в вузе, считает она, могут быть реализованы практически все направления воспитательного воздействия, особенно в профессиональном университетском образовании³.

В то же время, как утверждают В. С. Кагерманнын и Л. И. Коханович (НИИ высшей школы Минобрнауки РФ), наблюдается «...нерациональный отбор базового компонента высшего образования в учебных планах, государственных образовательных стандартах и примерных учебных программах, что обуславливает их слабую гуманитарную и воспитательную насыщенность, заниженную нравственно-психологическую и ценностно-формирующую направленность учебного процесса»⁴. Министерство образования Российской Федерации отмечает, что воспитательному потенциалу учебного процесса уделяется пока недостаточно внимания, несмотря на то что данное направление согласуется со стратегией модернизации образования, соответствует приоритетам современной государственной политики в области образования. Дополняя друг друга, обучение и воспитание служат единой цели: целостному развитию личности обучаемого⁵.

Анализируя опыт работы высших учебных заведений России, ученые Тульского государственного педагогического университета пришли к выводу, что одним из самых слабых мест в их деятельности является недостаточная воспитательная направленность учебного процесса, в частности в области формирования у студентов важнейших мировоззренческих идей. В то же время именно воспитание выступает ядром образовательного процесса в вузе, факто-

ром его развития и совершенствования: «Преподавателю важно осознать, что воспитание, по сути, „вплетено“ в весь процесс передачи содержания образования, различные методы обучения и формы учебной работы в вузе»⁶.

Особое значение приобретают сегодня проблемы изучения, актуализации и реализации воспитательного потенциала педагогического образования. Современные тенденции гуманизации и гуманитаризации педагогического образования, перехода к его личностно ориентированной модели существенно расширяют педагогические функции процесса профессиональной подготовки учителя. На одно из первых мест в учебном процессе педагогического вуза выходят задачи формирования гуманитарной и социокультурной направленности мировоззрения и мышления студентов, становления профессионально-личностной субъективности, интеллектуальных и нравственных основ духовности.

Эффективность овладения теоретико-методологическим и технологическим потенциалом будущей профессии находится сегодня в прямой зависимости от степени его глубокого личностного осмысления, эмоционально-ценностной оценки, выявления субъективного смысла для будущего педагога. В таких условиях значительно ослабляется традиционно существующее противопоставление учебной и воспитательной работы, задач «вооружения» подрастающего поколения совокупностью знаний, умений и навыков (пресловутых ЗУНов) и задач становления личностных начал юного человека, хотя еще в 1960-е гг. выдающийся отечественный психолог и педагог Л. В. Занков писал по этому поводу: «Противопоставление воспитания обучению — это ошибка, равно как и игнорирование различий между ними. Обучение и воспитание представляют собой единство, внутри которого существует целая система связей»⁷.

С учетом вышесказанного нами была осуществлена научно-теоретическая и опытно-экспериментальная работа на

базе Казанского и Елабужского государственных педагогических университетов, Набережночелнинского государственного педагогического института и Татарского государственного гуманитарного института по изучению теоретико-методологических и технологических основ актуализации и реализации воспитательного потенциала педагогического образования. Полученные результаты показали, что данный потенциал представляет собой особую, отличающуюся внутренней динамичностью виртуально-реальную систему личностно-психологических, акмеологических, содержательно-целевых и организационно-деятельностных ресурсов педагогического образования ценностно-смысловой направленности и скрытых в них воспитательных возможностей, актуализация и практическая реализация которых способна обеспечить успешное воспитание будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Сущность указанного потенциала заключается в его принципиальной способности к актуализации и практической реализации в форме планирования и осуществления процесса профессионального педагогического воспитания будущего учителя в ходе профессиональной подготовки.

Основной функцией воспитательного потенциала педагогического образования является **воспитательно-реализующая**, в соответствии с которой данный потенциал призван способствовать реализации воспитательной функции педагогического образования. Ее осуществление в то же время связано с реализацией комплекса нижеприведенных *виртуальных педагогических функций*, носящих вероятностный и опосредованный характер:

1) *ценностно-смысловой*, предполагающей, что в процессе творческой реализации воспитательного потенциала педагогического образования происходят формирование и развитие у будущих учителей системы базовых морально-нравственных, художественно-эстетических, гносеологических, гражданских, профессионально-педагогических, валеологи-



ческих и экологических ценностей и потребностей;

2) *мировоззренческой* — формирование и развитие у будущего учителя глубоко осмысленных сквозь призму важнейших профессионально значимых ценностей базовых основ профессионально-педагогической картины мира;

3) *рефлексивной* — формирование и развитие основ профессионально-личностного самоотношения будущего учителя;

4) *смысложизненной* — формирование и развитие основ профессионально опосредованных смысловых ориентаций будущего учителя;

5) *характерологической* — формирование и развитие у будущего учителя базовых ценностно-ориентированных морально-нравственных, эстетических, гражданских и профессионально-личностных качеств (черт);

6) *деятельностно-смысловой* — формирование и развитие базовых ценностно-смысловых профессионально-личностных способностей и компетентностей будущего учителя;

7) *профессионально-ориентационной* — активное усиление интереса студентов к учебному предмету и будущей профессиональной деятельности, выработка стремления к педагогической деятельности, профессиональной самореализации, самообразованию и саморазвитию;

8) *лично-реализующей* — придание учебно-воспитательному процессу глубокого лично-реализующего характера, активно способствующего самораскрытию, самопроявлению и саморазвитию личности будущего учителя;

9) *интегративно-образовательной* — интегрирование обучающего, развивающего и воспитывающего компонентов педагогического образования. Это, в частности, отражается на более глубоком, прочном и действенном усвоении будущим учителем общеобразовательных, общепрофессиональных и предметных знаний и умений благодаря обретению их личностного смысла сквозь призму эмоционально-ценностного к ним отношения.

Было определено, что актуализация воспитательного потенциала педагогического образования представляет собой специально организованный и целенаправленный процесс выявления и творческой мобилизации (обобщения и систематизации, активизации, модификации, дальнейшего ресурсного обеспечения) воспитательных ресурсов и возможностей педагогического образования для их последующей практической реализации. Сущностью данного процесса является целенаправленное изменение формы существования воспитательного потенциала педагогического образования, ее переход из виртуальной в реальную, предреализационную, форму; целью — приведение данного потенциала в предактивное состояние готовности к его практической реализации.

Место, занимаемое актуализацией в едином процессе практического использования воспитательного потенциала педагогического образования, позволило определить ее основные *педагогические функции*, такие как:

— *диагностическая*, в соответствии с которой в процессе актуализации воспитательного потенциала педагогического образования осуществляются его целенаправленное изучение, обобщение и систематизация со стороны ученых-педагогов и субъектов педагогического образования;

— *прогностическая*, связанная с тем, что в процессе актуализации воспитательного потенциала педагогического образования осуществляется прогнозирование возможных перспектив реализации его воспитательной функции;

— *совершенствующая*, суть которой сводится к тому, что воспитательный потенциал педагогического образования является объектом дальнейшего развития, усиления и совершенствования в процессе его актуализации;

— *проектировочная*, предполагающая, что процесс актуализации воспитательного потенциала педагогического образования является основой проектирования воспитательного компонента педагогического образования;

— *мобилизационная*, в соответствии с которой данный процесс направлен на комплексную мобилизацию воспитательных ресурсов педагогического образования и скрытых возможностей для приведения их в предактивное состояние готовности к практическому использованию в поставленных целях;

— *реализующая*, предусматривающая, что этот процесс направлен на максимально возможное практическое обеспечение личностной, профессионально-личностной, содержательно-целевой и организационно-деятельностной составляющих процесса актуализации и дальнейшей реализации воспитательной функции педагогического образования;

— *лично-развивающая*, согласно которой непосредственное участие в процессе изучения, обобщения и систематизации субъективного компонента воспитательного потенциала содержания педагогического образования в значительной мере способствует развитию гуманистического личностного потенциала студентов;

— *акмеологическая*, в соответствии с которой непосредственное участие в процессах изучения, обобщения, систематизации, дальнейшего развития и творческой мобилизации воспитательного потенциала, целей, содержания, организационных форм, методов и средств педагогического образования, лично-психологического потенциала студентов и своего профессионально-личностного потенциала в значительной мере способствует развитию воспитательной компетентности преподавателей педагогического вуза.

Исходя из сформулированных функций нами была разработана, апробирована и внедрена в практику комплексная поэтапная технология актуализации воспитательного потенциала педагогического образования.

Реализация данного потенциала представляет собой целенаправленный процесс планирования, организации, практического осуществления и мониторинга профессионального педагогического вос-

питания студентов на основе системного использования актуализированных воспитательных ресурсов педагогического образования и соответствующего практического воплощения заложенных в них воспитательных возможностей. Сущность этого процесса заключается в эффективной реализации воспитательной функции педагогического образования.

Системный анализ процесса практической реализации воспитательного потенциала педагогического образования позволил выделить три главные подсистемы в единой системе воспитания будущего учителя в образовательном процессе педагогического вуза: подсистему планирования, подсистему организации и подсистему мониторинга процесса профессионального педагогического воспитания на основе системного использования воспитательного потенциала педагогического образования. Каждая из этих подсистем отличается известной самостоятельностью, в то же время являясь необходимой составной частью единого процесса реализации воспитательного потенциала педагогического образования.

Как показывают результаты системно-функционального анализа, для эффективного практического осуществления данного процесса в качестве системообразующего фактора должна выступить специально разработанная дидактическая система воспитания будущего учителя на основе практического использования воспитательного потенциала педагогического образования. Аккумулируя в себе результаты его актуализации, искомая система призвана стать системно-структурным ориентиром планирования процесса профессионального педагогического воспитания, дидактической основой его организации и практического осуществления. Ход и результаты практической реализации данной системы в процессе педагогического образования должны стать объектом мониторинга профессионального педагогического воспитания. Таким образом, дидактическая система воспитания будущего учителя является необходимым системно-инте-



гративным фактором процесса реализации воспитательного потенциала педагогического образования.

Анализ единых закономерностей процессов актуализации и реализации воспитательного потенциала педагогического образования показал, что необходимую основу конструирования искомой дидактической системы составляют обобщение и систематизация результатов актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин и педагогической практики.

В итоге теоретического обобщения результатов проведенной опытно-экспериментальной работы были разработаны шесть основных инвариантных моделей воспитания будущего учителя на основе практического использования воспитательного потенциала педагогического образования: коммуникативная, активно-поисковая, рефлексивная, имитационная, деятельно-практическая, а также модель самовоспитания. Перечисленные модели охватывают в своей совокупности практически все воспитательные возможности педагогического образования в их динамическом аспекте, связанном с реализацией. Эта совокупность отличается единой системной логикой, проявлением которой служит постепенное возрастание степени ценностно-смысловой зрелости, активности и самостоятельности студентов по мере последовательного перехода от одной модели к другой. В то же время данный переход не означает отказа от предшествующих моделей, которые должны реализоваться наряду с моделями более высокого уровня. На ранних этапах могут быть реализованы те или иные элементы моделей, относящихся к более позднему этапу. Таким образом, весь процесс воспитания будущего учителя на основе практического использования воспитательного потенциала педагогического образования приобретает выраженный системный характер.

Экспериментальная проверка разработанной в процессе исследования си-

стемы показала, что ее применение не только усиливает эффективность воспитания будущего учителя, но также способствует интеграции процессов профессионального обучения и воспитания в едином образовательном процессе педагогического вуза. Это проявляется, в частности, в повышении у студентов интереса к учебному материалу, осмысленности приобретаемых знаний и умений, усилении их мировоззренческого и аксиологического характера, а также в равномерном возрастании как когнитивной, так и деятельностной составляющих получаемых результатов профессионального педагогического воспитания. Все это позволяет рекомендовать систему воспитания будущего учителя на основе практического использования воспитательного потенциала педагогического образования к широкому внедрению в практику профессиональной подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки : программа Всерос. совещ.-семинара «Воспитательный потенциал учебных дисциплин предметной подготовки в формировании личности будущего учителя», 21—23 октября 2004 г. / авт.-сост. И. Э. Ярмакеев. Казань, 2004. С. 33—32.

² О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении : письмо Министерства образования Российской Федерации от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 // Вестн. образования. 2002. № 14. С. 40.

³ См.: Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д, 2002. С. 44—45.

⁴ Кагерманьян В. С. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов / В. С. Кагерманьян, Л. И. Коханович // Организация воспитательной деятельности в вузах. М., 2002. С. 14.

⁵ См.: О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении. С. 34—36.

⁶ Шайденко Н. А. Система воспитательной работы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования / Н. А. Шайденко [и др.]. Тула, 2000. С. 9.

⁷ Л. В. Занков — педагог, психолог / сост. Н. В. Нечаева. М., 1994. С. 31.

Поступила 03.06.05.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА САМОВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*О. В. Козина, преподаватель кафедры педагогики
МГУ им. Н. П. Огарева*

Данная статья посвящена проблеме мотивации самовоспитания современных старшеклассников посредством формирования у них нравственных ценностей, что особенно важно в условиях социальной нестабильности. Автор исходит из того, что базовыми ценностными ориентирами формирования нравственного сознания учащихся должны стать такие понятия, как совесть, честь и долг, и предлагает корректные формы педагогического воздействия в процессе становления мировоззрения и самовоспитания старших школьников.

В России идет активный процесс становления гражданского и политического общества нового типа. Радикальные экономические и социально-политические реформы существенно изменили «лицо» российского общества: его социальную структуру и состав населения. Значительная часть общества проявила высокую социальную мобильность, изменив свои профессию, статус, а следовательно, и социальную роль. Центральным аспектом, определившим динамику трансформации социальной структуры, стало формирование слоя частных предпринимателей.

Однако стремительно меняющаяся действительность не означает, что столь же быстро меняются человеческие ценности, отношения, сознание. Возникла ситуация так называемой разрегулированности, характерная для периодов радикальных перемен, когда жизненный опыт перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах, регулирующих поведение людей в обычных условиях. Более того, парадоксальность ситуации заключается в том, что хотя прежние идеологические ориентиры перестали удовлетворять духовным потребностям людей, сколько-нибудь значимой (или официально обозначенной на государственном уровне) альтернативы им до сих пор нет. Этот факт является своеобразным общественным вызовом современной школе, которая, будучи неотъемлемой частью общества, не может не реагировать адекватно на происходящие в нем изменения.

Великое, как известно, начинается с малого, и современная российская школа должна активно включиться в процесс духовного перерождения страны, воспитывая новое поколение на иных ценностях. Проблема заключается в определении самих ценностей. Социальная дезорганизация привела к разрыву между культурными целями общества и социально одобряемыми средствами их достижения. Люди, стремящиеся к финансовому успеху, убеждаются в том, что его невозможно достичь с помощью социально одобряемых средств. Таким образом, нравственно-психологическое состояние современного индивидуально- и общественного сознания характеризуется разложением системы ценностей и вызвано противоречием между «популярными» целями (богатство, власть) и невозможностью их достижения.

К. Д. Ушинский писал: «В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития»¹. В условиях происходящих в нашем обществе перемен школа обязана не только передавать новым поколениям ранее накопленные знания, но и готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество никогда прежде не встречались². На наш взгляд, переживая период переоценки ценностей, государство и школа должны, с одной стороны, опираться на традиционную культуру России, а с другой — отвечать динамичному моменту сегодня.

© О. В. Козина, 2005



Отказ от прежней системы воспитания и несформированность новой наносят значительный ущерб образовательному процессу в школе. В особенно затруднительном положении оказываются старшеклассники, так как в силу законов социально-психологического развития они находятся на этапе формирования мировоззрения, а социальный статус нацеливает их на профессиональный и жизненный выбор, к которому они должны быть готовы. Педагоги, работающие со старшими школьниками, также испытывают немало трудностей, связанных с отсутствием основополагающей воспитательной идеи. Специфика нынешней ситуации заключается в том, что многие педагоги (как и родители) переживают мировоззренческий кризис, а у старшеклассников взгляды на жизнь только формируются.

Становление мировоззрения находится в непосредственной зависимости от ценностных ориентаций. Эта зависимость проявляется в процессе овладения личностью системой знаний и нравственных норм, социальными приоритетами и гуманистическими ценностями. Ценностные ориентации связаны с целями и ценностями, на которые направлена деятельность человека³. Без идеала и ценностного мировоззрения нет самосознания, бытия человека как личности⁴. Проблема ее становления сегодня может быть решена лишь в условиях гуманистической педагогической парадигмы, в центре внимания которой — уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей, открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях⁵.

В связи с преобразованиями, повлекшими за собой переоценку ценностей, возникает необходимость активизации духовно-воспитательной работы. Причем она не должна ограничиваться специально организованными воспитательными мероприятиями — такой подход к

проблеме формирования нравственного, ценностного сознания, как показала практика, малоэффективен. Необходима комплексная работа, включающая ряд мер, органично входящих в целостный учебно-воспитательный процесс.

Новому обществу, новому государству нужен новый человек. Школа должна в своей работе ориентироваться на идеальную модель выпускника. Каким же должен быть выпускник школы XXI в.? Исходя из сложившихся условий, мы считаем, что для вступающего во взрослую, ответственную жизнь человека необходимо, но не достаточно владеть основами научных знаний, полученных за годы учебы в школе. Выпускнику не менее важно обладать определенными личностными качествами, которые способствовали бы его адаптации к новой ситуации, помогли бы ему осуществить жизненно важный выбор и самореализоваться в условиях формирующейся рыночной экономики, базирующейся на достаточно жестких принципах конкуренции. К таким качествам можно отнести наличие достаточно устойчивых жизненных принципов, активность, работоспособность, настойчивость, уверенность в себе, способность быстро ориентироваться в постоянно меняющейся действительности и др. Следует учитывать, что, стремясь к достижению цели, люди, не имеющие четких жизненных принципов или не усвоившие в свое время нравственных, духовных основ существования, не особенно разборчивы в выборе средств. Более того, нет никакой гарантии, что в этом своем стремлении они не станут руководствоваться девизом: «Цель оправдывает средства». Поэтому приоритетами в деятельности учителя сегодня становятся «воспитание благородного человека, развитие духовного мира ребенка, воспитания в нем прекрасномыслия, добромыслия, ответственности за свои мысли, устремления, а не только за поступки»⁶.

Важным элементом педагогического процесса, неотъемлемой частью воспи-

тания, даже высшей его ступенью, является самовоспитание школьников. Мы рассматриваем его прежде всего как сознательную деятельность, направленную на формирование общественно ценных качеств личности в процессе усвоения социального опыта и общечеловеческих ценностей⁷. Проблема заключается в том, что целостный учебно-воспитательный процесс, а также воспитательная система школы с ее принципами и установками, несмотря на происходящие в системе образования позитивные изменения, продолжает действовать на предметно-деятельностном уровне: главное внимание уделяется содержанию и способам учебной деятельности. Однако на данный момент актуальным является аксиологический (ценностный) подход. Школьное образование должно не только обеспечивать усвоение знаний и умений, но и развивать ценностное сознание и ценностное отношение к изучаемым предметам, что, в свою очередь, придаст личностный смысл учебной деятельности школьников и будет способствовать возникновению у них стремления к самостоятельности и самосовершенствованию.

Основной задачей образования становится формирование у учащихся ценностного отношения к миру⁸. Оно определяет эмоционально-психологическое состояние человека, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в своей деятельности.

Задача воспитания заключается в том, чтобы помочь растущей личности осуществить сознательный выбор общественных ценностей и сформировать на их основе устойчивую, непротиворечивую индивидуальную систему ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию и мотивацию ее поведения и деятельности, в частности по самовоспи-

танию. Высокий уровень сформированности ценностных ориентаций позволяет человеку ориентироваться в мире материальной и духовной культуры. Формирующееся мировоззрение школьника выступает следствием не только эмоционального отклика на явления жизни, но и их осмысления, результатом которого становится попытка построения своей жизненной позиции и профессионального выбора. Следовательно, ценностное сознание школьника включает в себя и самосознание, без которого невозможно его самовоспитание, личностное самосовершенствование.

Нам представляется, что в сложившихся условиях основой, мотивирующей самовоспитание старших школьников и определяющей их жизненный и профессиональный выбор, должны стать нравственные ценности, позволяющие оценивать социальные явления, действия и поступки людей, их представления о добре и зле с моральной стороны. Нравственность и ценностные ориентации — важнейшая область соприкосновения общественных и личностных интересов, определяющая основные принципы их взаимодействия. Поэтому совершенно естественно, что в кризисные периоды развития общества проблема нравственного воспитания, формирования нравственных ценностей становится особенно актуальной.

Сферу нравственности образуют человеческие отношения, имеющие оценочный характер и предусматривающие различие положительных и отрицательных моментов. Прежде всего это отношение человека к самому себе. Самосознание как способность различать добро и зло в самом себе, видеть свои сильные и слабые стороны служит необходимым условием нравственности. Основой нравственного отношения к другому человеку выступает любовь, т. е. восприятие другого человека как ценности, проявляющееся в различной степени — от самопожертвования или просто принятия во внимание до отвращения, ненависти,



неприятия (нравственные отношения со знаком «плюс» или «минус»). Безразличие к человеку означает отсутствие отношений, а значит, и нравственности. Нравственность проявляется также в отношении человека к окружающей действительности (миру в целом). Таким образом, нравственное сознание становится этическим, т. е. перед человеком возникает комплекс этических проблем, среди которых можно выделить: отношение человека к мировому порядку (приспособительное, разрушительное или активно-преобразовательное); определение собственных личностных качеств (для занятия наилучшей позиции по отношению к мировому порядку); отношения с конкретным человеком (чувства, обязанности и т. д.)⁹.

Современный этап развития российского общества создает некоторую опасность для становления и развития новой личности. Социально-экономические изменения, переход от тоталитарного государства к демократическому вызвали не только смену ценностей, но и резкое социальное расслоение, способствующее возникновению «многослойной» морали, когда для каждой социальной группы существуют свои, отличные от других, понятия добра и зла. В этих условиях при неправильно расставленных акцентах в воспитании возникает опасность формирования асоциальной личности, когда развитие индивидуальных возможностей или способностей перерастает в индивидуализм или крайний эгоизм, а социальная активность — в агрессию. Проблемы развития современного общества должны определить приоритеты педагогической деятельности, а именно: воспитание нового поколения в духе мира, взаимопонимания и терпимости, а шире — формирование у каждого глобальной этики и глобальной ответственности как принципиальных норм нового гуманизма для нового единого и целостного мира¹⁰.

По нашему мнению, одним из важнейших условий успешного стимулирования самовоспитания старшеклассников должно стать их ценностное воспитание.

Рассматривая целостный педагогический процесс как систему нравственных отношений между педагогом и учеником, мы можем говорить о формировании нравственного сознания учащихся в ходе обучения и воспитания, опирающемся на вечные нравственные ценности: честь, совесть, долг. Эти ценности являются выражением личностной сущности человека и в то же время определяют его позицию по отношению к обществу, а также требования общества к личности. В ходе целостного учебно-воспитательного процесса аксиологический компонент должен быть направлен на становление ценностных ориентаций, этических установок и эмоционально-волевой сферы личности учащихся. Он может быть реализован в школе через усвоение понятия об общечеловеческих ценностях (на уроках и в ходе специальных воспитательных воздействий); ориентацию сознания на высокие духовные ценности (создание условий для активной рефлексии учащихся); этическое, эстетическое воспитание (специальные уроки — этика, МХК, факультативы, спецкурсы и т. д.); формирование психологической грамотности (спецкурсы или (и) уроки психологии); профессионально-просветительную работу.

Решение проблемы, связанной с формированием мировоззренческой направленности и становлением целостной личности, немыслимо без знания ее жизненных приоритетов и целей. В результате исследования ценностных ориентаций учащихся старших классов мы составили своеобразный портрет современного старшеклассника, отражающий основные жизненные цели учащихся и предпочитаемые пути и средства их достижения. Результаты исследования показали, что выделенные старшеклассниками ценности позитивны (здоровье, познание, интересная работа и др.; образованность, воспитанность, честность и др.). С другой стороны, учащиеся не придают принципиального значения исполнительности, ответственности, терпимости, безразличны к возможностям творче-

ской деятельности, непритязательны, не имеют высоких запросов. Несоответствие выделенных школьниками жизнеутверждающих ценностей и пассивности их жизненной позиции частично объясняется возрастными особенностями, но может и свидетельствовать о недостаточной социальной зрелости, нечеткости (неустойчивости) жизненных целей. Этот факт подтверждается слабой дифференциацией ценностей, характерной для исследуемой совокупности школьников. В большинстве своем они ориентируются на ценности прагматического характера, реально достижимые и обеспечивающие устойчивое жизненное положение. Полученные нами результаты подтверждают выводы, сделанные другими исследователями¹¹.

Таким образом, актуальной задачей педагога как при подготовке старшеклассников к самовоспитанию, так и в процессе его стимулирования является работа по формированию нравственных ценностей, служащих мотивационной и целеполагающей основой самовоспитания. Воздействие на ценностный мир учащихся может осуществляться посредством изучения и коррекции их ценностно-мотивационной сферы при осторожном использовании различных форм и методов воспитательной работы: примера, убеждения, разъяснения ценностей, беседы (личной и групповой), дискуссии, ознакомления с жизнью замечательных людей, спецкурсов, уроков психологии, тренировки в деятельности и т. д.

Особенности воспитательной работы со старшеклассниками заключаются в ее опосредованности, т. е. в предоставлении возможности для самостоятельного принятия решений, анализа поступков и личной ответственности за них. Особенностью нравственного воспитания, формирования нравственных ценностей является тот факт, что каждый человек как разумное деятельное существо несет полную ответственность за свои поступки, за собственное нравственное становление и развитие, и никто не имеет преимущественных прав выступать

от имени нравственности¹². Правомерность педагогических воздействий в данной области может объясняться лишь мировоззренческой незрелостью старшеклассников и вытекающей отсюда необходимостью оказания им корректной помощи в выборе ценностных и жизненных ориентиров. Главным способом нравственного воздействия на других людей служит личный пример: «моральное воспитание начинается там, где перестают пользоваться словами» (А. Швейцер).

Итак, основой самовоспитания старшеклассников является формирование у них нравственных ценностей, а основой нравственного самовоспитания — поступок, и это прежде всего должны учитывать педагоги, осуществляющие воспитание (т. е. стимулирующие самовоспитание) школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. М. ; Л., 1948. Т. 2. С. 122.

² См.: Кинелев В. Г. Образование и цивилизация / В. Г. Кинелев // Учит. газ. 1996. 30 июля.

³ См.: Савинов Л. И. Семейное воспитание : учеб. пособие / Л. И. Савинов. Саранск, 2000.

⁴ См.: Сиземская И. Н. Мировоззрение как ценность образования : С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин / И. Н. Сиземская // Педагогика. 2001. № 1. С. 63—67.

⁵ См.: Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. Т. 1. С. 239.

⁶ Амонашвили Ш. А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский // Педагогика. 2000. № 2. С. 15.

⁷ См.: Осипов П. Н. Стимулирование самовоспитания учащихся / П. Н. Осипов. Казань, 1997.

⁸ См.: Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. 2000. № 6. С. 65.

⁹ Философия : курс лекций / отв. ред. Б. Ф. Кебрин ; Моск. ун-т потреб. кооп. ; Саран. кооп. ин-т МУПК. М. ; Саранск, 2001. С. 319—320.

¹⁰ Писачкин В. А. Социология жизненного пространства / В. А. Писачкин. Саранск, 1997.

¹¹ См.: Полутин С. В. Молодежь в системе социального воспроизводства : социол. анализ / С. В. Полутин. Саранск, 2000. С. 175.

¹² См.: Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1999. Т. 2. С. 60.

Поступила 16.09.05.



МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

МОДУЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ В СИСТЕМЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*С. А. Неганов, директор ИППК Уральской государственной
сельскохозяйственной академии (г. Екатеринбург), профессор*

В статье рассматривается проблема развития системы высшего образования на базе перспективных образовательных технологий. Особое внимание уделено системе качества образования, модульным технологиям подготовки специалистов, комплексной взаимосвязи науки, образования и рынка труда.

Современное состояние высшего образования в России требует разработки новой стратегии его развития и серьезного реформирования на базе перспективных образовательных технологий, направленных на повышение эффективности и качества предоставляемых образовательных услуг. Основной целью реформирования следует считать приведение системы высшего образования в соответствие с современными потребностями общества, новыми внешними и внутренними экономическими условиями ее существования.

Требования к образовательному минимуму содержания и уровню подготовки дипломированного специалиста по специальности были утверждены еще в 2000 г. Согласно этим требованиям специалист по экономике, например, должен овладеть знаниями теоретических основ и закономерностей функционирования экономики и уметь применять их для решения современных задач социально-экономического развития. Справится ли специалист, соответствующий этим требованиям, с актуальными задачами 2010 г.?

В российских условиях в высших экономических учебных заведениях консенсус относительно набора и содержания основных курсов окончательно еще не сложился. Например, под названием «Экономическая теория» читаются самые разные курсы, иногда несовместимые друг с другом. Базовые экономические дисциплины, изучающиеся во многих вузах, предполагают знакомство с основами экономической теории, экономики фирмы и предпринимательской деятельности, предусматривают анализ на-

ционального хозяйства в целом и проблем переходной экономики. Цель этих курсов — дать необходимые первоначальные знания в области рыночной экономики, разъяснить основные экономические категории, понятия и явления, раскрыть важнейшие закономерности хозяйственной жизни общества, содержание и цели экономической политики государства.

Работа по такой программе предполагает лекции, на которые отводится 50 % выделенного времени, и семинары. Изучение курса в зависимости от его объема заканчивается зачетом или экзаменом. Практика показывает, что изучение специальных экономических дисциплин по этой схеме не дает будущему экономисту необходимых знаний и навыков практической профессиональной деятельности, не гарантирует востребованность на рынке труда.

Задача высшей школы — формирование у будущих экономистов самостоятельного системного научного мышления, информационной культуры, творческой активности — может быть успешно решена только в том случае, если преподавание экономических дисциплин будет организовано с учетом новейших достижений информационных технологий и методов обучения.

Опыт подготовки экономистов за рубежом, где высшее экономическое образование развивалось в условиях жесткой конкуренции на рынке труда, подсказывает пути создания принципиально новых технологий разработки учебных программ для экономистов. Например, в системе высшего образования США регулирующая роль принадлежит обще-

© С. А. Неганов, 2005

ству, а не государству. Здесь не существует государственных стандартов образования. Общество через спрос на выпускников доводит до высшей школы свои потребности и контролирует уровень подготовки специалистов. Престиж университета зависит от того, как котируются на рынке труда и куда устраиваются на работу его выпускники.

Не существует государственных стандартов, утвержденных на правительственном уровне, и в образовании Англии. Высшие учебные заведения самостоятельно принимают решение о содержании основных образовательных программ и программ дисциплин для того или иного уровня образования. Содержание курсов даже для одной и той же специальности в разных учебных заведениях может быть различным сообразно с требованиями работодателей. Непосредственную ответственность за уровень и содержание программ несут сами преподаватели соответствующих курсов. Программу, предлагаемую преподавателем, рассматривает комиссия, состоящая из его коллег. Дальнейшие ступени одобрения носят относительно формальный характер: факультетская комиссия, декан, университетская комиссия по учебным планам, президент, попечительский совет. На университетском уровне администрацию волнует только возможное дублирование программ и то, как она впишется в учебный план вуза. Содержание учебных программ публикуется, и у будущих студентов есть возможность их выбора в зависимости от предполагаемой сферы профессиональной деятельности.

Гибкая система подготовки экономистов в США в первую очередь нацелена на получение прикладных знаний и позволяет студенту самому формировать свой учебный план и порядок прохождения отдельных курсов, а наличие большого количества курсов по выбору обеспечивает междисциплинарную подготовку, помогающую выпускникам чувствовать себя уверенно на рынке труда.

Сегодня в России возникла проблема создания такой системы подготовки экономистов, которая позволила бы учитывать интересы заказчиков и обучала тому, чему они хотят научиться. Важно, чтобы была разработана стратегия построения учебного процесса в логике заказа рынка труда. Особая задача — научиться понимать заказ, проектировать технологию его реализации, разрабатывать соответствующие технологические цепочки системы обучения, новые курсы, конструировать их содержание.

При подготовке экономистов преподавание специальных экономических дисциплин должно быть тесно связано с информационным и математическим обеспечением, используемым в их профессиональной деятельности. Оптимизация структуры содержания экономических дисциплин, сочетание фундаментальной теоретической подготовки и прикладной экономики, финансовых, предпринимательских и коммерческих областей должны обеспечить повышение качества профессиональной подготовки экономистов.

В университетах, выбравших стратегию внедрения перспективных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, широкое распространение получила модульная форма обучения, которая дает возможность соединять различные учебные дисциплины с целью формирования программы интегрированного обучения, отвечающего индивидуальным и групповым потребностям профессиональной ориентации. При модульном подходе гибкость, ориентированность на конечный результат, возможность регулирования объема содержания обучения обеспечивают оптимальную комбинацию содержательных элементов, предполагающих как овладение новым теоретическим знанием, так и его практическое освоение.

Нами разработаны рекомендации по созданию модульных программ подготовки экономистов. Структура подобной программы представляет собой совокуп-



ность модулей, объединенных одной профессиональной ориентацией. Каждый модуль — это отдельная программа, связанная не столько с конкретной отраслью, сколько с тем или иным направлением профессиональной деятельности экономиста.

Результаты анализа программ зарубежных университетов по экономическим специальностям показали, что эти программы строятся по модульной системе, четко ориентированной на профессиональный успех выпускников. Использование модульной технологии разработки программ обучения экономистов, очевидно, является перспективным направлением развития высшего экономического образования и в России. Оно позволит реализовать точку профессионального успеха «обучение — конкурентоспособность — занятость», а также логично увязывается с идеей создания виртуальных университетов, где индивидуальная программа студента может быть составлена из модулей разных учебных заведений.

«Реальность» виртуальных университетов стала возможной благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, положивших начало глобальным изменениям во всех системообразующих компонентах высшего образования и определивших новый этап в его развитии. Одним из положительных следствий проникновения таких технологий в учебный процесс стала независимость последнего от места и времени, что сделало возможным трансферт новых образовательных технологий.

Целесообразность «нулевого» модуля определена необходимостью представления концепции программы, технологии работы с модулями, характеристики используемых методических приемов и технологий. Структура «нулевого» модуля предполагает присутствие следующих блоков информации:

- общая характеристика программы, ее содержание;
- инструкция по самостоятельной работе студента, включающая цели и

задачи изучения программы, требуемый уровень знаний, умений, навыков;

- алгоритм изучения программы с приблизительным временным графиком проведения самостоятельной учебы и указанием трудозатрат обучающегося;

- общие приемы самостоятельной работы со спецификой изучаемой программы (планирование, поиск необходимой информации, работа с литературой).

Структура программы и вопросы, составляющие предмет каждого модуля, должны создавать необходимые предпосылки как для самостоятельной работы, так и для использования программы в качестве методического материала при обучении. В модулях предусматриваются разнообразные формы активного обучения (упражнения, тесты, ситуации, контрольные вопросы, примеры и т. п.), позволяющие осуществлять анализ и самопроверку по ходу обучения, а при необходимости использовать дополнительные источники информации, приведенные в конце каждого модуля.

Изложению содержания каждого модуля должно предшествовать небольшое резюме, в котором необходимо отметить место данного модуля в программе, а также указать отличительные особенности работы с ним по общей методике, описанной в «нулевом» модуле.

Учебный элемент — это раздел модуля, посвященный изложению законченной темы. Структура такого элемента должна быть однотипной: описание учебных целей, пересекающихся с целями модуля; конкретная ситуация, представляющая основные проблемные аспекты элемента; основной текст с примерами.

На нижеприведенном рисунке схематически представлена модульная программа подготовки специалиста по финансам и кредиту. На схеме условно обозначены базовые, предметные, специальные, профессионального тренинга модули, а также модули по выбору. Замена модулей в зависимости от требований, предъявляемых к уровню знаний специалистов, может быть произведена с минимальными затратами.

Предложенная методика разработки структуры программ преподавания специальных экономических дисциплин и опыт зарубежных университетов позволяют рекомендовать для изучения курса, разработанного по модульной

системе, наряду с традиционным учебником использовать «guide» и «case» сопровождения, рабочие тетради, аудио- и видеокассеты, что повышает эффективность самостоятельной работы студента.

СПЕЦИАЛИСТ	1-й год	Базовый модуль «Современные гуманитарные знания для экономистов и менеджеров». Базовый модуль «Иностранный язык»
	2-й год	Предметный модуль «Финансы». Предметный модуль «Инвестиции»
	3-й год	Специальный модуль «Банковское дело». Специальный модуль «Банковский менеджмент»
	4-й год	Специальный модуль «Финансы и учет». Модуль по выбору
	5-й год	Модуль «Программно-методическое обеспечение решения профессиональных задач». Модуль «Профессиональный тренинг». Диплом

Схема подготовки специалиста по модульной программе «Финансы и кредит»

Принцип ситуационного обучения (метод конкретной ситуации, «case studies») представляет собой специальную методику обучения. Работа с «case studies» предполагает разбор и решение конкретных ситуаций в профессиональной деятельности по определенному сценарию, который включает самостоятельную работу, «мозговой штурм» в рамках малой группы, публичное выступление с представлением и защитой предполагаемого решения и, например, контрольным опросом слушателей на предмет знания ими фактической стороны разбираемой ситуации. Традиционно в пособии «case studies» приводится набор задач и алгоритмов их решения, требующих знания изучаемого курса. Эта методика не исключает и возможности использования традиционных форм обучения.

Ситуационное обучение формирует высокую мотивацию слушателей, которые должны провести анализ конкретной профессиональной ситуации, принять решение, сформулировать рекомендации. Выработка решений по конкретной ситуации развивает у студентов способность к сотрудничеству, чувство лидерства, деловую этику, определяет взгляд на хозяйственную жизнь как постоянно меняющуюся систему с большим числом переменных.

Рабочая тетрадь должна использоваться на протяжении всего обучения, и поэтому в ней необходимо представить схему изучения курса, перечислить элементы учебно-методического обеспечения (рабочая тетрадь, основной учебник, «case studies») с указанием модулей и учебных элементов. Здесь же следует привести описание модулей, их название, авторов, содержание по главам со ссылками на страницы.

Самостоятельная работа студентов предполагает усвоение материала, как минимум, двух книг. Сначала следует использовать основной учебник для изучения теоретической базы. После для получения практических навыков на смену основному учебнику приходит «case studies». Несмотря на различное изложение материала, основной учебник и «case studies» должны иметь одну общую черту: каждый раздел должен сопровождаться заданиями, цель которых — самоконтроль.

Если имеется видеоматериал, то рекомендуется равномерно распределять его по всему курсу изучаемой дисциплины.

Достоинства модульного подхода наиболее ярко проявляются при введении новых экономических специализаций. В программе подготовки специалистов по антимонопольной политике должны



присутствовать модули «Экономика», «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Развитие конкуренции на товарных рынках» и др. Содержание модулей будет всегда соответствовать требованиям, предъявляемым к уровню знаний специалистов, так как именно модульная система построения программы позволяет обеспечить гибкую замену модулей, связанных с быстрым устареванием, например, законодательной и нормативно-правовой документации.

Неотъемлемым аспектом функционирования профессионального образования в России является его непрерывное развитие, которое предполагает в первую очередь качественное совершенствование.

Однозначно определить, а тем более измерить качество образования с высокой степенью точности достаточно сложно. Это обусловлено многогранностью самого базового понятия «высшее образование», которое рассматривается в научной литературе в трех аспектах: как система, как процесс и как результат. Проблемы, связанные с измерением и управлением качеством образовательных услуг, заключаются в природе последних. С учетом этого качество образования можно определить как степень его способности удовлетворять потребности и ожидания потребителя.

Совершенствование профессионального образования призвано обеспечивать его сбалансированное соответствие многообразным и изменяющимся целям, требованиям, нормам, условиям развития общества. Отсюда важнейшим фактором решения проблемы становится формирование основных принципов образовательной системы, относительно которых строятся все ее элементы, в том числе и возможности оценки качества образования. Среди принципов, которые могут составить основу концепции управления качеством образования, в первую очередь следует назвать фундаментальность, непрерывность и дифференциро-

ванность образования, индивидуальность обучения, самостоятельность освоения знаний и др.

При оценке качества образования можно использовать качественные и количественные подходы. Качественный подход основывается на таких характеристиках образовательных услуг, как доступность, надежность и т. д. Качественные оценки образования свидетельствуют о степени выполнения им культурной, воспитательной и социальной функций.

Сегодня система образования, развиваясь по законам рынка, переходит от оценки учебного процесса и вуза в самой системе высшего образования (вуз — студент) в следующую фазу — к ориентации на удовлетворение потребности внешней среды (работодателя) в отношении выпускников (вуз — студент — внешняя среда). Для количественной оценки выполнения вузом указанной задачи представляется целесообразным проводить ежегодный мониторинг относительных показателей, таких как коэффициент востребованности выпускников в регионе (K_1), коэффициент прироста контингента (K_2), коэффициент территориальной значимости вуза (K_3), коэффициент международной значимости вуза (K_4). На основе данной системы количественных показателей рассчитывается интегральный коэффициент K :

$$K = \sum_{j=1}^4 K_j,$$

Коэффициент K может быть использован для определения внешней и внутренней эффективности функционирования факультетов вузов.

Возможным подходом к управлению качеством образования является система тотального управления качеством. Эволюция понятия «качество» в этом контексте соотнобразуется с четырьмя концепциями качества: соответствие стандарту, соответствие применению, соответствие стоимости и соответствие скрытым потребностям.

Большая часть российских вузов придерживается первой концепции. В этой позиции существуют ложное представление о том, что качества можно достичь путем инспекции, и опасность пренебрежения потребностями рынка труда.

Некоторые вузы ориентируются на вторую концепцию «соответствие применению», т. е. на удовлетворение нужд потребителя кадров. Однако поскольку российский рынок еще не осознает достаточно четко свои потребности, вузы начинают обращать внимание на «соответствие стоимости», стараясь совмещать высокое качество и низкую стоимость подготовки или наоборот.

Лишь незначительная часть вузов уверенно ориентируется на концепцию «соответствие скрытым потребностям», т. е. пытаются одновременно снижать затраты на подготовку специалистов и удовлетворять перспективные нужды потребителя (работодателя).

В рамках рассматриваемого подхода можно выделить три основные группы показателей качества: качество со-

держания образования (качество знаний, качество способов решения задач и пр.), качество методов обучения и воспитания (качество организации познавательной деятельности, качество мотивации познавательной деятельности, качество контроля за учебной деятельностью, качество контроля за результатами учебной деятельности и т. д.), качество образованности личности (качество усвоения знаний и навыков, качество усвоения нравственных норм).

В соответствии с данными группами показателей формируется система частных показателей, в наибольшей мере отвечающих целям и задачам, которые ставит перед собой вуз в конкретной ситуации.

Разумеется, предлагаемые концепции совершенствования профессионального образования не претендуют на истину в последней инстанции, они могут быть уточнены и расширены, но в любом варианте необходимы комплексные экономически и социально обоснованные университетские программы по их реализации.

Поступила 08.07.05.

ДИАГНОСТИКА «НОРМАТИВНОЙ» СТРУКТУРЫ ЗНАНИЙ

*Т. А. Снигирева, доцент кафедры физики с курсом высшей математики
Ижевской государственной медицинской академии*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и диагностикой «нормативной» структуры знаний обучаемых. Под «нормативными» знаниями понимаются знания, соответствующие требованиям государственного образовательного стандарта, которые подлежат обязательному усвоению обучаемыми и последующему контролю со стороны образовательных учреждений. На основе проведенных исследований обосновано, что наиболее объективной формой диагностики сформированной структуры знаний является тестовый контроль.

В современных условиях развития российского образования концепция оценки качества учебных достижений претерпевает заметные изменения, она затрагивает не только учащихся и студентов, но и педагогов, образовательные учреждения и всю систему образования в целом. Качество учебных достижений непосредственно зависит от эффективно-

сти учебного процесса: формирования структуры знаний и последующей диагностики сформированных знаний обучающихся.

Под *структурой знаний* понимается устойчивая и упорядоченная связь между знаниями определенного вида, соотношенными по содержанию с изучаемым модулем учебной информации и

© Т. А. Снигирева, 2005



классификатором знаний (например, классификатором Б. Блума — Р. Гагана — В. С. Аванесова¹), в рамках определенной модели обучения (от 3 до 6 уровней усвоения учебного материала В. П. Беспалько, М. Н. Скаткина, Б. Блума и других авторов).

По мнению В. И. Гинецинского, *структуре учебного знания* соответствует определенный фонд сведений, существующий в общественном опыте (факты, теории, константы, методы, модели и т. д. либо определения, понятия, суждения, умозаключения), причем любое формирование знаний всегда предусматривает включение новых знаний в структуру уже имеющихся (актуализированных)².

Каждое учебное заведение должно стремиться в первую очередь к формированию полных индивидуальных структур знаний, в которых не было бы пробелов (разрывов), и на этой основе повышать уровень подготовки обучаемых. Уровень знаний в значительной степени зависит от личных усилий и способностей учащихся, студентов, а также от психофизиологических особенностей личности, в то время как структура знаний заметно отражает особенности организации учебного процесса. На формирование структуры знаний обучаемых в большой степени влияют умение преподавателя правильно построить программу подготовки и эффективно ее изложить, его ответственность в работе по выявлению и устранению пробелов в знаниях обучаемых, умение внести моменты индивидуализации в массовый процесс обучения.

Формирование структуры знаний по любому учебному предмету начинается с составления рабочей программы курса, которая должна соответствовать требованиям государственного образовательного стандарта (ГОС) и образовательной программы учебного заведения; тематического плана лекций и практических занятий; учебно-методических разработок занятий и т. д. и происходит на

лекциях, практических и лабораторных занятиях, а также в результате самостоятельной работы учащихся, студентов.

Формируемый уровень структуры знаний — это уровень развития учебно-познавательной активности обучаемых по овладению научными знаниями и умениями, соответствующими изучаемой учебной дисциплине. В нем можно выделить два слоя: диагностируемый и недиагностируемый. Диагностируемый слой формируемого уровня знаний состоит из совокупности базовых понятий, определений, фундаментальных законов, положений, принципов, теорий, которые обучаемый должен держать в оперативной памяти. Это — «*нормативные*» знания, соответствующие требованиям государственного образовательного стандарта, которые подлежат обязательному усвоению обучаемыми и последующему контролю со стороны образовательных учреждений. Однако не все знания можно диагностировать с помощью известных методов контроля. В формируемом уровне знаний есть и недиагностируемый слой, который составляют знания, либо вообще не подлежащие диагностике, либо предполагающие только индивидуальную диагностику.

«Нормативные» знания следует отнести к «нормам качества» образования. По определению А. И. Субетто, «норма качества» — это выявленная, общепризнанная и документально зафиксированная система требований к качеству образования и действующих механизмов (регламентов) их обеспечения и реализации, соответствующих потребностям развития государства, общества и личности. «Стандарт» есть определенная формализованная норма, как правило, оформленная документально. Закон «Об образовании» определяет государственный образовательный стандарт как гарантированный минимум содержания образования, обеспечивающий единое образовательное пространство в России³.

Объем и структуру «нормативных» знаний кроме требований ГОС опреде-

ляют тип образовательного учреждения (школа, лицей, гимназия, институт, академия и т. д.), форма обучения (очная, заочная и т. д.), образовательная программа учебной дисциплины, выбранная модель обучения и т. п.

Вопрос о соответствии сформированной структуры знаний обучаемых требованиям образовательных стандартов можно решить только с помощью процедур контроля и диагностики знаний. Различают и используют несколько видов контроля и оценки (диагностики) знаний: текущий, периодический, итоговый и т. д. Например, диагностика формируемой структуры знаний при проведении практических занятий со студентами I курса (лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов) на кафедре физики Ижевской государственной медицинской академии осуществляется традиционными методами контроля знаний (устный и письменный контроль). Они не обеспечивают полностью поставленной задачи, заключающейся в определении уровня формирования структуры знаний обучаемых, так как не охватывают по объему весь изучаемый учебный материал, требуют затрат времени на ответ и проверку (письменные контрольные работы) и не отвечают полностью принципам объективности при выставлении оценок.

Для повышения объективности педагогического контроля необходимы наличие системы целей, поставленных перед обучающимися для обеспечения возможности определения достигнутых результатов; гибкая технология педагогического контроля, позволяющая ориентироваться на индивидуальные возможности обучающихся и педагогов; использование для педагогического контроля «жесткого» алгоритма — интерпретации, позволяющей свести к минимуму субъективные факторы, связанные с межличностными отношениями. На данном этапе развития педагогической науки перечисленным требованиям наиболее удовлетворяют системы тестового контроля.

Основным «инструментом» диагностики формируемой структуры знаний студентов на кафедре физики является тестовый контроль, который проводится в конце каждого практического занятия (текущий контроль знаний).

Гомогенные тесты разработаны на основе научных принципов дидактической тестологии⁴. Тесты состоят из четырех вариантов, в каждом из которых — 20 или 30 заданий закрытой формы, расположенных в порядке возрастающей трудности и распределенных по трем уровням сложности.

Содержательную область теста определяет учебный тезаурус медицинской и биологической физики⁵. Использование тезауруса позволяет получить общую оценку качества теста по формуле

$$\eta = C_1S + C_2R + C_3G + C_4L + C_5K,$$

в которой учтены пять критериев качества теста: его содержательность (S), репрезентативность структуры (R) и ГОС (G), пригодность для диагностики уровня обученности (L) и видов знаний (K); C_1 — C_5 — соответствующие коэффициенты «важности» критериев; их сумма должна быть равна единице (условие нормировки). Перечисленные критерии и их весовые коэффициенты определяются методом групповых экспертных оценок⁶. Описание критериев качества теста и формулы для их вычисления приведены в работе О. Ф. Шиховой⁷.

На основании матрицы распределения тестовых результатов и использования методов педагогической квалиметрии и математического аппарата теории Item Response Theory проводится оценка статистических параметров и характеристик теста и испытуемых, определяется уровень формирования структуры знаний по формуле

$$\gamma = X_i / B,$$

где X_i — индивидуальный балл испытуемого; B — максимально возможное количество баллов, которое может получить испытуемый при выполнении всего теста.

Графическая интерпретация результатов диагностики на основании анализа



диаграммы обученности, частотной характеристики теста, диаграммы формирования структуры знаний на ответы тестовых заданий I, II и III уровней сложности дает дополнительную информацию о качестве формирования структуры знаний обучаемых⁸.

Применение тестовых материалов, разработанных на основе тезаурусного и квалитетического подходов, для диагностики «нормативной» структуры знаний позволяет:

— определить полноту отображения материала образовательной программы в содержании тестовых материалов;

— установить соответствие содержания тестовых материалов требованиям ГОС по изучаемой дисциплине;

— выявить пригодность тестовых заданий для оценки сформированности у обучаемых определенных видов знаний по классификации Б. Блума — Р. Гагана — В. С. Аванесова;

— определить уровень формирования «нормативной» структуры знаний обучаемых;

— выявить пробелы при формировании структуры знаний студентов;

— наметить дальнейшие пути для повышения качества и эффективности учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. М., 2002.

² См.: Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики : Опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. Л., 1989.

³ См.: Субетто А. И. Введение в нормологию и стандартологию образования / А. И. Субетто. СПб. ; М., 2001.

⁴ См.: Аванесов В. С. Указ. соч.; Нейман Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. М., 2000 ; Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. М., 2001.

⁵ См.: Снигирева Т. А. Диагностика структуры знаний обучаемых на основе тезаурусного и квалитетического подходов : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Снигирева. Ижевск, 2001.

⁶ См.: Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. М., 1989.

⁷ См.: Шихова О. Ф. О сертификации качества педагогических тестовых материалов / О. Ф. Шихова // Образование и наука : вестн. теорет. и приклад. исслед. Екатеринбург, 2004. № 4. С. 50—55.

⁸ См.: Снигирева Т. А. О формировании структуры знаний обучаемых / Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина // Вопросы тестирования в образовании : всерос. науч.-метод. журн. 2004. № 9. С. 82—90.

Поступила 25.04.05.

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О. Ф. Шихова, докторант кафедры профессиональной педагогики
Ижевского государственного технического университета

В статье рассматриваются функции и критерии качества образовательных стандартов высшего профессионального образования. Предлагается система критериев для оценки качества вузовского образовательного стандарта по конкретной учебной дисциплине.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) предназначены для обеспечения:

— качества высшего профессионального образования;

— единства образовательного пространства Российской Федерации;

— основы для объективной оценки деятельности высших учебных заведений;

© О. Ф. Шихова, 2005

— признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем профессиональном образовании.

В связи с этим стандарт играет роль юридически оформленной нормы и выполняет следующие функции: организационно-управленческую, развивающую и прогностическую, диагностическую, преемственности, конвертирующую¹.

Организационно-управленческая функция обусловлена тем, что стандарт призван установить сбалансированную цель, удовлетворяющую запросам как общества в целом, так и отдельной личности. При этом социальное регулирование и управление образованием могут осуществляться через критерий достижения цели и параметры качества, заложенные в стандарте.

Образовательный стандарт (ОС) призван содействовать развитию обучающейся личности, самой образовательной практики и общества в целом. Иными словами, в нем должны быть заложены требования, ориентированные на перспективу развития научно-технического прогресса, создание новых технологий, появление новых специальностей и т. п. Этим обусловлена развивающая и прогностическая функция ГОС ВПО.

Диагностическая функция образовательного стандарта требует, чтобы ОС был в достаточной мере технологичным, т. е. содержал возможность оптимальной инструментальной проверки и включал в качестве обязательной составной части методы измерения и интерпретации результатов обучения.

Функция преемственности подразумевает обеспечение взаимосвязи и взаимозависимости всех звеньев и ступеней образования в условиях диверсифицированной образовательной системы.

И наконец, конвертирующая функция образовательного стандарта предполагает интернационализацию качества образования, которая гарантировала бы личности географическую мобильность в рамках ее компетентности.

Таким образом, функции образовательного стандарта фиксируют меру его необходимости и выражают роль ОС в жизнеобеспечении образовательной системы. Очевидно, что полноценное исполнение этих функций требует проектирования таких моделей образовательных стандартов, которые удовлетворяли бы определенным критериям качества, позволяющим анализировать и сравнивать различные варианты ОС.

Критерии качества, по В. И. Байденко, — это требования, предъявляемые к новому проекту ОС и его существенным параметрам. Предлагается шесть таких критериев.

Первый — критерий степени системности, отражающий меру представленности существенных параметров, «...характеризующих „входы“ в систему образования, „выходы“ из нее (результаты), процессуальные условия и условия функционирования и развития образовательной системы»². Этот критерий может быть применим как к образовательным стандартам того или иного уровня образования, так и к совокупности взаимодействующих и преемственных ОС непрерывной образовательной системы.

Второй критерий В. И. Байденко называет критерием преемственности.

Третий характеризует степень ориентации образовательного стандарта на «выходные» и процессуальные параметры.

Четвертый — отражение в ОС количественных и качественных взаимодействий системы образования с надсистемой (например, со сферой использования выпускников и т. п.). Анализ образовательного стандарта по этому критерию «...позволит усилить интеграцию образования и образовательной политики, с одной стороны, и экономической, социальной, культурной, научной сфер жизни — с другой»³.

Пятый критерий представляет ориентацию ОС на интересы обучающихся, что может выражаться, например, в оптимизации посильности требований и объ-



емов, задаваемых стандартом, установке на развитие обучающихся и т. п.

Шестой критерий характеризует учет в образовательных стандартах специфических интересов пользователей ОС, что предполагает транспарентность стандарта, однозначность его интерпретаций, узнаваемость в системе образования и т. п.

Таким образом, модель образовательного стандарта должна быть выполнена в определенных параметрах качества, которые устанавливаются разработчиками федеральных компонентов ГОС ВПО еще на предпроектном этапе, т. е. на этапе системного анализа ОС.

Созданные в России модели ГОС ВПО не удовлетворяют в достаточной мере ни их разработчиков, ни педагогическую вузовскую общественность. Это подчеркивается в публикациях на страницах ведущих отечественных изданий, посвященных проблемам высшей школы, в докладах на всероссийских научно-практических конференциях по квалитетрии образования⁴.

Российские и европейские эксперты (Всемирный банк) указывают на то, что действующие стандарты определяются не как достигнутые студентами результаты, а как исходные характеристики процесса обучения, отражая скорее количественный, чем качественный взгляд на образование. В связи с этим актуальной представляется проблема выбора критериев — показателей качества ОС на региональном и вузовском уровнях, система которых могла бы стать методологически корректным инструментом анализа и сравнения образовательных стандартов. Для оценки качества ОС по конкретной учебной дисциплине такими критериями могут быть⁵:

1) полнота целеполагания (*Ц*), т. е. соответствие ОС целям высшего профессионального образования;

2) фундаментальность ОС (*Ф*), обеспечивающая подготовку специалистов, как минимум, для направления или для группы специальностей;

3) гуманистичность и гуманитарность ОС (*Г*), ориентированная на развитие личности специалиста и способствующая расширению его кругозора;

4) структурность ОС (*С*), предусматривающая выделение в ОС федерального, регионального и вузовского компонентов;

5) политехничность ОС (*П*) — для естественно-научных дисциплин;

6) экологичность ОС (*Э*);

7) методическая полнота ОС (*М*), предусматривающая, например, включение в ОС педагогических контрольных материалов;

8) технологичность ОС (*Т*), т. е. наличие способов и средств диагностичной постановки учебных целей (например, наличие тезауруса дисциплины), системы мониторинга ОС и т. п.

В зависимости от специфики учебной дисциплины число показателей может изменяться, а их содержание — конкретизироваться. В качестве оценочной шкалы можно принять 10-балльную, присваивая образовательному стандарту разное количество баллов:

— 10—9 — если он в полной мере (или почти) удовлетворяет данному критерию;

— 8—6 — в основном удовлетворяет;

— 5—2 — требует существенной доработки;

— 1—0 — если ОС (по мнению экспертов) совершенно неприемлем.

Конкретизируем содержание выше-названных критериев применительно к оценке качества вузовского образовательного стандарта по физике.

Для критерия «полнота целеполагания» введем следующие три градации: соответствие ОС основным положениям Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. (*Ц-1*); соответствие ОС модели специалиста, например инженера-радиотехника (*Ц-2*); соответствие ОС квалифицированной характеристике, так называемому функционалу, например тре-

бованиям, предъявляемым к инженеру по проектированию и разработке радиоаппаратуры (*Ц-3*).

Для критерия «фундаментальность ОС» можно ввести пять градаций: «гарантированность» получения фундаментальных знаний (в нашем случае по физике) для специалиста, работающего в одной из отраслей знаний, например в области техники (*Ф-1*); то же — для одного из направлений подготовки, например приборостроения (*Ф-2*); то же — для группы специальностей, например по работе с ЭВМ (*Ф-3*); то же — для группы специализаций конкретной специальности (*Ф-4*); то же — для одной специальности (*Ф-5*). Конкретизация показателей типа *Ф* должна производиться исходя из действующего классификатора направлений подготовки специалистов в высшей школе.

Для критерия «гуманистичность и гуманитарность ОС» введем четыре градации: ориентация ОС на развитие личности (*Г-1*); связь ОС (по естественно-техническим дисциплинам) с гуманитарным циклом (*Г-2*); ориентация ОС на развитие научного мировоззрения (*Г-3*); ориентация ОС на усвоение методологии научного познания (*Г-4*).

Для критерия «структурность ОС» возможны четыре градации: выделение в ОС федерального, регионального и вузовского компонентов (*С-1*); выделение в ОС отраслевого (или для группы специальностей) компонента (*С-2*); наличие в ОС тезауруса специалиста (*С-3*); формулировка в ОС общих требований к специалисту (*С-4*).

Для критерия «методическая полнота ОС» введем четыре градации: наличие приложений к ОС, содержащих типовые учебные программы (*М-1*); наличие педагогических контрольных материалов для диагностики степени достижения требований ОС типа фонда комплексных квалификационных заданий или тестовых заданий (*М-2*); наличие списка изданной специально для реализации данного ОС учебно-методической литерату-

ры (*М-3*); наличие разработанных для реализации ОС компьютерных программ (обучающих, контролирующих) и других ТСО (*М-4*).

Для критерия «технологичность ОС» можно предусмотреть четыре градации: согласование ОС с действующими учебными планами (*Т-1*); наличие реальной сетки часов для усвоения ОС (*Т-2*); наличие тезауруса дисциплины (*Т-3*); наличие рекомендаций по организации мониторинга ОС (*Т-4*).

Кроме рассмотренных выше шести критериев для оценки качества любых ОС возможно введение дополнительных, например: «экологичность ОС» (с градациями: экологичность мировая (*Э-1*), российская (*Э-2*), региональная (*Э-3*), местного уровня (*Э-4*)); «политехничность ОС» (для естественно-научных дисциплин) и др.

Если для оценки качества ОС применить 10-балльную шкалу, то при использовании 6 перечисленных основных критериев, содержащих 24 градации, и при условии, что ОС должен в основном им удовлетворять (≈ 7 баллов), «приемлемый» ОС может быть оценен в 170 баллов. Эта оценка может быть дифференцированной для ОС различного уровня (федерального, регионального, вузовского), различных дисциплин, а также при введении для них различных весовых коэффициентов, учитывающих различную значимость критериев ОС. Весовые коэффициенты устанавливаются методом групповых экспертных оценок⁶.

В качестве экспертов для оценки качества образовательного стандарта могут привлекаться профессорско-преподавательский состав вузов и работники соответствующей отрасли как потребители выпускников вузов.

Таким образом, проблема оценки качества образовательного стандарта, реализуемого в вузе, может быть решена положительно в рамках квалиметрического подхода. Способствовать решению этой проблемы будет, по нашему мнению, и создание (по линии Министерства об-



разования и науки РФ) каталога образовательных стандартов, включающего помимо оценки качества ОС сведения о его разработчиках и рецензентах, сроке действия, методическом обеспечении и т. п. Все это позволит сделать процесс разработки и реализации образовательных стандартов более открытым и информативным.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : моногр. / В. И. Байденко. Новгород, 1999.

² Там же.

³ Там же.

⁴ См.: Квалиметрия человека и образования: методология и практика : материалы симпозиума, 1995—2000 ; Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра : моногр. / под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезневой. 2-е изд. М., 2002 ; Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34—42.

⁵ См.: Шихова О. Ф. Система показателей качества образовательного стандарта для втузовского курса физики / О. Ф. Шихова // Квалиметрия человека и образования: методология и практика : тез. докл. 7-го симпозиума. М., 1998. Кн. 2. Ч. 2. С. 39—42.

⁶ См.: Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. М., 1989.

Поступила 16.06.05.

МОНИТОРИНГ СТАНОВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КРИТЕРИЕВ

Е. А. Ходырева, декан социально-гуманитарного факультета Вятского государственного гуманитарного университета, доцент

Автор обращается к проблеме педагогического мониторинга как системы наблюдения, отслеживания и исследования хода и результатов процесса становления индивидуальности школьника. Определяются принципы и основные направления исследования этого процесса. В качестве основных критериев развития индивидуальности рассматриваются ее интегративные характеристики — рефлексивность, способность к самоопределению и креативность.

В XXI в. проблема человека, раскрытия и развития его сущностных сил приобретает первостепенное значение. Результатом образования сегодня должна выступать личность, способная ориентироваться во всем многообразии противоречий современного мира, а не только в конкретном пространстве социально-хозяйственной системы, осознающая свою уникальность и неповторимость, реализующая себя в творчестве, т. е. индивидуальность.

Индивидуальность школьника мы рассматриваем как интегральное понятие, выражающее особую форму его бытия, в рамках которой он обладает внутренней целостностью и относительной самостоятельностью, что дает ему возможность самобытно, активно и творчески проявлять себя в окружаю-

щем мире на основе раскрытия своих возможностей и в соответствии с индивидуальными и общественными потребностями. Каждый ученик уникален, и в образовательном процессе необходимо создать такие условия, которые бы обеспечивали проявление и развитие его индивидуальности. Развитие индивидуальности школьников, по нашему мнению, будет осуществляться эффективно только в том случае, если педагоги, родители и сами учащиеся будут обладать своевременной и качественной информацией о динамике этого процесса, данными, которые бы служили основой для его грамотного педагогического регулирования, коррекции и прогнозирования. Такая информация может быть получена в результате педагогического мониторинга развития индивидуальности.

© Е. А. Ходырева, 2005

Педагогический мониторинг в психолого-педагогической литературе рассматривается как метод сбора, обработки, хранения и распространения информации о деятельности педагогических систем, обеспечивающий непрерывное слежение за их состоянием и прогнозирование развития¹. Следовательно, мониторинг индивидуальности школьника можно определить как систему наблюдения, отслеживания и исследования хода и результатов процесса становления индивидуальности с целью обеспечения его анализа, оценки, планирования, прогноза и коррекции.

Исходной причиной построения мониторинга индивидуальности как системы в нашей опытно-экспериментальной работе явилось недостаточное качество имеющейся у субъектов образования информации, необходимой для эффективного осуществления процесса индивидуализации, который связан прежде всего с разработкой индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

При проведении мониторинга индивидуальности были использованы следующие основные принципы:

- стратегической направленности, реализация которого предполагает рассмотрение развития индивидуальности как важнейшей цели и ценности образовательного процесса;

- нормативности, реализация которого связана с наличием четких и объективных критериев оценки индивидуальности, отражающих ее сущностные стороны, а не только внешние признаки;

- обратной связи, требующий установления соответствия фактических результатов развития индивидуальности планируемому, а также рефлексивной позиции всех заинтересованных в развитии индивидуальности субъектов;

- действенности, обеспечивающий выявление расхождений, осуществление корректировки, грамотное прогнозирование условий развития индивидуальности;

- своевременности, предполагающий определенную периодичность на-

блюдений за ходом и результатами процесса становления индивидуальности;

- простоты и экономичности (эффективности), реализация которого требует, чтобы методики, используемые для оценки индивидуальности, были удобными в использовании, носили проективный характер и легко вписывались в образовательный процесс.

Объектом мониторинга в нашем случае являлись процесс и результаты становления индивидуальности школьника.

Мониторинг осуществлялся по двум основным направлениям:

- сбор информации, отражающей динамику процесса становления индивидуальности (наблюдение и оценка);

- учет полученных данных в принятии управленческих решений и корректировке содержательных и процессуальных характеристик образования для повышения эффективности процесса становления индивидуальности (коррекция и прогнозирование).

Отправным пунктом при построении модели мониторинга развития индивидуальности школьников стала разработка его критериев.

Критерий (от греч. *kriterion*) — это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо². При определении критериев становления индивидуальности мы руководствовались ее сущностными характеристиками, т. е. исходили из необходимости выделения в ее структуре тех составляющих, развитие которых может служить признаком индивидуальности в целом.

Говоря об индивидуальности школьника, прежде всего имеют в виду неповторимое своеобразие каждого ребенка. Однако неповторимость, уникальность — это внешнее проявление индивидуальности, ее формальная характеристика. Мы полагаем, что сущность индивидуальности можно раскрыть лишь через диалектику общего и единичного, особенного, личностного, социального и уникального, самобытного. Философ И. И. Резвицкий понимает целостность



индивидуальности как взаимосвязь общего, особенного и единичного в человеке. «Как целостная система, — пишет он, — индивидуальность включает в себя, во-первых, общие черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и человеческого общества; во-вторых, особенные признаки, которые присущи ему как члену определенной общественно-экономической формации; в-третьих, единичные признаки, обусловленные специфичностью его биологической организации и социальной микросреды»³. Эти черты и свойства, взятые во внутренней взаимосвязи и целостности, образуют индивидуальность человека, характеризуют его как конкретное существо.

Если рассматривать индивидуальность как системную целостность, то при выделении критериев ее проявления акцент следует делать на изучении видов связей между более или менее полными наборами свойств индивидуальности, относящихся к различным ее уровням. Очевидно, лишь совокупность индивидуальных особенностей может дать более полное представление об индивидуальности человека. В данном контексте нам близка позиция Б. Г. Ананьева, который под индивидуальностью понимает «интеграцию всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности»⁴.

Следовательно, характеристика индивидуальности как целостности предполагает изучение таких ее подструктур, которые вносят наиболее существенный вклад в функционирование целого и являются высшими формами интеграции свойств индивидуальности, создают ее неповторимый, уникальный, облик. В качестве подобных подструктур мы рассматриваем рефлексивность, самоопределение и креативность. Всем им присущ набор показателей, позволяющих провести замеры и сравнить данные мониторинга применительно к каждому школьнику через определенный промежуток времени.

Рассмотрим подробнее критерии развития индивидуальности и определим соответствующие им показатели и диагностический инструментарий.

1. *Рефлексивность* в психолого-педагогических исследованиях увязывается с проблемой внутреннего мира личности, с ее самопониманием, постижением собственного Я. Этот критерий во многом определяет индивидуальное поведение школьника, его индивидуальные качества. По мнению В. И. Слободчикова, индивидуальность — это встреча с самим собой⁵. Следовательно, она предполагает обращение школьника вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни. Индивидуальный выбор ребенок может сделать только на основе ответа на вопросы: «Кто я? Какой я? В чем мои сильные стороны? В чем моя уникальность и самобытность?» Рефлексивность, кроме того, характеризует способность школьника к интегрированию своих индивидуальных качеств в единую, неповторимую структуру, способность сбалансировать структуры собственной индивидуальности на основе самоанализа, само- и взаимооценки. Она позволяет ребенку сохранять свою целостность и неповторимость в развивающих видах деятельности. Признаками развитого самопознания можно считать уверенность в своих силах, целеустремленность, активность.

Для определения особенностей рефлексивности школьника в опытно-экспериментальной работе мы использовали следующие методики: сочинение «Какой (какая) я?», интервьюирование, индивидуальные беседы, а также проективные методики. Последние были связаны с созданием в образовательном процессе ситуаций интрадиалога, характеризующихся внутренним осмыслением школьником своих индивидуальных характеристик, обеспечивающим формирование готовности к расширенному воспроизводству своего индивидуального потенциала.

2. *Самоопределение* отражает способность индивидуальности на основе

оценки собственного потенциала осуществлять выбор содержания и способов взаимодействия в образовательном процессе. Самоопределение — это выбор школьником позиции по тем или иным вопросам, касающимся социального, профессионального, нравственного аспектов⁶. Ученик, проанализировав свои возможности и способности, осознанно сопоставляет их с желаниями и на этой основе под руководством или при помощи педагога осуществляет индивидуальный выбор. Насколько этот выбор адекватен индивидуальным особенностям, а также общественным условиям, настолько индивидуальность подготовлена к принятию самостоятельных решений, соотнесению своих желаний и возможностей с общественными нормами жизни и деятельностью других людей.

Таким образом, характеризуя способность к самоопределению как критерий индивидуальности школьника, важно выявить ценностные ориентации и мотивы («хочу»), сопоставить их с реальным Я («могу»), после чего определить возможности для самоутверждения («делаю выбор») в процессе соотнесения с требованиями образовательного сообщества («требуют»). Все это позволит понять, в чем заключается для учащегося смысл обучения в школе, смысл получения образования, входит ли в его систему ценностей общение со взрослыми и сверстниками, видит ли он в контексте взаимодействия с другими ценностью собственной индивидуальности.

Для исследования самоопределения школьника в опытно-экспериментальной работе мы использовали анкету для учащихся «Самоопределение», метод экспертных оценок, а также проективные методики, связанные с созданием ситуаций интердиалога, характеризующихся осуществлением с учетом оценки собственной индивидуальности реального или предполагаемого социального, ролевого, профессионального самоопределения в процессе активного, деятельностного общения.

3. *Креативность*, по нашему мнению, может рассматриваться как концентрированное выражение индивидуальности школьника. Выделение себя из школьного сообщества посредством осознания своей неповторимости, автономности ведет к творчеству, поиску особого, оригинального способа деятельности. Не случайно С. Л. Рубинштейн считал, что индивидуальность есть форма непрерывного выхода человека за пределы самого себя, когда, реализуя индивидуальные потенции, он вносит элементы субъективно или объективно нового в практическую деятельность. Творчество является интегральной характеристикой развития индивидуальности школьника, так как отражает его способность, ориентируясь в изменяющихся условиях, преобразовывать, творчески изменять усвоенный социальный опыт в соответствии с собственными целями, имеющими социальную и общественную направленность.

В качестве показателей креативности мы рассматриваем направленность на творчество, чувство новизны, критичность⁷. Направленность на творчество отражает устойчивую потребность личности проявлять свою активность в деятельности по созданию нового оригинального продукта, индивидуальную значимость творческой деятельности в системе ценностных ориентаций, предпочтение осуществлять деятельность на творческом уровне. Чувство новизны связано со способностью школьников проявлять творческое воображение, обнаруживать новые связи объекта, рассматривать явление разносторонне, «предвидеть» несколько вариантов решения проблемы, «просчитывать» эти варианты с учетом индивидуальных возможностей. Критичность свидетельствует об умении школьника объективно оценивать процесс и результаты творческой деятельности, свои творческие возможности.

Для оценки креативности в опытно-экспериментальной работе мы использо-



вали анкетирование, наблюдение, обобщение независимых характеристик, изучение продуктов творческой деятельности, а также проективные методики, связанные с реализацией в различных сообществах (школьных и внешкольных) имеющегося у обучающихся и педагогов как носителей различных индивидуальных культур творческого потенциала.

При построении модели мониторинга диагностические методики разрабатывались и объединялись в значимую совокупность, а их результаты заносились в предложенную нами «Карту развития индивидуальности», в которой результаты оценки по тому или иному критерию сопоставлялись между собой. Выбор методов мониторинга осуществлялся с учетом необходимости как количественного, так и качественного анализа каждого явления и факта, а также формирующего характера педагогических методов диагностики.

Индивидуальность, как уже подчеркивалось выше, относится к чрезвычайно сложным системным образованиям и поэтому имеет черты многомерного явления. Естественно, что все связи в ней отличаются многозначной зависимостью. Анализ этих зависимостей дает возможность составить целостное представление о динамике индивидуальности школьника, что, в свою очередь, обеспечивает организацию ее целенаправленной педагогической поддержки и коррекции развития.

Выявление зависимостей позволяет сделать корреляционный анализ. Как правило, в педагогических исследованиях подсчитывают парные коэффициенты корреляции⁸. Однако в нашем исследовании мы используем многомерный статистический анализ на основе корреляционной матрицы. Предметом корреляционного анализа в данном случае является взаимосвязь между рефлексивностью, самоопределением и креативно-

стью. О развитии индивидуальности как целостности мы сможем судить, если корреляционный анализ покажет увеличение тесноты связи между критериями индивидуальности.

Мониторинг индивидуальности не только дает субъектам образования информацию о динамике индивидуальности школьников, позволяет отслеживать изменение ее сущностных характеристик, но и обеспечивает включение результатов исследования в педагогическую поддержку, коррекцию и в проектирование развития. На основе данных проведенного нами мониторинга осуществлялась корректировка образовательного процесса. Исходя из индивидуальных особенностей учеников им предлагалась возможность выстраивать собственную образовательную траекторию как на уровне содержания (перечень факультативов, курсов по выбору, индивидуальных и групповых консультаций, уровень освоения содержания материала по тому или иному предмету), так и на уровне методов и форм организации обучения, которая позволила бы каждому раскрыть и развить свою индивидуальность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Громова С. Ф. Мониторинг образовательного процесса в школе / С. Ф. Громова, Г. А. Лысогор. М., 1999.

² См.: БСЭ. 3-е изд. М., 1970. Т. 13. С. 450.

³ Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество : Проблема индивидуализации в ее социально-философском смысле / И. И. Резвицкий. М., 1984. С. 38.

⁴ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Л., 1969. С. 111.

⁵ См.: Слободчиков В. И. Психология личности / В. И. Слободчиков. М., 1998.

⁶ См.: Машарова Т. В. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества : моногр. / Т. В. Машарова, М. И. Рожков, Е. А. Ходырева. Киров, 2003.

⁷ Волович Л. Инициатива, творчество, поиск / Л. Волович, Ж. Зайцева, М. Рожков // Учит. газ. 1993. № 40. С. 3.

⁸ См.: Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнм. М., 1976.

Поступила 27.07.05.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А. А. Темербекова, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики преподавания математики, директор Центра дополнительного образования Горно-Алтайского государственного университета

В статье рассматриваются различные подходы к понятию «диагностика» (философский, психолого-педагогический, методический), приводятся результаты исследования компетентности педагогов в области диагностирования образования школьников. Эффективность обучения проверяется по трем критериям: обученность учащихся, познавательный интерес, познавательная самостоятельность. Отражаются данные исследования эффективности образовательной технологии, разработанной автором.

Процесс формирования знаний и умений представляет собой совместную деятельность учителя и ученика при ведущей роли учителя как организатора процесса обучения. Для того чтобы процесс обучения происходил эффективно, необходимо слаженное взаимодействие обеих сторон, связующим звеном которого является диагностирование.

Понятие «диагностика» (от греч. *dia*... различие и *gnosis* познание) буквально истолковывается как «различительное познание». Философия рассматривает диагностику как специфический вид познания.

Диагностика в педагогике отражает специфический подход к исследованию педагогических объектов, явлений, процессов. Понятие «педагогическая диагностика» было введено К. Ингенкампом в 1968 г. Диагностике эффективности учебного процесса в условиях дифференцированного обучения посвящены исследования И. Ю. Гутник, Г. С. Абдрахмановой, А. А. Макарова, Н. Д. Жариковой, Л. А. Серебряковой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал наличие двух родственных понятий: «психологическая диагностика» и «педагогическая диагностика». В плане практической направленности видны их различия: в психологической диагностике личность может изучаться в отрыве от педагогического процесса, чего нельзя сказать о диагностике педагогической. Кроме того, последняя исследует объект с ориентиром на его преобразование. Она направлена на определение пробелов в усвоении знаний;

внутреннюю и внешнюю коррекцию в случае выявления несоответствия результатов обучения поставленным целям; подтверждение успешных результатов обучения; планирование последующих этапов учебного процесса; мотивацию с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирование сложности последующих шагов; улучшение условий обучения¹. Особенностью педагогической диагностики является то, что она позволяет увидеть предварительные результаты педагогического процесса и использовать их для дальнейшего эффективно-го управления этим процессом, его функционирования и развития. Ее целью выступают анализ и оценивание протекания учебного процесса.

Разнообразие функций педагогической диагностики (развивающая, образовательная, контролирующая, аналитическая, прогнозирующая, обратной связи и т. д.) дает возможность на всех этапах организации и осуществления как учебного инновационного процесса, так и опытно-экспериментальной деятельности иметь о них объективную информацию и делать достоверные выводы согласно выделенным критериям и показателям.

Проанализировав работы по диагностике педагогического процесса, мы установили, что среди критериев оценки эффективности педагогических явлений разные ученые выделяют: уровень овладения прежними знаниями, умениями и навыками, уровень познавательной и практической самостоятельности учащихся, степень их умственного развития,



отношение к учению и данному учебному предмету (Е. Я. Голант); уровень успеваемости учащихся (или обученность), уровень познавательной самостоятельности (Е. С. Рабунский); обученность, уровень обучаемости, умение читать текст с пониманием и нужной скоростью, специальные способности, познавательные интересы, отношение к труду (И. Э. Унт) и др. При этом не всегда выполняется одно из основных условий диагностики. Как известно, критериальные характеристики должны удовлетворять трем условиям (в математике их называют условиями эквивалентности): множества критериев не должны быть пустыми; они не должны пересекаться; в сумме они должны быть достаточными для оценки данного педагогического явления. В приведенных выше наборах критериальных характеристик присутствуют такие критерии, которые взаимно дополняют друг друга или являются вложением одного в другой. Так, например, умение читать текст с пониманием и нужной скоростью относится к классу специальных способностей.

Эффективность обучения связана, на наш взгляд, с тремя базовыми характеристиками: качеством предметного содержания знаний, умений и навыков; предметным интересом школьников; их самостоятельной активностью.

Показателями обученности в современной педагогике (Б. Блум, В. П. Симонов, В. П. Беспалько, В. Н. Максимова, Т. И. Дормидонова и др.) являются уровни усвоения знаний и умений, которые варьируются у разных авторов. Изучение педагогической литературы позволило определить множество родственных понятий: «качество образования» (обеспечивается общеобразовательными учреждениями на основе госстандартов образования), «качество обучения» (достигается учителями путем применения различных образовательных технологий, форм и средств обучения), «качество знаний учащихся» (уровень освоения знаний) и т. д. В последнее время популярно понятие «компетенция». Заме-

на им понятия «качество» по-своему участвует в выборе формы управления системами обучения, которая делает акцент на конечной цели, выраженной в формах приобретений учащихся. Приобретение компетенции базируется на опыте и деятельности обучающегося.

Качество образования является социальной категорией и отражает состояние и результативность процесса образования в обществе. С. Е. Шишов и В. А. Кальней определяют его совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, квалификацию кадрового состава, совершенство технологий обучения и т. п., которые обеспечивают развитие компетенции обучающейся молодежи².

Качество знаний выявляется в результате многоаспектного анализа их усвоения и применения в различных видах деятельности, предусматривает соотношение видов знаний с элементами содержания образования и тем самым с уровнями усвоения. Основными параметрами качества знаний выступают полнота, глубина, оперативность, гибкость, осознанность³. Качество знаний иначе определяют как обученность — владение учеником системой заданных учебной программой знаний и умений, приобретенных за определенный период обучения, — и как результат предшествующего обучения, а также как условие успешности последующего обучения. Обученность зависит от ряда объективных (уровень учебных программ, технология обучения, мастерство учителя) и субъективных (мотивация учения, работоспособность и состояние здоровья) факторов.

Важным и необходимым условием процесса обучения является интерес учащихся. Чем выше интерес, тем активнее идет обучение, тем лучше его результаты. Отсутствие интереса ведет к низкому качеству обучения, быстрому забыванию и даже полной потере приобретенных знаний, умений и навыков.

Система работы по развитию интереса учащихся к учению строится на основных положениях теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), теории развития познавательного интереса (Г. И. Щукина, Л. И. Божович), теории активизации познавательной деятельности школьника (Т. И. Шамова, А. К. Маркова), педагогики коллективных дел, педагогики сотрудничества, межпредметного обучения и др.

Во многих исследованиях познавательный интерес рассматривается как самый сильный мотив учения (С. Я. Рубинштейн, Ф. К. Савина и др.). Все другие мотивы (долг, ответственность, профессиональные намерения) предстают как сопутствующие интересу. Г. И. Щукина вычленила признаки, отличающие познавательный интерес от других мотивов учения: это наиболее предпочитаемый школьниками мотив; как мотив учения он «раньше и более осознается школьниками»; носит «бескорыстный характер»; «создает внутреннюю среду развития, существенно меняет силу деятельности, влияет на ее характер протекания и результат»; развивается в кругу других мотивов и взаимодействует с ними.

Основанием для выбора познавательного интереса в качестве критериальной характеристики для нас послужили работы Г. И. Щукиной, Л. И. Божович, Н. Ф. Булгаковой, согласно которым познавательный интерес является «ценнейшим мотивом» учебной деятельности и представляет собой глубокое личностное образование. Он становится духовной потребностью лишь на высшем уровне развития, который достигается далеко не каждым человеком. Рассматривая проблему стимулирования познавательного интереса в учебном процессе, Г. И. Щукина выделила три вида стимуляции обучения, имеющих в качестве своего основания: а) содержание обучения; б) процесс деятельности; в) отношения, которые складываются в учебном процессе как между учениками, так и между учащимися и учителем⁴. Познава-

тельный интерес предполагает не просто интеллектуальную активность, но и обязательно самостоятельность, инициативу в добывании знаний, радость, связанную с их приобретением.

У каждого ученика есть некоторый наличный уровень положительной мотивации, который можно рассматривать как резерв его развития. Это означает, что смысл обучения заключается не только в том, чтобы устанавливать границы (потолок) обучаемости, но и в том, чтобы определять условия, пути и средства развития мотивации учебной деятельности школьников. Слово «мотив» (от лат. moveo — двигаю) выражает направленность активности человека. Мотив учения представляет направленность личности на отдельные стороны учебной работы, связанной с внутренним отношением человека к ней. Психология рассматривает мотив как осознанное побуждение человека к деятельности. Мотив учения — осознанное побуждение человека к учению, его стремление и желание овладеть знаниями и способами познавательной деятельности. Под формированием мотивации учения мы будем понимать такую организацию процесса обучения, когда учащиеся ставятся в ситуацию развертывания активности с учетом прошлого опыта, индивидуальности, внутренних стремлений.

В качестве третьего компонента, характеризующего уровень образования школьников, на основе анализа психолого-педагогической литературы можно принять познавательную активность, или познавательную самостоятельность. Овладение учащимися предметным материалом не является главной целью обучения. Как отмечает ряд психологов и педагогов, цель образования — в овладении собственной деятельностью, дающей человеку возможность подняться с уровня «обучения» на уровень «самообразования». В этой связи познавательная активность и самостоятельность рассматриваются как свойства личности, характеризующие ее стремление и умение без посторонней помощи овладеть



знаниями и способами деятельности. К числу существенных признаков познавательной самостоятельности исследователи относят потребность в знаниях; желание глубже познать не только усваиваемые знания, но и способы овладения ими; критический подход к изучаемым материалам, суждениям других людей; возможность высказать свою точку зрения; умение самостоятельно мыслить; умение самостоятельно приобретать новые знания и использовать их для дальнейшего самообразования и практической деятельности. Выделенные выше компоненты, характеризующие уровень образования школьников, являются, на наш взгляд, базовыми и определяют относительный прирост качества учебного процесса по отношению к предшествующей системе обучения. Аналогичные базовые характеристики выделены и Н. О. Яковлевой⁵.

Проведенное нами педагогическое исследование позволило посредством наблюдений, бесед, анкетирования, статистических методов выявить эффективность предлагаемой автором организационно-педагогической модели дифференцированного и профильного образования школьников. На основе этой модели с помощью анкет, индивидуально-психологических карт и др. были сформированы контрольные и экспериментальные группы. В опытно-экспериментальной работе приняли участие учащиеся общеобразовательной школы г. Горно-Алтайска (№ 9), районных средних общеобразовательных школ (Сейкинской Чойского района, Чергинской Шебалинского района, Огневской Усть-Коксинского района, Озерной Онгудайского района), инновационных учебных заведений (Республиканского классического лицея, лицея Горно-Алтайского филиала Российской международной академии туризма, национальной гимназии им. Плакаса); студенты Горно-Алтайского государственного университета; слушатели Республиканского института повышения квалификации работников образования, Цен-

тра информации образования, Центра дополнительного образования и профессиональной переподготовки Горно-Алтайского госуниверситета. Для проведения опытно-экспериментальной работы привлекались учителя и руководители с большим опытом преподавания и управления, хорошо владеющие организаторскими способностями, знаниями психологии школьников разных возрастных категорий. В экспериментальных группах проверялась построенная технология дифференцированного и профильного образования, подробное описание которой представлено в монографии автора «Теория и практика дифференцированного и профильного образования в Республике Алтай (национально-региональный аспект)»⁶.

Качество знаний, иначе уровень обученности, определялось оценкой достижений учащихся по усвоению обязательного минимума содержания образования. Исследование показало, что уровень качества образования школьников недостаточный. В значительной степени это обусловлено, видимо, неэффективностью традиционных методик и технологий обучения. Определение уровня сформированности познавательной самостоятельности школьников осуществлялось по четырехуровневой шкале. В результате было установлено, что у 62,88 % школьников познавательная самостоятельность не сформирована или ее уровень низкий, 31,96 — имеют средний и лишь 5,15 % — высокий уровень сформированности познавательной самостоятельности. При выявлении уровня развития познавательного интереса учащихся основным стал метод наблюдения, данные которого дополнялись и конкретизировались с помощью анкетирования, мини-сочинения, индивидуальных бесед с учащимися, с учителями, работающими в данном классе. Устойчивый интерес к предмету проявили лишь 7,22 % школьников. Полное отсутствие познавательного интереса и неосознанный интерес к предмету показали 55,52 %. Для

42,26 % учащихся характерно побуждение познавательной активности извне, т. е. при участии учителя.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют говорить об общем недостаточном уровне качества образования школьников: 13,40 % показали низкий, 48,45 — средний, 38,14 % — общий и продвинутый уровень образования.

Проверялись результаты успеваемости, отслеживались познавательные интересы, познавательная самостоятельность школьников, сплоченность экспериментальных групп. При сравнении уровней обученности учащихся было обнаружено, что внедрение технологии дифференцированного образования в учебный процесс позволяет говорить о позитивных результатах: количество учащихся с уровнем обученности ниже минимального уменьшилось с 19,59 до 13,40 %, со средним уровнем изменилось в положительную сторону: с 35,05 до 36,08 %; с высоким возросло с 3,09 до 5,15 %. Исследование сформированности познавательной самостоятельности учащихся в результате формирующего эксперимента свидетельствует о незначительном ее росте в контрольных группах (с 3,13 до 3,17 балла). Более ярко выражена эта динамика в экспериментальных группах: в среднем с 3,19 до 3,31, т. е. на 0,12 балла. Наблюдаются уменьшение количества учащихся с низким или нулевым уровнем сформированности самостоятельности (с 62,88 до 58,76 %), рост количества учащихся, обладающих средним (с 31,96 до 34,02 %) и высоким (с 5,15 до 7,22 %) уровнем. Исследование сформированности познавательного интереса показало значительное ее увеличение в экспериментальных группах (на 0,13 балла). Количество учащихся с нулевым уровнем сформированности познавательного интереса уменьшилось с 20,52 до 19,59 %, в то время как число учащихся с познавательным интересом к предмету увеличилось с 15,46 до 18,56 %.

Результатирующими показателями явились значительное уменьшение количества учащихся, имеющих низкий уровень образования: до 10,31 %, сокращение количества школьников со средним уровнем: до 42,27, разительное, до 47,42 %, увеличение числа учащихся, имеющих общий и продвинутый уровень образования.

Таким образом, наиболее существенные изменения, способствующие улучшению качества образования, произошли в учебном процессе экспериментальных групп, где использовалась организационно-педагогическая модель дифференцированного и профильного образования школьников.

Очевидно, что диагностика уровня образования школьников является действенным средством модернизации учебного процесса, позволяющим количественно и качественно оценить эффективность любой технологии обучения. Качество обучения, познавательный интерес, познавательная активность, на наш взгляд, лежат в основе активной деятельности субъекта образовательного процесса и являются определяющими в формировании успешности образовательного процесса в школе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Минин М. Г. Диагностика качества знаний и компьютерные технологии обучения : моногр. / М. Г. Минин. Томск, 2001.

² См.: Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М., 1990.

³ См.: Селезнева Н. А. Новое качество высшего образования в современной России / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. М., 1995.

⁴ См.: Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. М., 1988. С. 126.

⁵ См.: Яковлева Н. О. Гибкие педагогические технологии как фактор повышения качества образования школьников : дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Яковлева. Челябинск, 1998.

⁶ См.: Темербекова А. А. Теория и практика дифференцированного и профильного образования в Республике Алтай (национально-региональный аспект) / А. А. Темербекова. Томск, 2005.

Поступила 06.04.05.

СОСТОЯНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В РОССИИ

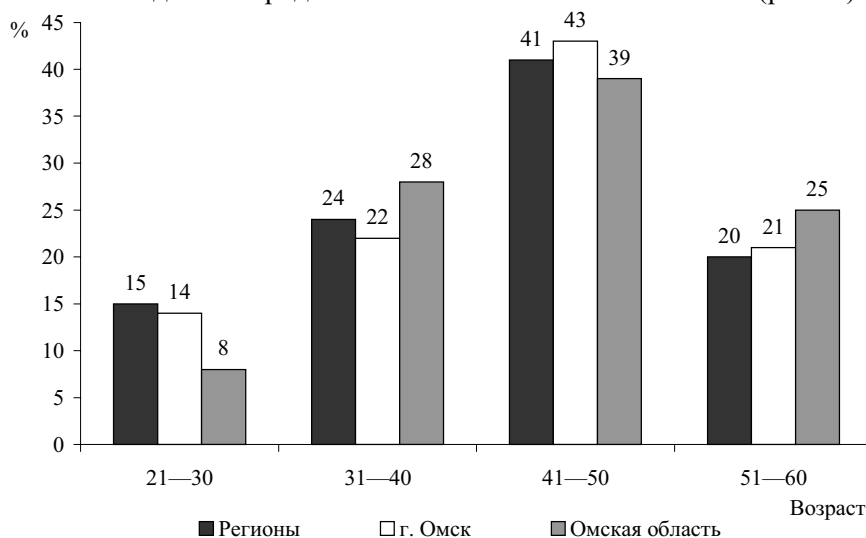
Л. Н. Орлова, зав. кафедрой зоологии Омского государственного педагогического университета, доцент

В статье на основании результатов анкетирования учителей из разных регионов дана попытка анализа состояния биологического образования и методической подготовки учителей биологии в России. Автор приходит к выводу, что методическая подготовка учителей биологии в стране требует значительных изменений.

Для анализа современного состояния биологического образования в общеобразовательных учреждениях и перспектив его развития мы разработали анкету, которую направили в 51 педагогический вуз, расположенный в разных регионах страны. В тестировании также приняли участие учителя Омска и Омской области. Нас интересовало то, как относятся методисты и учителя-биологи к положению курса биологии в учебных планах, а также то, каким программам и учебникам ими отдается предпочтение.

В ходе педагогического эксперимента исследованию подлежало состояние методической подготовки учителей.

Для выяснения контингента учителей в анкете требовалось указать: место работы, должность, возраст, стаж, классы, в которых работают, и тип учебного заведения. Анализ возрастного показателя дал следующие результаты: основная возрастная категория учителей — 40—50 лет, т. е. средний возраст; молодых, как и педагогов пенсионного возраста, значительно меньше (рис. 1).

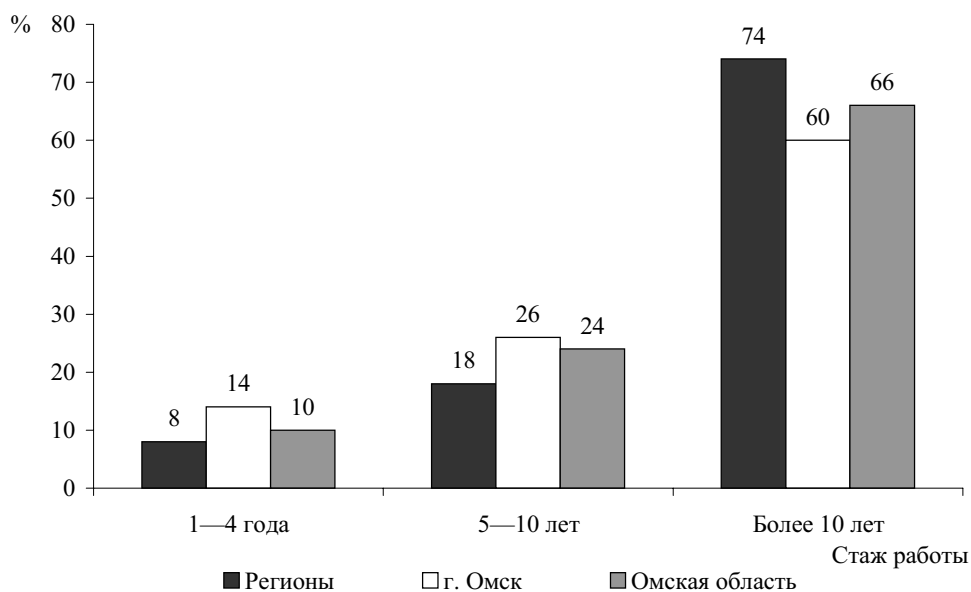


Р и с. 1. Возрастные показатели учителей биологии

Полученные данные свидетельствуют о том, что молодые кадры не стремятся работать в школе, а идут в более высокооплачиваемые места. Прослойка среднего возраста уже не может найти себе применения вне школы и работает до пенсии. В связи с этим остро встает вопрос о том, как сделать профессию

учителя престижной, поскольку школе требуется свежая струя, несущая поток новых идей.

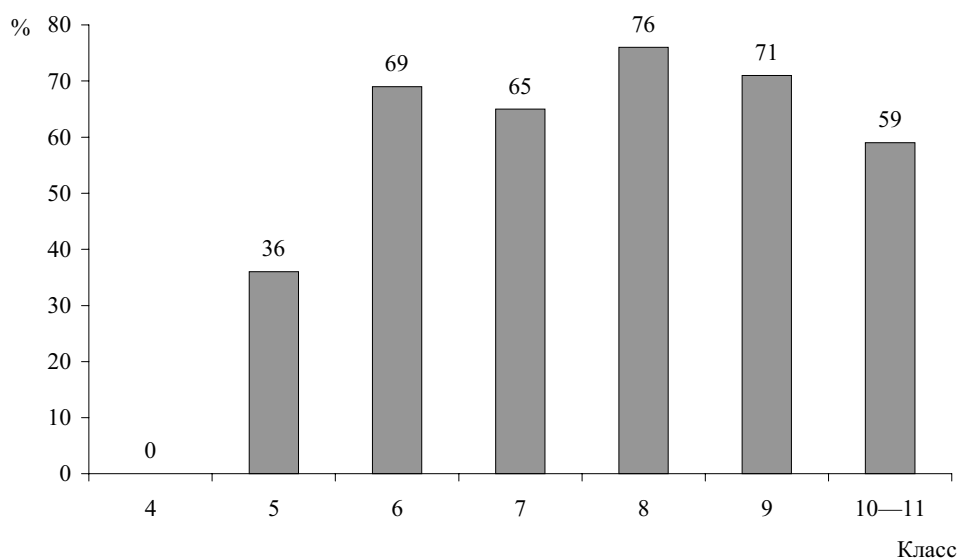
На рис. 2 отражены результаты анализа стажа работы учителей, участвующих в эксперименте. Как видим, основную часть составляют педагоги, имеющие стаж более 10 лет.



Р и с. 2. Стаж работы учителей биологии

Дальнейший анализ показал, что основной контингент учителей работает в старших классах (рис. 3). Они имеют определенный методический опыт, поэтому подробно анализируют програм-

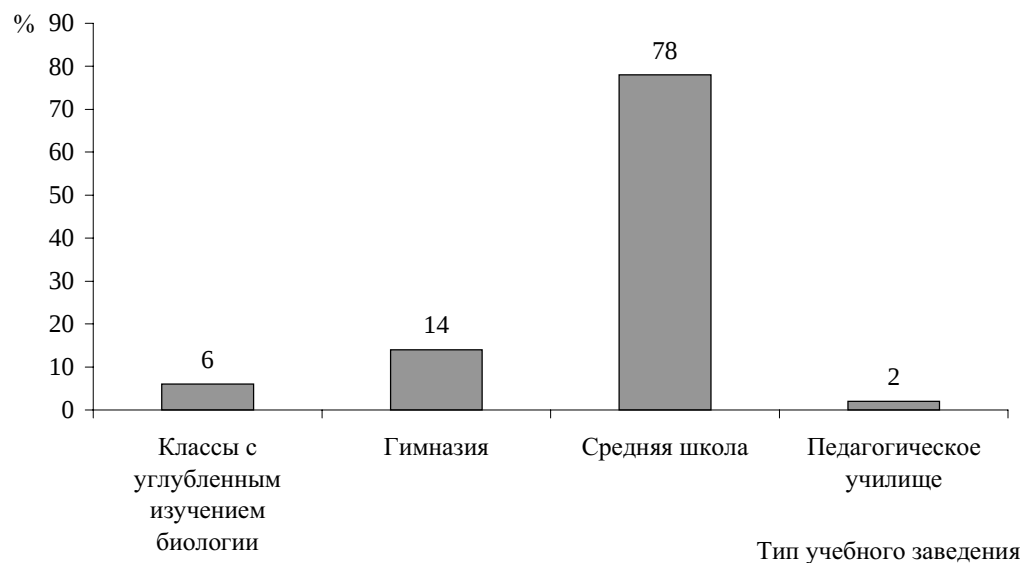
мы, учебники и учебные пособия, высказывают свое отношение к появлению разных типов школ, профильному обучению, непрерывному биологическому образованию.



Р и с. 3. Классы, в которых работают учителя биологии

При анализе типов учебных заведений, в которых работают участники эксперимента, оказалось, что в основном это средняя школа. Очень незначитель-

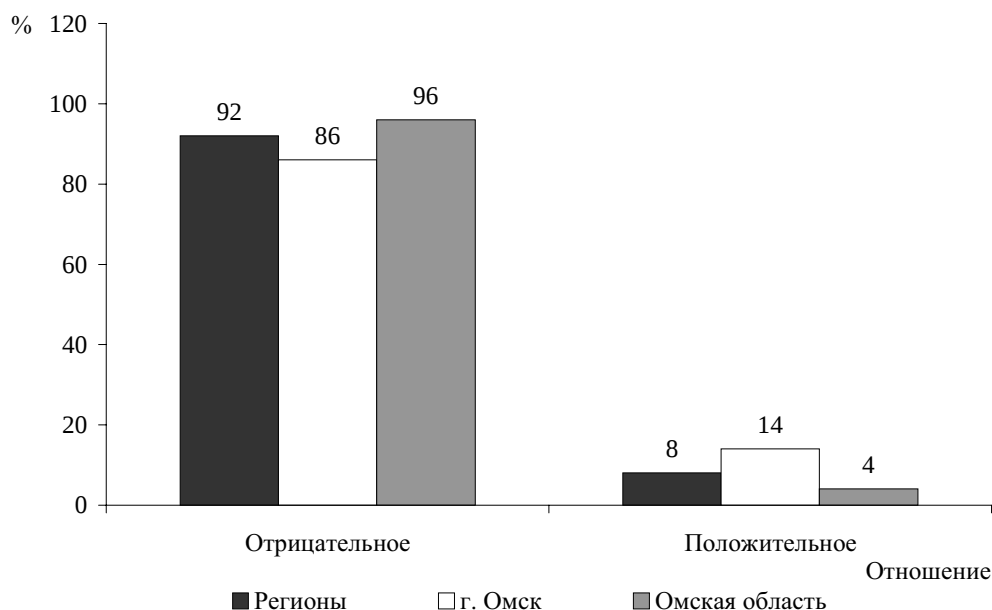
ная часть педагогов работает в классах с углубленным изучением биологии. Полученные результаты отражены на рис. 4.



Р и с. 4. Типы учебных заведений, в которых работают учителя

Особый интерес для нас представлял вопрос, связанный с целесообразностью замены курса биологии на курс «Естествознание». Учителя биологии высказали свое отношение к данной проблеме.

Результаты анализа их ответов отражены на рис. 5 и свидетельствуют о том, что большинство респондентов считают необходимым сохранить курс биологии в полном объеме.



Р и с. 5. Отношение учителей к введению курса «Естествознание» в учебные планы

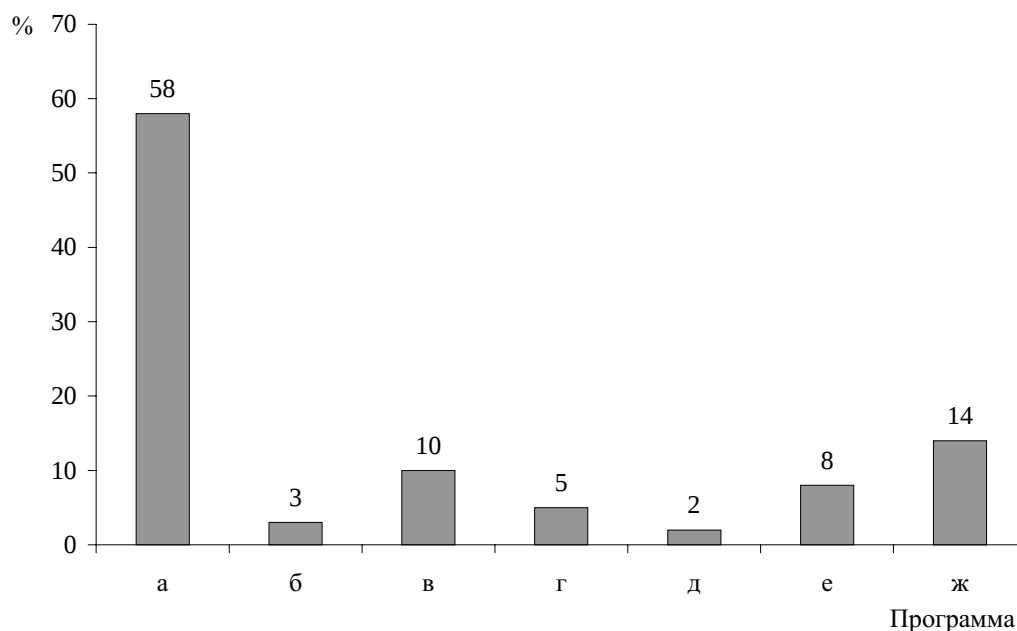
В комментариях участники эксперимента отмечали, что курс биологии способен раскрывать межпредметные свя-

зи при правильном их установлении и представлять целостность науки. В ответах указывалось, что курс «Естество-

знание» будет недоступен учащимся, что пока нет учителей, которые на должном уровне смогут преподавать данный курс, соответственно качество обучения и глубина знаний будут низкими. Некоторые учителя считают, что такой курс можно ввести в 5—6-х классах для интеграции изучаемого материала на уровне явлений и законов. Часть учителей полагает, что «Естествознание» — это искусственное объединение отдель-

ных предметов. Многим не нравится сам подход к введению этого курса в школу. Те, кто уже ведет курс, отмечают, что он плохо воспринимается учащимися, а сами учителя не готовы к его преподаванию на высоком профессиональном уровне.

Для нашего исследования было необходимо проанализировать, каким программам отдают предпочтение учителя биологии.



Р и с. 6. Программы по биологии, используемые учителями:

- а) типовая программа для средней школы;
- б) авторская программа И. Н. Пономаревой;
- в) авторская программа В. И. Пакуновой, В. В. Пасечника;
- г) авторская программа Н. И. Сониной, В. И. Сивоглазова;
- д) авторская программа А. Г. Хрипковой;
- е) другие программы;
- ж) комплексная, составленная на основе нескольких программ

На рис. 6 видно, что 58 % учителей используют типовую программу для средней школы, 14 — собственную комплексную программу, заимствовав отдельные вопросы из разных авторских программ. Остальные выбрали одну из авторских программ. В комментариях к этому вопросу они отметили, что работают по региональной программе, которая построена на базовой, включающей экологический компонент, или по регио-

нальным программам непрерывного экологического образования. Некоторые сообщили, что работают по тем программам, которые подкрепляются учебниками, имеющимися в школе. Часть учителей считают, что должна быть единая программа, отвечающая всем современным требованиям, и что обучение должно осуществляться по одному или двум учебникам, чтобы можно было избежать того разброса, который



существует сегодня в уровне знаний учащихся.

По мнению респондентов, программа Н. И. Сониной, В. И. Сивоглазова рассчитана на сильного ученика, а программе И. Н. Пономаревой можно широко использовать, так как ее усваивают ученики средних способностей и в ней учитывается экологический аспект, который включается почти всеми учителями в свои авторские программы.

Отмечая достоинства и недостатки программ, учителя подчеркивают, что типовая программа по биологии доступна для понимания учащихся, соответствует их возрастным особенностям. Программу для старших классов, и прежде всего раздел «Общая биология», следует изменить, переработать и дополнить. Необходимо также уделить внимание фундаментальным биологическим понятиям, четко установить межпредметные связи, насытить учебный материал современными научными знаниями и терминологией.

Участники эксперимента полагают, что необходимо пересмотреть количество часов, отведенных на изучение конкретных тем, в частности в курсе общей биологии. Используемые программы и учебники не позволяют ликвидировать пробел между полученными знаниями и теми, которые необходимы для поступления в высшие учебные заведения.

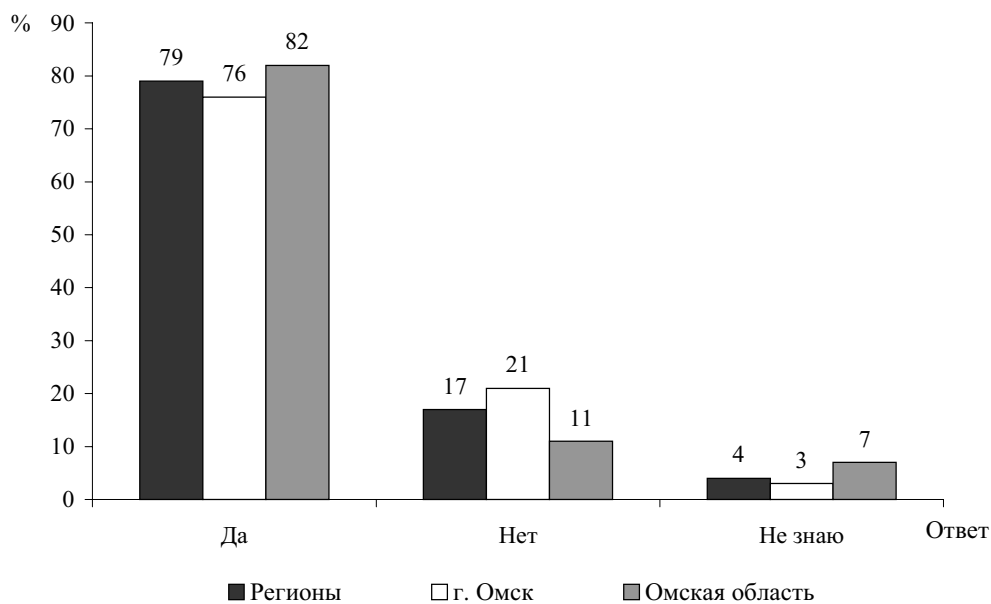
Также есть мнение, что типовая программа уже устарела и не отвечает современным требованиям, предъявляемым к знаниям учащихся. Кроме того, для ее обеспечения необходимо соответствующее методическое обеспечение, которого явно не хватает учителям биологии. В ней недостаточно отражены современные достижения науки и ее экологическая направленность, методы научного познания, а также практическая значимость изучаемого предмета. Отмечается, что эволюционное учение излагается в устаревшем варианте. Необходимо углубить знания в разделе «Человек».

Большинство учителей требуют ввести единую программу для всех типов школ и увеличить количество часов на изучение всех разделов. Высказывается предложение выделить экологию в отдельный предмет. Новая программа по биологии должна быть насыщена практическими занятиями, экскурсиями и постановкой различных опытов и наблюдений. Необходимо убрать из нее чисто описательный материал, насытить сравнительным эволюционным материалом и четко установить преемственность на всех ступенях обучения.

Один из вопросов анкеты касался отношения методистов и учителей биологии к последовательности изучения разделов биологии. Как показал анализ ответов, большинство опрошенных считают, что менять последовательность изучения разделов не следует (рис. 7).

Небольшая группа учителей отметила, что необходимо изменить последовательность изучения тем внутри некоторых разделов, особенно это касается раздела «Общая биология», больше внимания нужно уделять осуществлению межпредметных связей при изучении понятий.

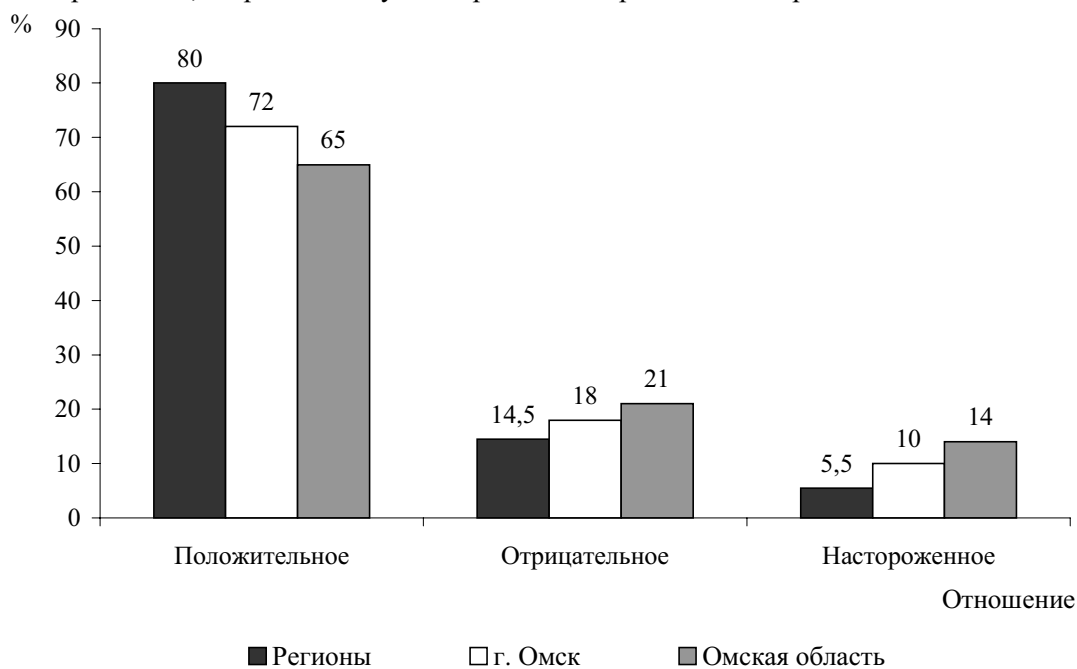
Нас интересовало также то, через какие формы обучения учителя осуществляют углубленное изучение своего предмета, каким факультативам и кружкам отдают предпочтение. Большая часть учителей, кроме традиционных уроков, вообще ничего не проводят. Стала забываться такая ранее широко используемая форма, как кружок. Во-первых, это объясняется тем, что данный вид работы не оплачивается, а во-вторых — нет соответствующего оборудования, материалов и объектов. Некоторые учителя проводят факультативные кружки, например: «Экология сообществ», «Юный натуралист», «В мире животных», «Молекулярная биология», «Экология и мы», «Цветоводство», «Физиология человека», «Юный ботаник», «Юный биолог», «Юный эколог» и др.



Р и с. 7. Ответы учителей на вопрос о последовательности изучения разделов биологии:
 Да — менять последовательность изучения разделов не рекомендуется;
 Нет — следует провести перестановку

Достоянием современной системы образования можно считать появление вариативности в обучении. Растет число школ и классов с углубленным изучением предметов, шире используется про-

фильное обучение. Поэтому нас интересовало отношение методистов и учителей биологии к вопросу вариативности в обучении. Результаты анализа их ответов приведены на рис. 8.



Р и с. 8. Отношение учителей биологии к вариативности в обучении



По поводу введения вариативного образования большая часть респондентов высказались положительно, но в Омске и Омской области немало было и тех, чье отношение к вариативности отрицательное.

В комментариях к вопросу учителя отметили следующее:

- свобода преподавания входит в противоречие с задачей сохранения общедоступности образования, утрачивается и социальная функция «каждому ученику — равный доступ к качественному образованию»; с другой стороны это возможность педагогического творчества и развития склонностей и способностей учащихся;

- внедрение такого подхода имеет свои плюсы и минусы, и поэтому данный вопрос необходимо широко обсуждать в методических кругах;

- его можно использовать только в старших классах;

- у родителей и учащихся появляется реальная возможность выбрать профиль обучения, соответствующий будущей профессии;

- возникает сложность при переходе из одного учебного заведения в другое из-за несогласованности программ;

- требуется разработка соответствующего методического обеспечения.

Мы попытались выяснить отношение учителей к платному обучению, предполагая, что ответы будут носить крайне отрицательный характер. Мнения респондентов распределились следующим образом: 64 % высказали отрицательное, 36 % — положительное отношение. Те учителя, которые считают нецелесообразным вводить платное обучение, мотивировали свой ответ так:

- у родителей нет средств для оплаты обучения;

- уровень оснащения учебного процесса должен быть значительно выше;

- необходимо обеспечивать учащимся поступление в высшие учебные заведения.

Те учителя, которые выразили положительное отношение к платному обучению, отметили:

- оплата обучения должна быть в разумных пределах;

- она может использоваться при углубленном изучении предметов;

- допускается использовать ее только в частных школах.

В связи с изменениями, которые происходят в структуре и содержании курса биологии, должна меняться и методика преподавания биологии. Учителя подчеркнули, что в настоящее время широко используются современные технологии обучения. Ученикам отводится активная позиция на уроке. Но при этом сохраняется сложная обстановка с учебниками и методическими пособиями, материальная база во многих школах слаба.

В своем большинстве участники эксперимента считают, что урок необходимо сохранить как форму обучения.

Так как основная аудитория учителей имеет значительный педагогический опыт, мы попытались выяснить их оценку подготовки молодых специалистов. Полученные результаты отражены на рис. 9.

В основном подготовка учителей считается удовлетворительной. Но были высказаны следующие комментарии:

- в госуниверситетах слабая методическая подготовка;

- необходимо ввести курс логики;

- многие выпускники педагогических вузов не собираются работать по профессии из-за низкой заработной платы и поэтому не стремятся повышать свой профессиональный уровень;

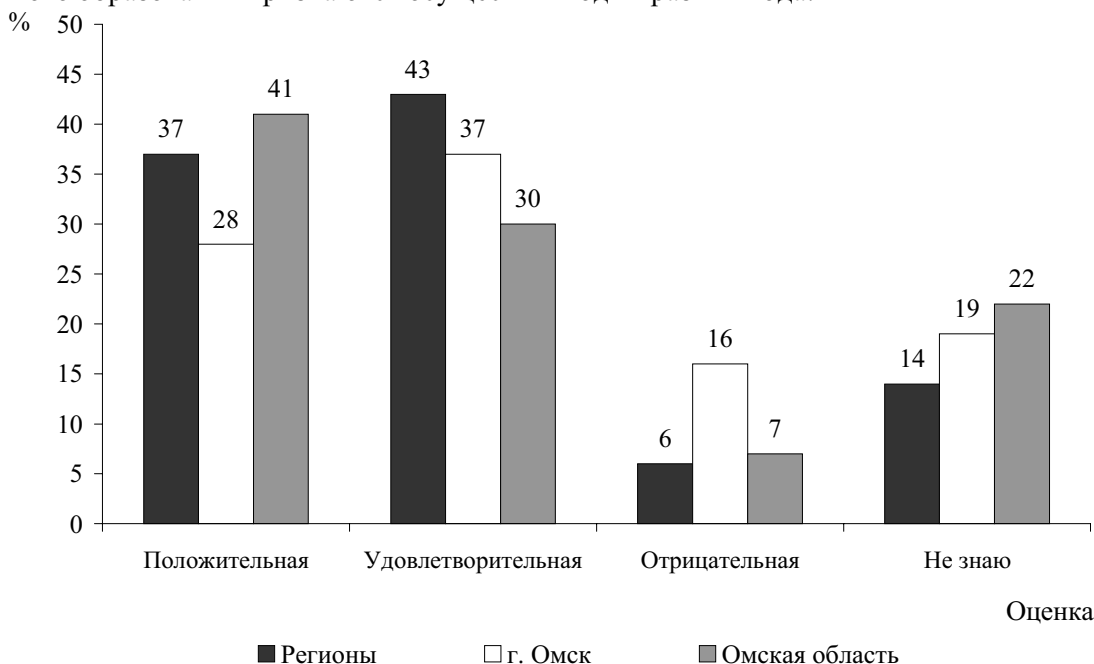
- к молодым учителям следует прикреплять наставников;

- необходимо повысить эффективность педагогических практик.

Методисты и учителя биологии выступили за развитие непрерывной системы биологического образования. Некоторые из них считают, что включение курса «Естествознание» на второй ступени обучения нарушит непрерывную

систему биологического образования. Важным элементом в системе непрерывного образования признаются осуществ-

ление повышения квалификации раз в 3 года и проведение тематических курсов один раз в 2 года.



Р и с. 9. Оценка учителей методической подготовки

Многие респонденты полагают, что систему биологических знаний у детей следует начинать формировать в условиях детского сада. В непрерывной системе биологического образования существует разрыв между базовым уровнем знаний учащихся и требованиями, предъявляемыми к абитуриентам. Некоторые считают, что для развития непрерывного образования необходимо практиковать дистанционные формы обучения и привлекать к проведению занятий в школе ученых вузов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что методическая подготовка учителей биологии в современных условиях реформирования школьного биологического образования требует значительных изменений. К таким изменениям необходимо отнести пересмотр программы по методике обучения биологии и содержания учебников, разработку спецкурсов и т. д. Все это будет способствовать эффективной подготовке педагогических кадров в области методики обучения биологии.

Поступила 10.11.04.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****РОЛЬ ИНТЕГРАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ**

*О. А. Шкилева, докторант кафедры педагогики Волгоградского
государственного педагогического университета*

В статье анализируются проблемы изменения содержания естественно-научного образования и структуры деятельности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе с учетом реализации междисциплинарных связей. Реализация идей межпредметной интеграции рассматривается на примере курса «Теория и методика обучения химии».

Подготовка учителей естественно-научных дисциплин в педагогическом вузе осуществляется в процессе непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавателя и студентов, которое разворачивается на определенном содержании соответствующих учебных курсов.

В современной высшей школе традиционно преобладает дискретно-дисциплинарная модель реализации содержания обучения. Но для развития естественно-научного знания характерна все более усиливающаяся тенденция к его синтезу и интеграции. Б. М. Кедров связывал интеграцию естественно-научного знания с необходимостью выявления закономерностей, общих для всех предметов естественно-научного цикла. Он писал, что «существо современного процесса интеграции науки можно интерпретировать как выявление общих закономерностей для некоторого класса явлений на достаточно высоком междисциплинарном уровне их абстрагирования»¹.

Кроме того, сам процесс становления будущего учителя естественно-научных дисциплин как субъекта предметно-преобразующей (профессиональной) деятельности связан с необходимостью формирования мотивов учения, приобщения к предметной и операциональной сторонам учебно-познавательной деятельности в их единстве, развития рефлексивного мышления студентов, их активности и творчества, становления мировоззрения и имеет интегральный характер.

Детерминация учебной деятельности в целом и отдельных ее сторон получа-

ет свое наиболее обобщенное выражение в мировоззрении студента. Понимание им своего места в мире, роли своей будущей профессии, реальное интеллектуальное, эмоционально-волевое, практически действенное отношение к действительности задают исходные ориентиры, определяющие направленность и характер деятельности будущего педагога². Этот процесс происходит в процессе овладения студентами знаниями общих гуманитарных, социально-экономических, математических, естественно-научных, профессиональных дисциплин, дисциплин предметной подготовки.

Формальная разобщенность дисциплин в учебных планах вузов, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей приводят к тому, что синтез транслируемой учебной информации стихийно возлагается на самих студентов, и если они его применяют, то эффект оказывается незначительным³. Обострение противоречий между интегральным характером естественно-научного знания, профессиональной деятельности учителей естественно-научных дисциплин и дискретно-дисциплинарной системой их подготовки, которая преобладает в отечественной высшей школе, вызывает необходимость широкой интеграции учебных дисциплин посредством межпредметных связей. А их установление, в свою очередь, требует изменения содержания естественно-научного образования и структуры деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

© О. А. Шкилева, 2005

Реализация идей интеграции в содержании естественно-научного образования, по мнению П. Д. Васильевой, И. М. Титовой, осуществляется на разных уровнях. Самый низкий уровень — уровень внутрипредметных связей. Например, в обучении химии это идеи генетической связи между веществами; взаимосвязи состава, строения и свойств; единства и многообразия веществ материального мира. На уровне межпредметных связей ведущими идеями, реализующими интегративный подход, выступают идеи единства мира; его познаваемости; изменения и развития. На уровне межпредметного синтеза, предполагающем связи между гуманитарными предметами и предметами естественно-научного цикла, таковыми являются идеи глобального эволюционизма; самоорганизации сложных систем⁴.

Первый уровень реализации межпредметных связей определяется формированием картины мира конкретной науки. Так, в приведенном выше примере — это химическая картина мира. Второй уровень интеграции естественно-научного знания связан с формированием естественно-научной картины мира, которая представляет собой интегральный образ природы, созданный путем синтеза естественно-научных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей природы и включающий представления о движении, взаимодействиях, пространстве и времени⁵. Межпредметный синтез предполагает становление общенаучной картины мира. Это высший уровень обобщения и систематизации всей совокупности знаний о природе, обществе, человеке в их взаимодействии и развитии.

Формирование у будущих учителей естественно-научных дисциплин научной картины мира связано с модернизацией содержания образования, в котором в качестве целостного объекта «единицы» знания, подлежащего усвоению, избирается не система понятий, а теория. Интегративная область естественно-науч-

ного образования должна базироваться на таких теориях, совокупность которых через раскрытие фундаментальных взаимосвязей даст представление о развитии природы, космоса, экологии в условиях информационной цивилизации как сложной синергетической системы. По мнению В. М. Симонова, в основе научной картины мира лежит когнитивный опыт. В процессе гуманизации естественно-научного образования на первый план выходят формирование чувственного образа мира, становление личностной картины мира. Личностная картина мира — это собственное миропонимание, осмысление и оценивание реалий природного мира и выработка позиций по отношению к нему⁶.

При установлении межпредметных связей важно выявить не только содержание, но и структуру учебной деятельности, так как в процессе перехода от одной дисциплины к другой в связи с изменением характера решаемых задач меняется и место, занимаемое каким-либо понятием. Использование знаний для решения новой задачи сопряжено с необходимостью размыкания ранее существовавших связей в структуре прежней дисциплины и включением информации в структуру новой дисциплины⁷.

Основная причина затруднений, которые испытывают будущие учителя при переходе от дисциплин предметной подготовки по естественным наукам (химия, биология, физика и др.) к общепрофессиональным (педагогика, психология, теория и методика обучения химии, теория и методика обучения биологии и др.), заключается в смене объектов учебной деятельности. Если в первом случае объектами являются, как правило, законы, то во втором — образование, воспитание и развитие учащихся в процессе изучения естественно-научных курсов в образовательных учреждениях.

Перед преподавателем всякий раз возникает сложная задача преобразования содержания естественно-научного образования в содержание обучения как



самих студентов, так и в будущем учащихся. В связи с этим необходимо учитывать следующие объективные факторы, способствующие формированию целостности научного знания студентов, которые выделил В. Е. Медведев:

1) все типы научного знания являются теоретическим освоением объективной реальности в различных формах ее проявления;

2) процесс усвоения научных знаний заключается не только в изучении объекта и предмета той или иной отрасли науки, но и в отыскивании связей и отношений различных свойств и закономерностей объективной реальности в процессе учебной деятельности. Это требует объединения сил, средств и методов исследования интеграции различных отраслей знания;

3) основой развития всех типов научного знания служат различные виды практической деятельности, в том числе педагогической;

4) важнейшая задача всех учебных дисциплин — достижение единства учебно-воспитательного процесса;

5) стратегическая цель педагогической теории и практики состоит в обеспечении целостного развития обучающихся, что невозможно без достижения единства всех составляющих процесса обучения⁸.

Исходя из этого можно утверждать, что элементы знаний будущих учителей естественно-научных курсов общепрофессиональных дисциплин должны конструироваться из элементов знаний фундаментальных дисциплин путем их укрупнения, а не вводиться заново как независимые, первичные. «Восхождение преподавателя к жизненному опыту студента есть, по существу, обращение к личности будущего специалиста, к его способности „работать“ со своим опытом, над своим опытом, с помощью своего опыта, вопреки собственному опыту. Студент в этой ситуации перестраивает свои прежние представления или получает им подкрепление, продуцирует

новые знания, выходя за границы личного опыта, овладевает профессиональными знаниями, обнаруживает в них личностный смысл»⁹.

Рассмотрим реализацию идей межпредметной интеграции в подготовке будущих учителей при изучении курса «Теория и методика обучения химии». Курс был выбран нами в силу того, что методика обучения химии — это педагогическая наука об образовании, воспитании и развитии учащихся в процессе изучения химии¹⁰. Следовательно, чтобы приступить к изучению данной дисциплины, студенты должны освоить педагогику (дидактику и теории воспитания), психологию, различные разделы химической науки. В процессе обучения все эти системы взаимодействуют между собой. Данное взаимодействие настолько глубоко, что переходит в их взаимную интеграцию — возникает новая система знаний, использующая понятия всех систем, но уже в несколько измененной форме. Практика показывает, что студенты воспринимают все ранее изученные предметы как отдельные дисциплины, абсолютно не связанные с курсом теории и методики обучения химии.

На первых этапах преподавателю кажется, что проще создать заново нужные исходные элементы знаний, чем тратить время на «выискивание» в памяти студента уже имеющихся фрагментов знаний и встраивать их в структуру своей дисциплины. Но в этом случае и курс «Теория и методика обучения химии» будет восприниматься как отдельный учебный предмет, не связанный ни с какими другими дисциплинами.

В качестве основных средств формирования межпредметной системы знаний, обобщенных способов учебной деятельности предлагаются учебные задачи и учебно-исследовательские задания по изучению и моделированию комбинационных закономерностей. При этом центр тяжести переносится с усвоения научных знаний на выработку адекватных задачам способов деятельности с

учетом личностного опыта студентов, что требует обращения взгляда обучаемого в суть изучаемого явления или системы, а это возможно, когда система строится самостоятельно, но при участии преподавателя (совместный поиск, вариативность, диалог).

В нашем случае проведение лекционного курса сопровождалось выполнением студентами, например, таких заданий: «Проверьте себя, знаете ли вы соотношение между следующими науками: педагогика, дидактика, методика, частная методика, методика учебного предмета, методика преподавания химии. Сформулируйте определения этих наук»; «Вспомните, как вам преподавали химию или другие естественно-научные дисциплины. Постарайтесь выделить те принципы, которые преподаватель данной дисциплины преимущественно использовал при преподавании своего учебного предмета»; «Для одной из глав школьного учебника химии определите внутрипредметные связи. Предложите способы нахождения внутрипредметных связей при изучении различных учебных дисциплин»; «Придумайте для вашего будущего урока какой-либо пример вещества или реакции, отличающийся сильно развитым свойством межпредметного связывания учебного материала»; «Существуют ли принципиальные различия между методологическими знаниями, вводимыми в содержание обучения химии, в содержание обучения другим естественным наукам и в содержание обучения гуманитарным наукам?» и т. д.

В ходе проведения семинарских занятий каждый студент должен был выполнить творческое задание для создания целостной системы обучения по определенной теме из школьного курса химии: выделить и сформулировать методические принципы обучения химии; найти теоретическое обоснование для определения содержания курса; в соответствии с этим осуществить отбор предметного содержания темы и зафиксировать его; установить научно обоснованную последовательность изучения

отобранного содержания; охарактеризовать возможности содержания учебного предмета химии в формировании научной картины мира учащихся; разработать пути организации усвоения выделенного содержания, т. е. методику проведения уроков; предложить методы контроля, позволяющие следить за ходом усвоения учебного материала, формирования химического мышления, а также соответствующим образом оценивать результаты обучения; разработать приемы диагностики заданных качеств знаний, доказывающие эффективность выделенного содержания обучения и организации познавательной деятельности.

Так как интеграция является процессом и результатом взаимосвязи и синтеза разнообразных знаний о мире, основным результатом установления межпредметных связей в подготовке учителей естественно-научных дисциплин должны стать формирование целостной личности студента, развитие интегративного синтетического мышления, становление научной картины мира, профессиональных знаний, умений и навыков. Достижение данного результата будет способствовать становлению таких качеств будущих учителей, как широкий кругозор, компетентность, профессиональная мобильность, готовность к восприимчивости современных тенденций развития системы образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кедров Б. М. Синтез современных научных знаний / Б. М. Кедров. М., 1973. С. 228.

² См.: Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. М., 2000. С. 179.

³ См.: Семин Ю. Н. Интеграция содержания профессионального образования / Ю. Н. Семин // Педагогика. 2001. № 2. С. 20—25.

⁴ См.: Васильева П. Д. Интеграция естественно-научного образования школьников на основе синергетического подхода / П. Д. Васильева, И. М. Титова // Наука и школа. 2003. № 5. С. 10—12.

⁵ См.: Симонов В. М. Дидактические основы естественно-научного образования: гуманитарная парадигма : моногр. / В. М. Симонов. Волгоград, 2000. С. 75.

⁶ Там же. С. 134.



⁷ См.: Бурмилова С. Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Ю. Бурмилова. Новосибирск, 2001.

⁸ См.: Медведев В. Е. Дидактические основы межпредметных связей в профессиональной подготовке учителя : На примере естественно-науч-

ных и технических дисциплин : дис. ... д-ра пед. наук / В. Е. Медведев. М., 2000. С. 31.

⁹ Сенько Ю. В. Указ. соч. С. 144.

¹⁰ См.: Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Чернобельская. М., 2000. С. 6.

Поступила 14.02.05.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ЛОГИКИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

*В. В. Усманов, первый проректор Пензенской государственной
технологической академии, профессор*

Традиционная вузовская образовательная траектория сегодня приходит в противоречие с растущей персонификацией процесса подготовки специалиста, с тенденциями его своеобразного индивидуального профессионально-личностного становления и развития. В статье рассматриваются теоретические аспекты организации педагогического общения, направленные на обеспечение активизации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Предлагается механизм раскрытия учебного предмета, его исторического и логического единства, детерминирующий понимание предмета и в целом качество профессиональной подготовки специалистов.

Педагогическая деятельность, форма предметного содержания и универсальная всеобщая мыслительная форма обладают относительной самостоятельностью, но в реальном процессе находятся в некотором единстве, из которого они извлекаются теоретическим сознанием субъектов обучения в соответствии с целями, определяющими учебный процесс. Профессиональная деятельность осуществляется по логике особенного материала, которая снимает собой всеобщую форму деятельности и включает ее в себе. В процессе профессионального образования эта форма извлекается из предметного содержания и погружается в педагогический процесс как его собственная форма, выявляет пределы предметного содержания, расширяет его, делает логичным, т. е. ясным во всех необходимых моментах и внутренних отношениях¹.

Логика педагогического процесса и логика предмета как способ бытия предмета сопряжены и отождествлены. Любая логика предмета включает в себя всеобщую логическую форму, в которой

всеобщее содержит особенное, а особенное дополняет всеобщее. Перенос всеобщей логической формы в наличную способность студента создает педагогические условия формирования из всеобщего новых взаимосвязей понятий о предмете, когда понятия определяют суждение студента, а суждение-умозаключение расширяет связи понятий. В результате понятия определяют содержательную характеристику предмета, а умозаключения — логическую форму и чувственный образ этого предмета. Следовательно, условия и содержание педагогической деятельности, в частности педагогическое общение, полностью определяют качество профессиональной подготовки студента.

Педагогическое общение как форма процесса творчества, совместного исследования педагога и студента приводит всех субъектов обучения, с одной стороны, к решению проблемы свободы в виде теоретической актуализации быденного сознания студента, его собственных ощущений и эмпирических представлений, а с другой — к разрушению сте-

© В. В. Усманов, 2005

реотипов в виде «предпонятийных» форм эмпирических представлений о наличии или отсутствии теоретических способностей, научных понятий. При этом осуществляется изменение образовательно-педагогических стандартов, методических требований к развитию теоретических способностей и формированию научных понятий студента.

В становлении характера формы общения выделяются следующие этапы:

— коммуникативный — обычный разговор с использованием второстепенной и побочной информации;

— коммуникативно-творческий — разговор-собеседование, в котором информация используется по прямому назначению и как «подсказка»;

— творческо-коммуникативный — искусственная форма общения, основой которой является высказывание новых идей (мозговой штурм, синектика)².

Коммуникация в общении субъектов обучения воспринимается не просто как передача идеи от одного субъекта другому. Скорее, это процесс, при котором субъекты, участвующие в диалоге, пытаются каким-то образом воздействовать на поведение друг друга, и поскольку субъект никогда не может в полной мере оказаться на месте другого, двое субъектов никогда не могут вполне понять друг друга; они лишь частично оказываются удовлетворены взаимными репликами³.

Условиями содержательного общения субъектов обучения при любой форме общения являются, во-первых, наличие предмета, объективность и устойчивость которого служат культурно-предметной основой определения универсальной формы мышления субъектов; во-вторых, размышления-диалоги педагога и студента об исторической культуре предмета и поиск универсальных определений мышления; в-третьих, изменение или разрушение стихийно сложившихся представлений студента о предмете.

Изменение представлений о предмете достигается путем абстрагирования,

отвлечения, через вербальный переход чувственного содержания предмета в его абстрактные свойства. Имеющиеся представления студента об абстрактных свойствах предмета — это и его наличный уровень знаний об определениях и абстрактных характеристиках бытия, и формируемые представления, теоретические понятия и понимание, основанное на доказательстве объективности абстрактных характеристик бытия. Теоретическая абстракция в познавательной практике выражает единство противоположностей объективного и субъективного в деятельности субъектов обучения и является средством теоретического разрешения противоречия предметного содержания этой деятельности. Механизм возникновения новой абстракции заключается в следующем. Действующая абстракция выражает отношение тождественного и противоположного, логическим пределом которого служит соответственно тождество или противоречие. Развитие абстракции осуществляется в движении тождественного к противоположному с последующим разрешением противоречия, а именно проявляется в отождествлении противоположных моментов в объективных пределах предмета, за границей которого и возникает новая абстракция.

В отличие от абстрактного характера понятий образ своей наглядностью активно вызывает сопереживание через чувство⁴. Способности студента к образной или произвольной фантазии, к творческо-образному созиданию и переживанию развиваются в процессе общения с помощью образного и аналитического подходов. При образном подходе мышление студента проникает в глубь природы вещей и явлений, а при аналитическом — позволяет достичь внешнего знания, знания об изменении вещей и явлений.

В широком смысле учебный предмет выполняет две функции. Первая — заполнение отсутствующей у студента возможности профессиональной деятельно-



сти с помощью логического содержания предмета, которым владеет педагог. Вторая — функция посредника в общении педагога и студента, в общении как процессе воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, порождающем мыслительные способности в субъективности студента. Именно в этом заключается механизм активного воспроизводства логического содержания предмета, присваиваемого студентом, а также осуществление им психологического акта открытия предмета, сотворения мыслящего познания во взаимном расширении субъективного движения студента и логики объективного развития предмета, переходящей в творческий образ последнего.

С точки зрения личностно ориентированного взаимодействия-общения субъектов обучения в образовательном процессе выделяются создание условий учебно-профессиональной мотивации, сотрудничество, достижение образовательных целей и задач, повышение профессионально-педагогического потенциала. При этом функции взаимодействия субъектов подразделяются на мотивационную, образовательную (обучение и воспитание), развивающую и фасилитационную⁵. Создание благоприятных условий путем усиления доминантных действий и реакций студента в процессе его обучения и воспитания содействует психическому развитию студента, становлению инициативы и личностному взаимодействию⁶. Участие педагога закрепляет его способности к эмпатии, интроверсии-экстраверсии, лидерству, коммуникативности, рефлексии и искренности.

Уровень аттракции во взаимосвязи с уровнем самораскрытия и степенью выраженности у субъектов обучения положительных качеств определяет оптимальную зону для их эмоциональных отношений, позволяющих воспринимать внутренний мир субъектов обучения с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, которые получили название «эмпатия»⁷. Уровень самораскрытия характеризуется умением субъектов

обучения находиться на короткой дистанции от собеседника, демонстрировать открытость.

Ориентированное на учет способностей студентов педагогическое воздействие предусматривает выбор студентом предпочтительной для него формы обучения. Это становится возможным при использовании в педагогическом общении компьютерных технологий обучения (автоматизированных обучающих систем). Другой вариант — адаптация процесса обучения, когда меняется модель обучения и достигается временное соответствие метода обучения индивидуальным учебным потребностям студента. Очевидно, что стиль преподавания эффективно реализуется тогда, когда подходит к стилю учения, в противном случае он оказывается неэффективным⁸.

Характер педагогического общения (управления) детерминирует развитие и саморазвитие личности студента. В педагогической литературе выделяется несколько степеней готовности студента к самоуправлению, саморазвитию, границы которых представляют ожидаемый результат обучения⁹. Изменение типа педагогического управления от жесткого, прямого, до косвенного, перспективного, соответственно предопределяет характер:

— действий студента по самоуправлению: от однообразной исполнительской деятельности по заранее предложенному алгоритму до разнообразной, достаточно свободной, творческой, преимущественно самостоятельной деятельности;

— взаимодействия педагога и студента: от авторитарного, подчиняющего воздействия на студента до сотрудничества, партнерского взаимодействия.

Ожидаемые результаты развития и саморазвития личностных качеств студентов соответственно распределяются в границах от формирования отдельных личностных качеств, преимущественно способностей к исполнительской деятельности, до развития творческой личности, способной к саморазвитию.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Лобастов Г. В. *Философско-педагогические этюды* / Г. В. Лобастов. М., 2003.

² См.: Пономарев Я. А. *Закономерности общения в творческом коллективе* / Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев // *Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная*. М., 1990. С. 92.

³ См.: Шоттер Д., Бахтин М. М., Выготский Л. С. *Интериоризация как феномен границы* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hsu.ru/psych/interhet/> (30.11.1999).

⁴ См.: Андреев В. И. *Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития* / В. И. Андреев. 2-е изд. Казань, 2000.

⁵ См.: Зеер Э. Ф. *Психология профессионального образования: учеб. пособие* / Э. Ф. Зеер. М.; Воронеж, 2003.

⁶ См.: Маерс Д. *Социальная психология: пер. с англ.* / Д. Маерс. СПб., 1997.

⁷ См.: Роджерс К. *Эмпатия* / К. Роджерс // *Психология эмоций: тексты* / под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтера. М., 1984. С. 235—237.

⁸ См.: Такман Б. В. *Педагогическая психология: от теории к практике: пер. с англ.* / Б. В. Такман. М., 2002.

⁹ См.: Андреев В. И. *Указ. соч.*

Поступила 03.08.05.

ПРОЕКТНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Г. А. Игнатьева, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования, доцент

Переход к новой образовательной парадигме, в которой ценность саморазвития учителя объединена с ценностью развития и саморазвития ученика, требует пересмотра содержания и форм обучения учителя в системе постдипломного образования. Возникает необходимость на основе антропологической парадигмы, теории развивающего образования и теории непрерывного образования взрослых создать новую модель системы повышения квалификации, ориентированную на становление субъекта собственной деятельности в профессионализме. Статья раскрывает вариант решения данной проблемы через разработку проектной команды — самообучающуюся организацию в школах различного типа, в которой проектируются нормы профессионального развития и саморазвития ученика и учителя.

Обоснование практики развивающейся системы повышения квалификации, образовательные проекты которой разнообразны и не сводимы к строго очерченным учебным дисциплинам, предполагает проведение комплексных психолого-педагогических исследований, обозначенных в педагогике высшего образования двумя терминами — «полидисциплинарность» и «междисциплинарность». Полидисциплинарность мы определяем как разностороннее рассмотрение сложноорганизованного объекта (система постдипломного образования, ориентированная на профессиональное развитие), сведение в некоторый комплекс его разных видений (знаний) и отдельных идеализаций. Построение практики раз-

вивающего образования при обращении к полидисциплинарному подходу всегда проблематично из-за принципа непротиворечивого единства разных знаний о человеке и образовании. Формулирование этого исходного принципа единства, по утверждению В. И. Слободчикова, уже на первом этапе организации комплексного исследования в системе повышения квалификации предполагает междисциплинарность, т. е. выход за пределы как отдельной дисциплины, так и некоторой суммы возможных дисциплин.

Междисциплинарный подход к рассмотрению методологии педагогического эксперимента в системе постдипломного образования обретает облик особого подхода, предполагающего по крайней



мере два явных варианта складывания непротиворечивого единства знаний: в теоретическом плане — концептуализацию представлений о сущности и способах исследуемого объекта, а в плоскости практики развивающего образования — проектирование путей и средств преобразования объекта, т. е., в нашем исследовании, проектирование дидактической модели профессионального саморазвития педагога.

Масштаб авторского творчества в развитии самого себя средствами профессии с возрастом расширяется, однако, как утверждают С. Г. Вершловский, Е. В. Бондаревская, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Максимова, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, разработавшие психологические, педагогические и акмеологические основы образования взрослых, учитель может так никогда и не стать субъектом профессионализма, не овладеть способностью к управлению содержанием своего развития, если не будут определены условия реализации проектно-преобразующих экспериментальных разработок и привлечены научно-теоретические средства для проведения научной работы в рамках чистого исследования и для проектирования.

В предисловии к «Педагогической антропологии» — блестящем образце методологического обоснования содержания педагогического образования — К. Д. Ушинский писал, что педагогика как практика не может быть предметом научного исследования ввиду того, что наука изучает существующее или существовавшее (понятно, что имелась в виду наука того времени — естественно-научного толка), а педагогическая деятельность — это будущее, это творение нового. К. Д. Ушинский остро поставил вопрос о недостаточности и даже неадекватности традиционных методов естественной науки для целей описания, понимания и преобразования целостной сферы практической деятельности человека. Педагогика, считал он, должна со-

держат указание на то, «что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого»¹.

В данном контексте речь идет о том, что наряду с классическим типом исследования в педагогике высшей школы необходимо обсуждать и другие способы общественного познания, другие типы теоретической деятельности: *проектирование, конструирование, программирование, планирование*. Все они отличаются направленностью не на познание того, что есть, но на создание новых продуктов, новых прецедентов. В процессе создания нового происходит познание того, что не существует, но что может возникнуть. Посредством указанных способов познавательной деятельности осуществляется созидание, творение будущего.

Еще в 1970-е гг. Г. П. Щедровицкий было введено важнейшее, именно методологическое, различие *исследования* и *познания* в гуманитарных науках вообще и педагогических в частности. В работах его научной школы был обоснован и показан переход от исследовательской монодисциплинарной парадигмы к междисциплинарной. Г. П. Щедровицкий и его последователями была буквально изобретена особая техника работы с профессиональным сознанием и профессиональными коллективами в разных сферах общественного производства — организационно-деятельностная игра. В настоящее время эта техника интенсивно используется и развивается научными коллективами К. Я. Вазиной, Ю. В. Громыко, В. С. Лазарева, С. Д. Невверкович, А. А. Тюкова и др. В определенном смысле она явилась прообразом современных проектных разработок и стала одной из центральных технологий такого рода исследований.

В начале 1990-х гг. актуализировалась линия рассмотрения проектной деятельности в контексте культуры с использованием философских, культурологических, психолого-педагогических знаний. Проектирование стало восприни-

маться как культурная форма образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков). В исследованиях Ю. В. Громыко², В. В. Рубцова³, В. И. Слободчикова показано, что проектирование в образовании — это базовый процесс выращивания новых форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности вообще, новых содержаний и технологий образования, новых способов и техник педагогической деятельности и мышления. Проведенные под руководством члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук профессора В. И. Слободчикова разработки проблем проектирования в образовании выявили, что принципиальная необходимость в проектировании возникает тогда, когда должен быть осуществлен *шаг развития*, переход целостной системы из одного состояния в другое. Предметом проектирования и является создание условий (средств, механизмов) шага развития системы образования в целом, перехода ее из одного состояния в другое. В ходе проведенных исследований была обстоятельно описана общая технология проектирования, вычленены типы работ и основные шаги проектной деятельности⁴.

Необходимость объединения усилий теоретиков и практиков образовательной сферы в поисках адекватных путей развития школьного и дополнительного профессионального педагогического образования побудила нас к введению проектирования в научный контекст деятельности кафедры педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования и его трактовке в качестве основного метода практико-ориентированного исследования, осуществляемого на экспериментальных площадках школ города и области.

Осмысление перспективы становления новой образовательной практики в регионе с позиций теории развивающего образования и антропологического подхода позволило осуществить под руко-

водством В. И. Слободчикова *проектный эксперимент* в системе постдипломного образования в нашем регионе. Стратегия становления педагога-профессионала, способного к позиционному самоопределению и управлению собственным содержанием развития, является на сегодняшний день приоритетной для кафедры педагогики и образовательных технологий Нижегородского института развития образования.

Особая предметность содержания строится совместными усилиями сотрудников кафедры и педагогических коллективов школ города и области, работающих по системе развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и Л. В. Занкова, личностно ориентированного образования и воспитывающего обучения. В деятельностное пространство «встречи» входят проектные группы представителей экспериментальных площадок: средних школ № 85, 124, 154, 140 Нижнего Новгорода, № 14 и 8 Выксы, № 8 Кстова, № 16 Сарова, № 39 и 21 Дзержинска, № 5 Чкаловска Нижегородской области, в которых разрабатывается возрастнo-нормативная модель развития человека на разных образовательных ступенях, в разных типах образовательных учреждений.

Целью проектного эксперимента является становление педагога-профессионала, способного к позиционному самоопределению и саморазвитию. Основные *задачи* связаны с проектированием деятельностного содержания постдипломного образования, разработкой типологии ситуации развития, созданием модели позиционного самоопределения педагога. Именно поэтому на кафедре педагогики и образовательных технологий разрабатывается и апробируется система модулей для подготовки *проектных команд* из числа заинтересованных и самоопределяющихся педагогов, директоров и завучей школ, специалистов органов управления образованием. Содержание и формы работы с педагогическими коллективами школ делают актуальным ис-



пользование психолого-педагогических и управленческих методов, обеспечивающих высокую востребованность новых знаний и выработку собственной профессиональной позиции.

Первый тип работ в рамках проектного эксперимента связан с *концептуализацией*, или разработкой концепции, предстоящей деятельности сотрудниками кафедры и педагогическими коллективами школ. Создание концепции предполагает последовательное осуществление ряда шагов: определение смысла проекта — цели его реализации, комплексный анализ наличного положения дел, абрис «потребного будущего»; фиксация основных направлений действий и принципов их координации, позволяющих преобразовать существующее положение дел в ожидаемом и желаемом направлении; выявление общих способов и необходимых условий достижения целей проекта; обоснованное прогнозирование социокультурных последствий реализации проекта.

Второй тип работ связан с *программированием* совокупности видов деятельности в их логической и временной последовательности: выстраивание общей диспозиции сил в их взаимосвязи; определение категорий участников (коллективных и индивидуальных) разрабатываемого проекта; выявление в рамках отдельных типов деятельности блоков конкретных видов работ, распределенных в их временной последовательности, со своими ресурсными затратами и средствами осуществления.

Третий тип работы — *планирование* действий по реализации проекта, включая обозначение видов разработок, реальные задачи, исполнителей, конечные результаты и их потребителей.

Перечисленные три типа работ — концептуализация дела, программирование деятельности и планирование действий — очерчивают и заполняют содержанием все пространство идеального проекта — того, что должно быть. Наиболее сложная часть процесса проекти-

рования — это *практическая реализация замысла*, которая связана прежде всего с целенаправленным формированием особого рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, рефлексивного, организационного, управленческого, профессионально-деятельностного и др.

Реализация проекта включает в себя следующие шаги:

— проектирование «совместности» реализаторов проекта — особая работа с профессиональным сознанием каждого входящего в проект, работа с его целями, ценностями, представлениями, профессиональными позициями;

— выращивание позиционной «общности» людей, которая включает и участников разработки проектной идеи, и «сочувствующих» этой идее, готовых стать ее реализаторами;

— рефлексивное оформление и экспертиза последствий реализации проекта, их соотнесение с исходным замыслом и всеми промежуточными шагами его воплощения.

Стержневым фактором проектирования развивающего образования как нового типа образовательной практики выступает деятельностное содержание обучения учителя, поскольку оно определяется, с одной стороны, конкретной предметностью (предметом, который содержит), а с другой — способом содержания этой предметности и совместных действий относительно нее. Решение проблемы разработки деятельностного содержания связано с общим способом проектирования теоретических знаний в плоскость обучения взрослых в системе повышения квалификации.

Деятельностное содержание модели самообучающейся организации соответствует базовой схеме проектирования, включающей в себя четыре основных этапа: проблематизацию профессиональных средств и позиционное самоопределение педагога; создание ситуации развития в рамках и средствами своей профессии; выстраивание общей системы

ценностей как основания для развития самообучающейся организации; оптимизацию структуры смысловых и оргуправленческих связей.

Умение учителя учить, обучаясь, является не только важнейшей характеристикой субъекта профессиональной педагогической деятельности, но и универсальной возможностью самостоятельно выйти за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях динамично развивающейся культуры. Основная идея построения новой модели повышения квалификации как самообучающейся организации состоит в том, что в деятельностном пространстве «встречи» учителей — слушателей курсов и преподавателей системы повышения квалификации задаются различные ситуации развития-самоопределения, в которых осуществляется «выход из роли учителя в позицию учителя-учащегося через обращение к своему Я и коллективной рефлексии».

Модель самообучающейся организации можно охарактеризовать как позиционную, нормативно-творческую, мыследеятельностную модель системы развивающего дополнительного профессионального образования. Сопровождение процесса профессионального самоопределения педагога в этой модели представляет собой систему обучающих учебно-профессиональных действий, направленных на порождение позиции.

Принятие своего типа участия в деятельностной ситуации, работа сознания и осуществление осознанного выбора приводят к тому, что последующее проектирование развивающей образовательной практики переживается как свободное и ответственное действие. В этом смысле позиционное самоопределение противостоит таким адаптивным механизмам вхождения в деятельность, как принятие и исполнение роли. В новой модели повышения квалификации, ориентированной на развитие деятельностных способностей к профессиональному са-

моопределению, само постдипломное образование выступает единым и одновременно процессом профессионального саморазвития педагога и развития им своей профессии (через творение новых форм предметности). Два полюса этой модели — предметность и сущностные силы человека, его творческий потенциал как взаимодействие в образовательном процессе когнитивных и оргдеятельностных качеств личности — задают границы содержания развивающейся образовательной среды и ее состав.

Проектирование новой модели повышения квалификации на основе концепции самообучающейся организации требует также перестройки и конструирования оптимальной структуры организационно-управленческих связей. Мы предлагаем вариант четырехуровневой структуры организации непрерывного профессионального образования, которая имеет целостный характер. Другими словами, она призвана осуществлять как объединение усилий по вертикали между уровнями: образовательное пространство России (федеральный), образовательное пространство субъекта федерации (региональный), образовательное пространство города (муниципальный), образовательное пространство образовательного учреждения, — так и координацию целей по горизонтали (лиц и организаций, находящихся на одном уровне) в контексте общей стратегии развития образовательного региона. При этом принципиальным является определение индивидуального места каждого участника не только внутри своего горизонта, но и в масштабе следующего уровня.

Очевидно, что и определение ближайшей перспективы, и выбор схемы дальнейшего развития инновационной деятельности (т. е. разработки программы перехода от одного типа ситуации к другому) тесно связаны с реально достигнутым уровнем инновационной оргуправленческой культуры ее субъектов. Было бы методологически безграмотно строить планы по проектированию практики



развивающего образования, в которые не закладываются средства для профессионального развития всех ее участников. Инновационный процесс обязательно сопровождается и инициируется образовательным. Это означает, что в соответствии с выбранным самими участниками инновационного процесса маршрутом развития выстраивается технология становления *инноватора*, т. е. человека, который умеет проектировать и реализовать не плоские, утилитарные технологии, а объемные, которые не разрушают существующую культуру, традиции и опыт отечественного образования.

Проектный эксперимент оказывается не только синтезом междисциплинарных исследований и разработок, но также и подлинным средством построения науко-ориентированной (наукоемкой) образовательной практики системы постдипломного образования. Проектирование в постдипломном образовании относится к социальному типу проектирования, которое в силу своей полифункциональности предполагает междисциплинарный подход. В нем используются дан-

ные многих наук: философии, логики, антропологии, психологии, педагогики и др. Культура междисциплинарных исследований и проектно-преобразующих разработок становится все более востребованной. Яркими прецедентами такой работы стали разработанные программы развития школ и региональная программа подготовки педагогов по теории и технологии развивающего образования. Проектная стратегия организации междисциплинарных исследований и комплексных разработок позволяет получать значимые для образования и общетеоретические, и прикладные результаты.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. М., 1990. Т. 5. С. 8.

² См.: Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. М., 1996.

³ См.: Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. М., 1996.

⁴ См.: Слободчиков В. И. Основы проектирования развивающего образования / В. И. Слободчиков // Модель гимназии как инновационного образовательного учреждения. Петрозаводск, 1996.

Поступила 09.08.05.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ПО СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Ф. Р. Зотова, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Камского государственного института физической культуры (г. Набережные Челны)

В статье рассматриваются основные направления развития современной школы. Раскрываются дидактические условия эффективной работы педагогического коллектива по предупреждению учебных перегрузок и переутомления, сохранению здоровья учащихся. Дается теоретическое и экспериментальное обоснование этих педагогических условий.

В настоящее время система образования России претерпевает значительные трансформации, затрагивающие все звенья учебно-воспитательного процесса: образовательные программы, методы преподавания, режим обучения, организацию внутришкольной среды. К сожалению, в результате всех этих трансформаций условия биологического благополучия обучающихся ухудшаются, наблюдаются пренебрежение физическим здоровьем детей, их перегрузка и, как следствие, нежелание школьников учиться, потеря веры в успех.

Нашими исследованиями показано, что сочетание чрезмерной нагрузки с преобладанием статического компонента в режиме дня на фоне нарушений режимных моментов, недостаточная осведомленность педагогов относительно проблем развития и охраны здоровья ребенка, низкий уровень грамотности и пассивность учащихся и их родителей в вопросах формирования, сохранения и укрепления здоровья и поддержания высокой работоспособности приводят к развитию нарушений здоровья, появлению признаков выраженного утомления у учащихся современной школы¹. С другой стороны, анализ научно-методической литературы обнаруживает, что повышение темпов качественных изменений во всех сферах общественной жизни порождает потребность общества в высокообразованных, способных самоопределиваться в новых условиях специалистах, что, в свою очередь, вызывает необходимость модерни-

зации образовательной системы². В эпоху обновления системы образования возрастают требования к уровню психического и физического здоровья обучаемых, к их адаптационным возможностям. Таким образом, возникло противоречие: требования к качеству здоровья учащихся возросли, а этот показатель в силу действия разных факторов в последние 10—15 лет значительно снизился.

В связи с вышесказанным актуализируется проблема поиска эффективных способов разрешения сложившейся ситуации. В процессе нашего исследования разработан и апробирован в рамках педагогического эксперимента комплекс дидактических условий деятельности педагогического коллектива современной общеобразовательной школы по предупреждению переутомления, сохранению высокой работоспособности и здоровья учащихся.

В данный комплекс мы включили следующие дидактические условия:

- 1) учет индивидуальных возможностей, склонностей, интересов учащихся, особенностей их индивидуально-возрастного развития при обучении и воспитании;
- 2) предупреждение монотонности уроков, однообразия структуры и методов ведения урока;
- 3) систематическую диагностику у учащихся уровня утомления и переутомления, психического и физического здоровья и их учет в учебно-воспитательной деятельности;



4) повышение комфортности внутренней и внешней среды образовательного учреждения;

5) оптимизацию двигательной активности учащихся современной школы;

6) обязательное участие всех членов педагогического коллектива и медицинского работника школы в планировании и организации деятельности педагогического коллектива по предупреждению переутомления и сохранению здоровья с четким распределением функций при координирующей функции заместителя директора по охране здоровья детей или совета по охране здоровья детей;

7) формирование ценностного отношения к здоровью у субъектов образовательного процесса;

8) тесное сотрудничество школы и семьи, активная позиция и соучастие детей и их родителей в вопросах предупреждения переутомления и сохранения здоровья учащихся.

Рассмотрим подробнее каждое из дидактических условий.

1. Индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания в современной общеобразовательной школе становятся одним из наиболее значимых условий здоровьесбережения учащихся в образовательном процессе. Формы и способы осуществления индивидуального подхода в обучении могут касаться индивидуального дозирования и распределения учебной нагрузки, дифференциации объема учебных заданий с учетом реальных учебных возможностей, определения соответствующего индивидуальным возможностям темпа обучения и сложности учебных заданий в пределах стандартных и повышенных (облегченных) требований³.

Используя различные педагогические технологии, можно распределить учащихся на группы внутри класса с целью осуществления учебной работы на разных уровнях сложности. Так, на одной из экспериментальных площадок нашего исследования (физико-математическая гимназия № 26 г. Набережные Челны) учащихся математического про-

филя начиная с 8-го класса делят на две подгруппы с учетом уровня одаренности к математике — «олимпиадную» и «стандартную». Обе подгруппы на уроках математики занимаются по одним и тем же учебникам (для школ с углубленным изучением предмета), но в первой темп прохождения учебного материала более высокий, учащиеся обучаются решению нестандартных задач, разбирают задания региональных, российских и международных олимпиад по математике, на уроках используются различные теоретические сведения и задачи из журнала «Квант».

Такой подход, когда осуществляется двойной селективный отбор (отбор в 5-й математический класс и распределение в «олимпиадную» или «стандартную» подгруппу в 8-м) и реализуется индивидуально-дифференцированное обучение, позволяет данной гимназии удерживать лидерские позиции на городских, республиканских, российских олимпиадах по математике и физике, обеспечивать высокую конкурентоспособность выпускников при поступлении в престижные вузы России.

Индивидуально-типологические особенности учащихся определяют необходимость индивидуального подхода в учебно-воспитательном процессе. В первую очередь должны учитываться такие особенности учащихся, как уровень психосоматического здоровья и биологического развития, уровень «школьной зрелости», мотивы учения, функциональная асимметрия полушарий мозга (правополушарность и левополушарность), тип высшей нервной деятельности.

Дифференцированный подход, предполагающий рациональное сочетание групповых и индивидуальных форм обучения, индивидуализацию объема учебной нагрузки и темпа обучения, является реальным способом повышения эффективности обучения и сохранения здоровья.

2. Психолого-педагогическими и физиологическими исследованиями и нашими собственными наблюдениями уста-

новлено, что монотонность, вызванная однообразием применяемых на уроке средств и методов, становится причиной снижения активности школьников, усиления тормозных процессов, затухания очага оптимального возбуждения, что, в свою очередь, приводит к быстрому утомлению учащихся школы. В соответствии с вышесказанным для предупреждения хронического утомления и переутомления учащихся современной школы необходима профилактика монотонности урока, однообразия структуры и методики преподавания.

Эффективность работы учащихся на уроке во многом зависит от умения учителя разнообразить урок за счет использования интересного наглядного (муляжи, схемы, таблицы) и дидактического материала, применения различных технических средств обучения (показ диафильмов, видеофильмов, телепередач).

Повышения интереса к учебному материалу, активизации познавательной деятельности можно добиться за счет использования на уроке проблемных, эвристических методов обучения, дидактических игр, элементов историзма⁴. Рациональное сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной форм деятельности, наглядных и словесных методов также будет способствовать поддержанию высокой активности учащихся на занятии и позволит предупредить монотонность.

Живая, богатая разнообразными интонациями, образная речь учителя в сочетании с широким применением на уроке иллюстраций, рисунков, конкретных сравнений и примеров, обращение при объяснении нового материала к опыту ученика содействуют поддержанию его работоспособности и интереса к учебному материалу.

3. Задачи сохранения и формирования психического и физического здоровья учащихся современной школы требуют строгого нормирования различных видов их деятельности. Это не значит, что школьники вообще не должны утом-

ляться. Наоборот, до определенного предела напряжения функциональных систем, временного снижения полноценности функций — утомление необходимо. Без этого невозможны совершенствование функциональных систем, их становление на новый уровень регулирования, долговременная адаптация учащихся к умственной нагрузке. Важно оградить учащихся от чрезмерного утомления, рационально организуя учебно-воспитательный процесс. Для этого педагог должен овладеть методиками психодиагностики утомления, научиться применять эти методики в своей деятельности и корректировать деятельность учащихся с учетом полученных результатов диагностирования.

Необходимость исследования уровня утомления особенно актуализируется в условиях инновационных общеобразовательных учреждений. В инновационных школах в результате использования интенсивных методик преподавания, новых педагогических технологий, расширения объема изучаемого материала учебная нагрузка на гимназиста (лицеиста) возрастает, что может вызвать хроническое утомление и даже переутомление⁵.

Вопросы психодиагностики утомления, профилактики и коррекции переутомления могут стать предметом обсуждения на педагогическом совете школы, родительском собрании, классном часе, во время индивидуальных консультаций родителей психологом и медицинским работником школы. Координирующая роль в этом направлении деятельности педагогического коллектива может принадлежать медицинскому работнику школы и педагогу-психологу. Результаты психодиагностики утомления должны быть учтены при организации учебной и внеучебной деятельности школьников.

4. Еще в начале XIX в. в результате первых гигиенических исследований была установлена тесная взаимосвязь между появлением у детей так называемых школьных болезней (близорукость, нарушение осанки и др.) и условиями



обучения в школе. Поэтому создание оптимальных условий обучения в школе, благоприятной эмоциональной атмосферы признается важнейшим направлением деятельности педагогического коллектива по предупреждению учебных перегрузок и переутомления. Одной из главных составляющих такой деятельности является создание благоприятного психолого-педагогического климата в школе, что, в свою очередь, обуславливается взаимоотношениями между участниками образовательного процесса (учащимися, педагогами, родителями) и определяет *внутренний комфорт* образовательного учреждения, эмоциональное благополучие учащихся.

Психическое благополучие учащихся как компонент их здоровья обуславливает их индивидуально-гармоничное развитие, обеспечивает общий комфорт и доминирование у учащихся позитивных настроений, формирует устойчивое положительное отношение к образовательной деятельности, позволяет сохранить высокую работоспособность и противостоять переутомлению.

В систему профилактики хронического утомления и переутомления, снижения качества здоровья учащихся современной школы обязательно должны быть включены мероприятия, направленные на повышение *внешнего комфорта* образовательного учреждения, в том числе обеспечение светового, цветового и воздушно-теплого комфорта в учебных помещениях; расширение состава помещений для отдыха учащихся в зданиях школ посредством оборудования комнат по типу «зимнего сада», «живого уголка», кабинетов психологической разгрузки; оснащение рекреаций зального типа простейшими спортивными тренажерами и инвентарем для реализации потребности детей в движении; рационализация режима дня и расписания занятий.

5. Нашими исследованиями установлено, что в состоянии относительной неподвижности школьники средних классов проводят более 65 % времени, старших

классов — более 80 %. Занятия физической культурой в школе не решают проблему гипокинезии: 2 урока физической культуры в неделю обеспечивают лишь 11—12 % необходимой двигательной активности. Между тем существует теснейшая связь между деятельностью мышц, состоянием внутренних органов и психическим состоянием ребенка. Под влиянием физических упражнений изменяется характер деятельности всех органов и систем организма, совершенствуется их строение, повышается устойчивость к заболеваниям, воздействию стрессовых ситуаций, укрепляется соматическое и психическое здоровье.

Результаты формирующего эксперимента позволили заключить, что для реализации вышеозначенной цели необходимы оптимизация физической нагрузки посредством увеличения основных и малых форм физического воспитания, стимулирование самостоятельной двигательной активности учащихся, формирование у них потребности в физическом и психическом саморазвитии, навыков программирования своей деятельности по укреплению здоровья.

6. Важным условием предупреждения переутомления учащихся современной школы, сохранения и формирования физического и психического здоровья является активное участие всех членов педагогического коллектива и медицинского работника в решении данной проблемы. Анкетный опрос учителей, проведенный в рамках диагностирующего эксперимента, позволил выявить их активную позицию и готовность к деятельности по предупреждению учебных перегрузок, переутомления современных школьников, по формированию психической и физически здоровой личности.

В рамках формирующего эксперимента нами были обоснованы функции и содержание деятельности отдельных членов педагогического коллектива: администрации школы, учителей-предметников, педагога-психолога, педагога-организатора, классного руководителя и

медицинского работника школы. Главным координатором действий педагогического коллектива, внешкольных учреждений, родителей и самих учащихся может стать коллегиальный орган — совет школы по охране здоровья детей. Выполнение этой функции может быть возложено также на конкретное лицо (например, заместителя директора по охране здоровья детей).

7. В ходе валеологического исследования учащихся и учителей современной школы было установлено следующее: у опрошенных нет единого научного понимания сущности здорового образа жизни (ЗОЖ), что мешает им должным образом заботиться о своем здоровье; для большинства из них характерно наличие определенных знаний о ЗОЖ, но нежелание (или неумение) их применять на практике; школьников отличает завышенная оценка своего здоровья и, как следствие, неадекватное отношение к нему⁶.

Для сохранения и укрепления психосоматического здоровья современных школьников необходимо, чтобы ценностные ориентиры здорового образа жизни стали приоритетными в семьях, в деятельности систем образования и здравоохранения, правовой защиты, чтобы они были заложены в основу воспитания подростка как личности. Важной является активность учителя современной школы в формировании собственного здоровья, навыков ЗОЖ. Высокий уровень валеологических знаний, активно-положительное отношение к физическим упражнениям, участие во всех проводимых спортивно-массовых мероприятиях, негативное отношение к вредным привычкам, сформированность умений рациональной организации труда и отдыха у педагога не только способствуют повышению его валеологической культуры и сохранению здоровья, но и позволяют стать примером для своих подопечных. Активное отношение к здоровью у учителя современной школы (тем более, если его авторитет среди учащихся достаточно высок) может способствовать

активизации ученика в формировании навыков ЗОЖ и ценностного отношения к здоровью.

8. Современная семья испытывает на себе воздействие многих негативных процессов, происходящих в обществе. Чрезмерная занятость и нервные перегрузки родителей ведут к снижению качества семейного воспитания, разрыву родственных связей, изменению психоэмоционального климата и внутрисемейных отношений. Все это может стать мощным фактором невротизации личности ребенка с перспективой разнообразных нарушений его здоровья. Избежать таких последствий можно лишь в том случае, если семья станет партнером образовательного учреждения в приобщении детей и подростков к здоровому образу жизни, сохранении их психосоматического здоровья. Формы партнерства могут быть разными: организация классных родительских комитетов по здоровью; совместных с детьми встреч, праздников, фестивалей, конкурсов, мероприятий, связанных с деятельностью в области здорового образа жизни.

Важной частью деятельности педагогического коллектива является *просвещение семьи* в вопросах диагностики утомления, хронического утомления и переутомления школьников, а также факторов, их вызывающих; рационализации учебного труда, режима дня и режима питания; факторов риска хронических болезней; способов преодоления эмоционального напряжения и «школьного» стресса и др.

Резюмируя все вышесказанное, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что задача предупреждения учебных перегрузок и переутомления, сохранения высокой работоспособности и качества здоровья учащихся может быть успешно решена только при условии комплексного подхода к ней, тесного взаимодействия администрации, педагогического коллектива, медиков и родителей, а также (и на этом должен быть сделан особый акцент) при усло-



вии воспитания у детей и подростков осознанной потребности в профилактике переутомления и в случае формирования ценностного отношения к психическому и физическому здоровью.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Зотова Ф. Р. Исследование влияния инноваций обучения на здоровье школьников / Ф. Р. Зотова // Шк. технологии. 2004. № 1. С. 128—132.

² Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования / В. П. Беспалько // Педагогика. 2001. № 9. С. 87—96; Саранов А. М. Теоретиче-

ские основы становления и развития инновационных образовательных систем : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Волгоград, 2000.

³ См.: Монахов В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Педагогика. 1990. № 8. С. 42—47.

⁴ См.: Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. М., 1982.

⁵ См.: Зотова Ф. Р. Исследование эффективности дополнительных «тренировочных» уроков физической культуры у учащихся инновационных школ / Ф. Р. Зотова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2004. № 1. С. 17—23.

⁶ См.: Зотова Ф. Р. Переутомление учащихся и их предупреждение в условиях современной школы : моногр. / Ф. Р. Зотова. Казань, 2004.

Поступила 05.05.05.

ИНТЕГРАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Н. В. Рябова, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик МГПИ им. М. Е. Евсевьева

В статье раскрывается понятие «интеграция» применительно к системе специального образования. Особое внимание уделяется проблеме интегрированного обучения умственно отсталых школьников. Подробно рассматриваются вопросы интегрированного содержания курса «Социально-бытовая ориентировка», направленного на подготовку умственно отсталых школьников к организации хозяйственно-бытовой деятельности в сельской местности.

Термин «человек с ограниченными возможностями здоровья» в специальной педагогике применяется для обозначения лица, имеющего физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. Данная категория людей очень разнообразна: к ней относятся умственно отсталые; неслышащие, слабослышащие, позднооглохшие; незрячие и слабовидящие; лица с тяжелыми речевыми нарушениями; нарушениями опорно-двигательного аппарата; задержкой психического развития; с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы; множественными нарушениями.

Статистика свидетельствует, что по степени распространенности (в мире) дефектов развития в пределах детской возрастной группы первое место занимают образовательные затруднения (40 %), второе — нарушения интеллекта (около 20), третье — нарушения речи (также около 20 %), остальные нарушения в совокупности составляют менее 20 %. Сегодня в мире на 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет приходится 4—5 чел., имеющих нарушение интеллекта или испытывающих образовательные затруднения¹.

Следует заметить, что интересы общества, государства в отношении человека с физическим или психическим недостатком имеют длительную историю.

© Н. В. Рябова, 2005

Ретроспективный взгляд на эти интересы обнаруживает существование нескольких моделей: «Больной человек», «Недочеловек», «Угроза обществу», «Объект жалости», «Объект обременительной благотворительности», «Развитие». В соответствии с этими моделями лица с ограниченными возможностями рассматривались как объект лечения; неполноценное существо, приближающееся по своему уровню к животному; угроза обществу; маленькие дети, которые навсегда остаются в детском возрасте и требуют защиты от «плохого» окружения, и т. д. Только модель «Развитие» указывала на наличие у лиц с ограниченными возможностями способностей к образованию и развитию. Общество ответственно за наиболее полное развитие ребенка с ограниченными возможностями; обществу вменяется в обязанность создание условий, благоприятных для развития и коррекционно-педагогической помощи таким детям.

Согласно модели «Развитие» на протяжении XX столетия в нашей стране последовательно строилась система специальных учебных заведений для детей с различными отклонениями в развитии. К середине 80-х гг. эта система имела развитые горизонтальную и вертикальную структуры и включала 8 видов специальных школ для всех вышеуказанных категорий детей и до 12 типов специального обучения (имеется в виду обучение детей с множественными нарушениями: нарушением слуха в сочетании с умственной отсталостью, нарушением слуха в сочетании со сниженным зрением и др.). Наряду со школами появились специальные дошкольные учреждения, открылись специальные классы в обычных учебных заведениях (для детей с задержкой психического развития, педагогически запущенных детей) и постшкольные учебные заведения (общеобразовательные и профессиональные).

В 90-е гг. XX в. в связи с вхождением России в мировое информационное и образовательное пространство начались

процессы интеграции. Интеграция рассматривается учеными как одно из важнейших направлений подготовки детей с отклонениями в развитии к будущей самостоятельной жизни (Э. И. Леонгард, Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко). До сих пор проблема интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество вызывает дискуссии среди ученых и заинтересованной общественности; она имеет как сторонников, так и противников; свои положительные и отрицательные стороны².

В отечественной дефектологии принято различать термины «интеграция» и «интегрированное обучение». Сущность и содержание этих процессов разрабатываются такими учеными, как В. М. Астапов, Т. С. Зыкова, В. В. Коркунов, В. В. Лебединский, Н. Н. Малофеев, М. С. Певзнер, Н. Д. Шматко, Е. Г. Речицкая и др.³ Под *интеграцией* они понимают «...включение инвалидов в общество как полноценных его членов, активно участвующих во всех сферах жизнедеятельности, освоение ими экономики, культуры, науки и образования...»⁴.

По отношению к детям с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) учеными разрабатываются различные социальные и психолого-педагогические условия их интеграции в общество: формируется система специального образования с его содержанием, формами и методами (А. И. Дьячков, В. В. Воронкова, М. Н. Перова, Б. П. Пузанов и др.); создается система трудового обучения, профессиональной ориентации и профессиональной подготовки (Г. М. Дульнев, Е. А. Ковалева, С. Л. Мирский, А. М. Щербакова и др.); научно обосновывается система коррекционно-развивающей работы в специальных школах (И. М. Бгажнокова, И. Г. Еременко, Б. К. Тупоногов и др.); апробируется система диагностического изучения детей и оказания им психологической помощи (С. Д. Забрамная, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова и др.). Сегодня данные системы являются актуальными, но нуждаются в неко-



тором обновления, что связано с определенными социально-экономическими, хозяйственно-бытовыми изменениями, происходящими в современной России⁵.

Интегрированное обучение в специальном образовании понимается двояко: как совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся в единой общеобразовательной среде и как педагогическая система, ориентированная на формирование системного видения мира и использующая свои особые формы и методы обучения. Интегрированное обучение является одним из условий интеграции⁶. В качестве основных организационных форм интегрированного обучения используются:

1) обучение в обычных классах общеобразовательной школы;

2) обучение в специальных классах общеобразовательной школы, где осуществляется частичная интеграция во время внеклассной деятельности;

3) обучение в коррекционном учреждении и перевод ученика в общеобразовательную школу;

4) полная или частичная интеграция лиц с отклонениями в развитии в ходе профессионального обучения.

Долгое время считалось, что интегрированное обучение «...оказывается невозможным для детей с интеллектуальной недостаточностью. По отношению к ним речь прежде всего может идти о совместном пребывании в учреждении, о совместном проведении досуга и различных внешкольных мероприятий, т. е. о социальной, а не об образовательной интеграции»⁷. Поэтому сегодня применительно к умственно отсталым детям более интенсивно разрабатываются вопросы интегрированного обучения как педагогической системы.

В традиционной системе подготовки детей с нарушением интеллекта существует предмет «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Его можно назвать подсистемой единой системы коррекционно-педагогического воздействия, ока-

зываемого на умственно отсталого школьника с целью его успешной социальной адаптации и интеграции в общество нормально развивающихся людей. Система социально-бытовой ориентировки имеет ярко выраженный интегративный характер, так как объектом ее изучения являются окружающий мир, общество, человек в этом обществе, отношения человека и общества. Интегративный характер носит содержание курса СБО, все его занятия. На одном и том же уроке или внеурочном занятии школьники, например пришивая пуговицу, усваивают правила пользования инструментами, подбора материалов, обращают внимание на существенные различия в размере, форме, величине пуговиц, овладевают трудовыми операциями, учатся работать индивидуально и в коллективе, оказывать друг другу помощь и общаться с товарищами и учителями.

Данный предмет впервые был включен в программу специальной (коррекционной) школы VIII вида в 1983 г. Содержание программы и методические рекомендации по организации урочных и внеурочных занятий были разработаны Н. П. Павловой и ее учениками (Д. Виткаускайте, Т. Н. Стариченко, Е. И. Разуван и др.)⁸. В 2000 г. программа была дополнена, но она до сих пор ориентирована на подготовку воспитанников к самостоятельной жизни в городе⁹. Однако по данным статистики, в современной России порядка 40 млн чел.¹⁰ проживает в сельской местности, две трети всех школ страны — сельские¹¹.

Исследователи, изучающие особенности деревенского быта (А. А. Ахматеев, Л. В. Бондарь, И. П. Корзун, Ю. М. Капустин, Л. С. Умнов, Э. И. Струнина), уточняют, что для него характерны небольшие размеры, территориальная рассредоточенность; низкая плотность застройки жилищ, пониженная этажность; отсутствие в домах бытовых и коммунальных удобств; специфика производства, накладывающая отпечаток на образ жизни крестьян; узкие границы

свободного времени, что объясняется наличием подсобного хозяйства и сезонностью труда; тесная связь с природой; менее развитые бытовые и культурные потребности населения; устойчивые народные традиции¹².

Сказанное подтверждают и материалы нашего собственного исследования, в котором приняли участие 250 школьников специальных образовательных учреждений Республики Мордовия, проживающих в городах с сельским укладом жизни или в селах. Данные, характеризующие хозяйственно-бытовые условия опрошенных школьников, свидетельствуют о том, что 19,9 % из них проживают в квартирах домов городского типа, 26,6 — в квартирах сельских домов и наибольшее количество (53,5 %) — в частных домах. Примерно половина (47,2 %) частных домов — из дерева, а 44,2 % — из кирпича. Большинство домов сельских жителей имеет те или иные коммунальные удобства. Так, все испытуемые пользуются электроэнергией, многие (79,7 %) — газом, примерно половина — канализацией и водопроводом. При отсутствии центрального водоснабжения сельчане носят воду из колонки или колодца. Наличие центрального отопления отмечается в 68,8 % случаев, при его отсутствии применяют газовое отопление (12,4 %), печное (15,7), печное-паровое (3,0 %). 94,2 % семей отапливают жилые помещения дровами, 10,6 % — углем. Для частных домов характерно наличие подсобных помещений. Так, погребом пользуются 23,5 % семей, кладовкой — 41,6 %, веранды и летние кухни есть в домах сельского типа соответственно в 39,1 и 10,0 % случаев, встроенные шкафы — в 9,4 %.

Большинство сельских жителей имеют личные подсобные хозяйства, в которых занимаются животноводством и растениеводством. Так, 60,3 % школьников уточнили, что их семьи разводят кур. Примерно одинаковое количество учащихся — 43,9 и 43,6 % — показали, что родители выращивают свиней и коров. За

кроликами ухаживают в семьях у 24,0 % учащихся, а лошадей держат — у 5,7; во дворах у 51,8 % школьников есть собаки. Таким кропотливым делом, как пчеловодство, занимаются 14,2 % родителей воспитанников. Около трети семей содержат двух-трех животных, остальные специализируются на одном. Многие сельские жители занимаются растениеводством: 25,4 % семей имеют сад, 22,3 — участок под овощи, а 53,1 % обрабатывают садово-огородный участок. Поэтому ведение домашнего хозяйства на селе представляет собой более трудоемкий процесс, чем в городе, что обусловлено спецификой работ на подворье. Более сложным по сравнению с благоустроенной квартирой является и уход за сельским домом. Следовательно, требуется формирование у умственно отсталых школьников специфических социально-бытовых знаний и умений, необходимых для организации самостоятельной хозяйственно-бытовой деятельности в условиях сельской местности.

Следует также заметить, что для большинства сельских жителей создание личных подсобных хозяйств и работа в них стали единственным средством выживания. На современном рынке труда умственно отсталые являются неконкурентоспособными, поэтому нередко доходы с личного подсобного хозяйства для них также становятся если не единственным, то основным средством существования. Очевидна необходимость в подготовке школьников с нарушением интеллекта именно к тем условиям, в которых они будут жить и работать. В большинстве случаев ребенок, окончивший сельскую специальную школу, остается в той же местности, где живут и трудятся его родители. Это приводит к необходимости целенаправленной разработки интегрированных систем образования.

Современные государственные и правительственные документы об образовании поставили перед сельской общеобразовательной школой новые цели и задачи в области образования и воспита-



ния подрастающего поколения, обусловленные перестройкой социально-экономической системы общества, переходом к рыночным отношениям, становлением сельского хозяйства как приоритетным направлением в политике обновления страны. Ведущей задачей сельской школы сегодня является воспитание у подрастающего поколения трудолюбия, высоких нравственных принципов, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Выпускник сельской школы должен стать технологически, экологически и экономически грамотным землепользователем, как минимум, в масштабах личного подсобного хозяйства.

Поставленные задачи имеют отношение и к учреждениям системы специального образования, в частности к специальным (коррекционным) школам VIII вида. Их решение, на наш взгляд, возможно посредством совершенствования содержания и системы обучения в рамках предмета «Социально-бытовая ориентировка». Основная цель курса СБО — подготовка школьников к самостоятельной жизни и трудовой деятельности в современных условиях. Предмет СБО можно назвать интегративным по своей сути, так как в достижение его основной цели лепту вносит каждый другой учебный предмет. В качестве одного из основополагающих специфических принципов, реализуемых в этом предмете, выступает принцип внутрипредметных и межпредметных связей, доведенных до уровня интеграции содержания обучения.

Анализ программы специальной (коррекционной) школы VIII вида показал, что основа для формирования социально-бытовых знаний сельскохозяйственного характера закладывается на уроках естествознания, географии, сельскохозяйственного труда (при условии, что школа проводит в рамках производственного обучения подготовку школьников по данному профилю). На этих уроках у школьников формируются базовые пред-

метные понятия: естествоведческие — «корень», «побег», «лист», «семя», «цветок», «плод», «растение — целостный организм», «обмен веществ», «рост и развитие растений», «условия жизни растений», «растительное сообщество» и др. (естествознание, раздел «Растения» в 7-м кл.); «особенности среды обитания», «особенности внешнего строения», «системы органов», «процессы жизнедеятельности класса насекомых, млекопитающих, птиц и их учет в сельскохозяйственном производстве» (естествознание, раздел «Животные» в 8-м кл.); географические — «погода», «климат», «природный комплекс», «природные компоненты», «почва как особое естественно-историческое тело», «классификация почв» и др. (география в 7—8-м кл.); сельскохозяйственные — «урожай», «почва», «культурное (сельскохозяйственное) растение», «система земледелия», «система животноводства» и др. (сельскохозяйственный труд в 5—6-м кл.)¹³.

Применение базовых понятий для решения практических задач по выращиванию сельскохозяйственных культур приводит к тому, что они приобретают иной характер и становятся практико-ориентированными. Примером может служить формирование понятия «почва», которое выступает в качестве объекта интеграции в учебном познании школьников в условиях межпредметных связей естествознания, географии, сельскохозяйственного труда.

Первое знакомство с понятием «почва» происходит на ступени начальной школы в интегрированном курсе «Ознакомление с окружающим миром», когда дается общее представление о почве, ее составе и свойствах.

Углубление знаний о почве осуществляется на уроках естествознания при изучении раздела «Растения» в 7-м классе. В обозначенном курсе учащиеся развивают понятие о почве, выявляют ее отличия от других горных пород. Они знакомятся с составом, свойствами (плодородие, воздухопроницаемость, влагопро-

нищаемость) и типами (подзолистые, торфяные, черноземные и др.) почв, определяют роль живых организмов в их образовании, говорят об охране природных ресурсов.

Качественно иной подход к изучению понятия «почва» реализуется на уроках географии в 7-м классе. Почва изучается как своеобразное природное тело, являющееся тонким слоем земной коры, обладающее естественным плодородием. Это позволяет дать характеристику особенностей почв своей местности, оценить возможности их использования в сельском хозяйстве, выявить пути повышения плодородия, рационального использования, охраны.

На уроках сельскохозяйственного труда начиная с 5-го класса расширяются знания учащихся о составе и свойствах почв. На этих уроках школьники учатся применять знания в практической деятельности, распознавая песчаные, супесчаные, глинистые и суглинистые почвы, выполняя различные приемы их обработки, а также разнообразные технологические процессы (подготовка почв для выращивания растений в открытом и защищенном грунте, подготовка почв для посадки плодово-ягодных культур и молодых саженцев и др.). Понятие «почва» приобретает для них качественно иной характер: оно отождествляется с важным фактором и средством сельскохозяйственного производства. Таким образом, «почва» выступает не только как географическое и естествоведческое понятие, но и как понятие, помогающее уяснить научные основы сельскохозяйственного производства, обосновать выбор определенных сельскохозяйственных культур, приемы и комплекс мероприятий по их выращиванию. Другими словами, понятие приобретает прикладной характер.

Приведенный пример раскрывает особенности формирования у умственно отсталых школьников прикладных общих и частных понятий на основе базовых. Успешность данного процесса обеспечи-

вается интеграцией содержания образования посредством межпредметных связей географии, естествознания, сельскохозяйственного труда. Рассмотренный пример не единичен: аналогичным образом происходит формирование и других общих прикладных понятий: «посев и посадка», «внесение удобрений», «уход за посевами культурных растений», «уборка урожая» и др. На основе общих формируются частные прикладные понятия, являющиеся по отношению к общим родовыми. Например, частными понятиями прикладного общего понятия «уход за посевами культурных растений» выступают «прополка», «полив», «прореживание», «окучивание» и др.

Однако следует заметить, что особенности умственно отсталых школьников не позволяют им самостоятельно, целенаправленно переносить знания, полученные на уроках, в качественно иные ситуации. Например, старшеклассники затрудняются применять знания и умения, полученные на уроках естествознания, географии и сельскохозяйственного труда, в самостоятельной жизни для организации собственного быта. Они нуждаются в специально организованном обучении, показывающем возможности использования имеющихся знаний и умений при организации собственной хозяйственно-бытовой деятельности в условиях сельской местности. Все это вызывает необходимость создания интегрированного содержания курса СБО, способного подготовить умственно отсталых к самостоятельной жизнедеятельности и ведению личного подсобного хозяйства в сельской местности.

Такое содержание разработано нами. Оно включает в себя несколько содержательных линий, которые сочетаются с разделами и темами ныне действующей программы и ориентированы на подготовку школьников к ведению хозяйственно-бытовой деятельности с учетом особенностей сельского образа жизни и быта. Например, при изучении раздела «Жилище» предусмотрены темы, харак-



теризующие специфику строения жилых помещений в сельской местности, на-дворных построек для содержания домашних животных и птиц, особенности печного и печного-парового отопления, порядок эксплуатации плиты для приготовления пищи. Тема «Транспорт» расширена за счет новых сведений, касающихся эксплуатации различных транспортных средств в условиях насыпных дорог, использования лошадей для перевозки грузов. В тему «Одежда и обувь» введены дополнения, касающиеся ухода за рабочей одеждой и обувью. Раздел «Трудоустройство» обогащен сведениями, характеризующими особенности организации трудовой деятельности в негосударственных сельских объединениях, а также порядок поступления на работу в учреждения частного сектора. Тема «Торговля» расширена за счет материалов, касающихся особенностей рыночной экономики и реализации продукции с личных подсобных хозяйств через торговые предприятия. Кроме того, нами были разработаны два новых раздела — «Земельный участок» и «Подворье».

В раздел «Земельный участок» в 6-м классе вошли темы, знакомящие школьников с основами планирования садово-огородного участка, с овощами и фруктами, которые выращиваются на нем; с видами и составом почвы, правилами ее возделывания и внесения удобрений. Изучая тему «Цветочно-декоративные растения», учащиеся узнают виды однолетних и многолетних культур, способы размножения цветов, технологию выращивания рассады астр и пересаживания ее на клумбы, а также возможности борьбы с вредителями садово-огородных растений с помощью «народных средств». В материал 7-го класса включены новые сведения, касающиеся оборудования помещений для хранения овощей и фруктов в зимнее время. Тема «Плодово-ягодные растения» знакомит школьников с различными вариантами размножения садовой земляники и ее

обработкой в весеннее время, уходом за молодыми посадками. Приводятся сведения о способах посадки овощных культур и порядке ухода за ними. В 8-м классе предусмотрено ознакомление с правилами ухода за садом в зимнее время, а также выращивания овощей в защищенном грунте. В 9-м классе закрепляется материал о технологии выращивания овощей и цветочно-декоративных растений на примерах картофеля, томатов, георгинов.

В раздел «Подворье» в 6-м классе включены темы, касающиеся особенностей сельского подворья, специфики содержания домашних птиц в личном подсобном хозяйстве. В 7-м классе много внимания уделяется содержанию и уходу за молодняком птиц, а также мелкому ремонту построек крестьянского двора. В 8-м классе раскрываются особенности ухода за кроликами в личных подсобных хозяйствах. В 9-м классе предусмотрено ознакомление с содержанием коз.

На наш взгляд, реализация данной программы в сельских специальных школах будет способствовать социально-бытовой адаптации и интеграции умственно отсталых школьников в общество.

Таким образом, интеграция образования представляет собой сложную научно-педагогическую проблему. Она имеет многоаспектный характер, являясь принципом и фактором развития современных образовательных систем; средством целостности развития растущего человека как индивида, личности, индивидуальности, субъекта жизни и деятельности. В системе специального образования применительно к умственно отсталым детям рассматриваются проблемы интегрированного обучения. При этом в качестве основного средства обучения и развития личности ученика выступают межпредметные связи. Именно с учетом межпредметных связей было сконструировано интегрированное содержание курса «Социально-бытовая ориентировка», позволяющее эффектив-

но решать проблемы социально-бытовой адаптации сельских умственно отсталых школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. М., 2000. С. 123.

² См.: Интегрированное обучение: проблемы и перспективы : материалы Междунар. семинара. СПб., 1996.

³ См.: Малофеев Н. Н. О научных подходах к совершенствованию специального образования в России / Н. Н. Малофеев // Дефектология. 2004. № 6. С. 67—74.

⁴ Никитина М. Н. Соотношение дифференцированного и интегрированного обучения. Проблема подготовки специалистов по коррекционной педагогике / М. Н. Никитина // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. С. 67.

⁵ См.: Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. М., 1994. С. 182—197.

⁶ См.: Никитина М. Н. Указ. соч. С. 69.

⁷ Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Н. Д. Шматко // Дефектология. 1999. № 1. С. 41—46.

⁸ См.: Павлова Н. П. Система социально-бытовой ориентировки учащихся вспомогательной школы / Н. П. Павлова // Там же. С. 53—58.

⁹ См.: Программа для 5—9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида : сб. № 1. М., 2000. С. 103—150.

¹⁰ См.: Никольский С. А. Аграрная экономика, сельская общность и проблема социально-экономических укладов / С. А. Никольский // Вopr. философии. 2001. № 12. С. 16.

¹¹ См.: Филиппов В. М. Правда и домыслы о российском образовании / В. М. Филиппов // Вестн. образования. 2001. № 9. С. 12.

¹² См.: Котов Э. Г. Домашнее хозяйство и бытовое обслуживание / Э. Г. Котов. Минск, 1992.

¹³ См.: Программа для 5—9 классов...

Поступила 03.05.05.



ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XIX в.

*Л. Р. Шакирова, доцент кафедры теории и методики обучения
математике Казанского государственного педагогического
университета*

Статья посвящена истории становления Казанского университета и его математического образования в начале XIX в. Рассматриваются вопросы комплектования научно-педагогических кадров, подготовки абитуриентов для университета, а также отбора и подготовки будущих ученых-педагогов в дореволюционной России, что является актуальным для решения современных проблем вузовского образования.

Двести лет существует Казанский университет — один из крупнейших международных центров математической науки. За этот период трудами его ученых накоплен огромный опыт развития вузовского математического образования. Рассматривая этот опыт с позиции футурологии, в нем, без преувеличения, можно найти оптимальные решения большинства современных и перспективных проблем высшей школы. Организационная структура вуза, его научная, учебная и административно-хозяйственная деятельность сегодня строятся на тех же принципах, которые разрабатывались и внедрялись в ходе становления и развития системы высшего образования в России в XIX в.

Согласно начатой в 1803 г. реформе народного просвещения территория России была разделена на шесть учебных округов. В каждом округе предусматривалось открытие университета, в каждой губернии — гимназии, в каждом уезде — училища и развернутой сети приходских училищ. Важной чертой новой системы учебных заведений была ее непрерывность: из уездного училища можно было перейти в гимназию, а гимназическая подготовка была в принципе достаточной для начала университетских занятий.

Практическое осуществление реформы с самого начала было поставлено в крайне сложные условия тем, что вся образовательная система в округе создавалась одновременно. Университеты

формировались в условиях полного отсутствия профессорско-преподавательских кадров не только в округе, но и в России. Губернские гимназии хотя и открывались на базе главных народных училищ, однако их учительский состав был малочислен и не имел достаточной подготовки для преподавания гимназических курсов. В аналогичном положении находились и уездные училища, организуемые на базе малых народных училищ екатерининского типа. Приходские училища создавались заново.

При всех сложностях выбор данного плана становления и развития народного просвещения в округе был разумным и оправданным, ибо позволял в сравнительно короткие сроки получить единую, взаимозависимую учебную систему округа. Каждое звено этой системы, решая общую проблему обучения населения грамоте, выполняло не менее важную задачу отбора и подготовки наиболее способных учащихся для продолжения учебы на следующей образовательной ступени.

Университеты были центрами учебных округов. Каждый из них осуществлял всестороннее руководство деятельностью учебных учреждений в своем округе, который охватывал громадные территории. Для поступления в университет необходимо было окончить классическую гимназию или приравненный к ней институт, иметь свидетельство о благонадежности и определенные материальные средства. Посещение занятий

и предметы для изучения были обязательными. Разнообразие индивидуальных научных интересов студент мог удовлетворить, посещая лекции любых преподавателей на других факультетах.

Выбор конкретного места устройства университетов, как правило, обуславливался наличием в данном месте учебного заведения. Так, Дерптский (ныне Тартуский) университет был основан на базе католического университета, Виленский (Вильнюсский) — главной школы Литвы. Казанский университет был создан на основе гимназии.

Необходимость организации высшего учебного заведения в Казани объясняется следующими обстоятельствами. В конце XVIII — начале XIX в. в Поволжье происходили ускоренное развитие промышленного производства, массовое заселение его территорий служилыми дворянами, получавшими за службу землю и обустраивавшими на ней хозяйство. Все эти структуры нуждались в образованных специалистах, в основном математических специальностей, в самом крупном городе региона. Казанский учебный округ охватывал все учебные заведения Поволжья от Нижнего Новгорода до Астрахани, Прикамья и Приуралья, Сибири и Кавказа.

5 ноября 1804 г. император Александр I подписал Утвердительную грамоту и Устав Императорского Казанского университета. Оба документа определили законодательно-правовое положение университета и его учебно-научную базу. В уставе отразились наиболее передовые черты современных западноевропейских университетов и традиции ломоносовской эпохи (автономия, свобода преподавания, научной и просветительской деятельности). Вместе с тем в нем была представлена узкоутилитарная точка зрения на высшее образование, которой придерживались правительственные круги времен Александра («подготовка для государства чиновников по разного рода службам»).

В разделе «Обязанности профессоров» устав определял основные положе-

ния методики обучения: «Главная должность профессоров состоит в том, чтобы преподавать курсы лучшим и понятнейшим образом и соединять теорию с практикой во всех науках, в которых сие нужно», при этом профессору вменялось в обязанность, «преподавая наставления, пополнять курсы свои новыми открытиями, учиненными в других странах Европы» и «удобнейшим способом преподавать» науки, используя «разных писателей, лучшим образом объясняющих относящиеся к ним предметы». В уставе выражалось пожелание, чтобы профессора кроме теоретических чтений устраивали особые беседы со студентами, «в которых, предлагая на изустное объяснение предметы (т. е. темы. — Л. Ш.), исправляли бы суждения их и самый образ выражения и приучали бы их основательно и свободно изъяснять свои мысли», рекомендуя ведение этих бесед «преимущественно на латинском языке».

Срок обучения в Казанском университете, определяемый уставом, составлял три года, или шесть семестров. Все студенты стремились окончить университет после полного курса обучения с получением аттестата, который давал право сразу же при поступлении на службу занять должность, соответствующую 14-му классу. Прошедшие полный курс распределялись в основном учителями младших классов гимназий и училищ округа. При наличии у выпускников желания продолжить научные и педагогические занятия они после соответствующего испытания зачислялись в педагогический институт при университете в качестве студентов-кандидатов. По истечении трех лет учебы в институте кандидаты (после новых экзаменов и чтения публичной лекции), показавшие достаточные знания и способность преподавать, определялись на учительские должности, как правило, старших классов гимназий и училищ.

Наиболее сложной из проблем становления любого российского университета как центра просвещения и науки



была проблема его комплектования научно-педагогическими кадрами. В России начала XIX в. не было достаточного количества отечественных ученых для того, чтобы отобрать для каждого из вновь создаваемых университетов (Вилленского, Дерптского, Казанского и Харьковского) положенное по уставу число профессоров и адъюнктов. К этому времени в России существовал только один университет, имеющий полувековую историю, — Московский, но он не мог обеспечить профессорами все новые университеты. Искать их следовало за рубежом — в европейских государствах. Решение проблемы подбора преподавательских кадров для открывающихся университетов было возложено на правление училищ и попечителей учебных округов.

Попечителем Казанского учебного округа был назначен Степан Яковлевич Румовский, вице-президент Российской академии наук, ученый-астроном с мировым именем. Сложность подбора профессоров для Казанского университета усугублялась его отдаленностью от европейских научных центров и непривычными для европейцев климатическими условиями. Однако знакомство и научные контакты с ведущими европейскими учеными, их советы и рекомендации позволили С. Я. Румовскому укомплектовать штат профессоров университета крупными учеными. Так, в 1807 г. на кафедру чистой (высшей) математики по рекомендации Карла Гаусса был определен профессор математики, доктор философии Мартин Христиан Бартельс, ставший впоследствии основоположником Казанской математической школы. Благодаря ему преподавание чистой математики в Казанском университете достигло уровня лучших университетов Германии. На кафедру теоретической астрономии, которая в то время была открыта по предложению С. Я. Румовского только в Казанском университете, был приглашен известный европейский ученый Иосиф Антонович Литтров. Не-

мецкий профессор математики Каспар Фридрих Реннер был назначен на кафедру прикладной математики. Кафедру теоретической и опытной физики возглавил профессор Франц Ксаверий Броннер. Это были не только большие ученые, но и превосходные педагоги.

В иное время С. Я. Румовскому вряд ли удалось бы собрать в далекой Казани такую плеяду математиков. Вовлечение в водоворот наполеоновских войн мелких европейских государств заставило представителей их науки покидать родину и искать убежища в России. Однако переговоры с немецкими профессорами и организация их переезда затянулись на два года, поэтому первыми преподавателями Казанского университета стали гимназические учителя.

Первая и единственная до конца XVIII в. провинциальная гимназия была образована в Казани в 1758 г. на тех же основаниях, что и Московская и Петербургская, содержалась на средства Московского университета и была полностью подчинена ему. Переданная в 1785 г. в ведение местных властей, гимназия начала приходить в упадок и в 1788 г. была закрыта. Через десять лет по настойчивому желанию дворянства Поволжья император Павел I поставил вопрос о ее возрождении и 29 мая 1798 г. во время своего пребывания в Казани утвердил ее новый устав.

По Положению о Казанской гимназии для преподавания математических дисциплин учреждались классы геометрии, тригонометрии и алгебры, физики, механики и гражданской архитектуры, два арифметических класса — нижний и высший.

В гимназии действовали следующие правила для учителей:

1) кроме последовательного изложения предмета обращаться, насколько позволит время, к повторению пройденного;

2) развивать понимание с помощью объяснений, при этом требовать от самих учеников толкования задаваемых уроков;

3) добиваться того, чтобы учащиеся внимательно выслушивали объяснения учителя на уроке, а затем дома записывали все в тетрадь;

4) использовать наглядность на уроках, оживляя при этом преподавание (например, в геометрии показывать ученикам модели геометрических тел и предлагать самим клеить их из картона);

5) назначать в классах старших, которые следят за тем, чтобы учащиеся выучивали задаваемые уроки, и ставят им отметки, а также проверяют состояние учебных пособий и тетрадей.

Телесные наказания в гимназии были отменены в 60-е гг. XIX в.

Более детализированный объем преподаваемых дисциплин был определен «Способом учения», принятым конференцией Московского университета в 1771 г. В разделе «Математические науки» по поводу объема преподавания было сказано: «Для всего оного употребляется арифметика господина профессора Аничкова, Вейдлера на русский язык переведенная чистая математика и оного же военная архитектура». Примечательно, что арифметика Д. С. Аничкова включала в себя «математический способ учения», а книги Вейдлера и близкие к ним учебники Аничкова «держали монополию» в гимназиях России до конца XVIII в.

15 апреля 1799 г. 104 учащихся Казанской гимназии приступили к первым занятиям. К этому времени математические классы гимназии были распределены следующим образом. Класс геометрии, тригонометрии и высшей математики возглавил выпускник Московского университета Григорий Иванович Карташевский. Учителем нижнего и высшего арифметических классов, а также нижнего латинского класса был назначен Николай Мисаилович Ибрагимов, также выпускник Московского университета. Именно он был одним из первых учителей математики Н. И. Лобачевского.

С первого же года своего существования гимназия столкнулась с большими

трудностями в области комплектования состава учащихся. Они были обусловлены двумя обстоятельствами: различным уровнем знаний и большой разницей в возрасте поступающих. Следует заметить, что учащиеся, принятые в течение первых пяти лет, в основном происходили из дворян и, как правило, получали начальное образование в домашних условиях. Если учесть, что возрастной состав учащихся колебался от 8 до 15 лет, то станет очевидным, что разница в подготовке к обучению в гимназии была весьма велика. Вероятно, эти обстоятельства заставили педагогический совет гимназии кроме предусмотренных нижнего и высшего арифметических классов с самого начала ввести дополнительно начальный арифметический класс. В нем проходила подготовку примерно половина вновь принимаемых. В 1804 г. в начальном классе занимались 33 учащихся. Они в основном изучали начальные правила арифметики до умножения, а в отдельных случаях — умножение и даже деление. В нижнем арифметическом классе учащиеся осваивали арифметику от ее первых правил до десятичных дробей и дальше — до извлечения квадратных и кубических корней. В высшем арифметическом классе изучались целые числа, сложные тройные правила, степени и корни натуральных и рациональных чисел и степень Биннома.

Таким образом, высокая методическая подготовка первых педагогов-математиков Казанской гимназии, полученная в Московском университете, и детально продуманная и апробированная Г. И. Карташевским преемственность, т. е. согласованный объем и последовательность преподавания арифметики в каждом классе, позволяли выровнять качество подготовки, повысить уровень математических знаний учащихся и заинтересовать их математическими занятиями.

К открытию Казанского университета гимназия смогла обеспечить его кон-



тингентом достаточно подготовленных для обучения в нем абитуриентов. Открытие университета произошло 14 февраля 1805 г. В первые годы он существовал не по уставу, а по законам гимназии — без разделения на факультеты, без выборного ректора (руководство осуществлял директор гимназии); совет университета и гимназии был единым; прием и выпуск студентов происходили в течение всего учебного года, срок учебы не ограничивался определенным временем (от 1 года до 7—8 лет). Университет не имел своего здания (занятия проходили в помещении гимназии), библиотеки, предметных кабинетов и лабораторий. Однако именно в этот период были достигнуты высокие результаты в математическом образовании, а главным принципом в обучении был принят принцип индивидуальной работы с каждым студентом. Для этого использовалось любое свободное время. Такой подход в обучении позволял на ранней стадии учебы выявлять способности каждого студента и на этой основе, во-первых, определять его познавательные возможности и пределы учебной нагрузки, а во-вторых, планировать его дальнейшую судьбу.

При открытии Казанский университет имел в своем преподавательском составе всего двух профессоров и четырех адъюнктов. В числе последних двое были математиками: Г. И. Карташевский, читавший курсы арифметики, геометрии и тригонометрии, и И. И. Запольский, преподававший опытную физику. Ровно три года — до появления в университете первого профессора математики — эти два адъюнкта, а после ухода из университета в конце 1806 г. Г. И. Карташевского заменившие его наиболее подготовленные студенты вели занятия по физико-математическим дисциплинам.

Удивительным является факт, что за два года работы университета из 40 студентов первого приема вышла целая плеяда замечательных учителей, профессо-

ров, ученых, а также литераторов, посвятивших себя служению Отечеству. Это прежде всего писатель С. Т. Аксаков; академик-математик Д. М. Перевощиков; его брат академик В. М. Перевощиков, будущий попечитель Казанского учебного округа Э. А. Грубер; профессора П. С. Кондырев, А. В. Кайсаров и В. И. Тимьянский; П. С. Балясников, отличный математик и военный, в чине полковника скончавшийся на Березине при преследовании Наполеона; В. К. фон Граф, поехавший учителем в Тамбовскую гимназию; Я. П. Ляпунов, ставший учителем Пензенской гимназии; А. М. Петров и Н. В. Упадышеский, учителя Казанской гимназии; А. Я. Шубин, учитель Нижегородской гимназии; Ф. М. Риттау, учитель Астраханской гимназии; А. И. Честнов, учитель Оренбургского главного народного училища, и др.

Следует подчеркнуть, что первый выпуск был подготовлен коллективом учителей гимназии, ставших затем преподавателями университета — Г. И. Карташевским, И. И. Запольским, Н. М. Ибрагимовым и др. Именно эти педагогическим математиком с первого же года существования университета своими профессиональными знаниями и педагогическим мастерством подняли преподавание математических дисциплин университета на высокий уровень. Они сумели пробудить у большинства своих питомцев интерес, уважение и любовь к математическим исследованиям, дать им необходимые математические знания для дальнейшего обучения и во многом способствовали тому, что через несколько лет, с приездом немецких профессоров, преподавание математики в Казанском университете вышло на уровень лучших европейских вузов.

В университете ярко проявилась преемственность двух поколений педагогов-математиков, заключающаяся не только в идентичном понимании и использовании дидактических принципов и правил, но и в сходстве творческого подхода и методических приемов простого и до-

ходчивого изложения материала в целях достижения осмысленного и глубокого усвоения его студентами. Благодаря преимущественности двух педагогических школ — Московского университета, выпускниками которого были первые адъюнкты Казанского университета, и европейских университетов (Геттингенского, Пражского и Эйхштедского), воспитанниками которых были М. Бартельс, К. Реннер, И. Литтров и Ф. Броннер, — преподавание высшей математики достигло высокого уровня. Это обстоятельство позволило в первое же десятилетие существования университета успешно решить триединую задачу: добиться глубокого усвоения студентами математических знаний, отобрать и подготовить из числа наиболее одаренных из них молодых ученых и педагогов и на этой основе создать высшую математическую школу. Ее возникновение связывается с именами Николая Ивановича Лобачевского и Ивана Михайловича Симонова.

Вряд ли в истории не только Казанского, но и других российских университетов найдется еще один человек, который мог бы, как Н. И. Лобачевский, одновременно совместить в себе гениальность ученого, талант педагога и умение руководителя. За 30 лет самостоятельной деятельности в области науки он создал гениальную неевклидову геометрию, провел многочисленные исследования по алгебре, математическому анализу, теории вероятностей, механике, физике и астрономии. Кроме того, вместе со своим учеником профессором А. Ф. Поповым и адъюнктом С. А. Савельевым он сделал попытку соединить теорию с практикой, включившись в научные исследования по государственной

программе реорганизации российского военно-морского флота с парусной тяги на электромеханическую.

Содержание математического образования в Казанском университете после 1814 г., когда произошло фактическое открытие университета с отделением его от гимназии, включало так называемую чистую математику: арифметику, алгебру, геометрию и тригонометрию (повторительный курс), аналитическую геометрию и высшую алгебру, дифференциальное и интегральное исчисления и прикладную математику: механику, оптику, астрономию и др. Первые два года обучения отводились для чистой математики, третий год — для прикладной. В неделю читалось от трех до шести часов лекций по математике. Содержание курсов постепенно обогащалось. Среди российских университетов в Казанском прежде, чем в других, открылись специальные математические курсы. В качестве учебных пособий широко использовались руководства Эйлера и его учеников и последователей в России, а также пособия зарубежных авторов. Со временем появились и руководства по математическим наукам для высших и средних учебных заведений, написанные профессорами и преподавателями отечественных университетов.

Мы считаем, что опыт педагогов-математиков XIX в., в частности работавших в Казанском университете, заслуживает внимания со стороны современных педагогов, органов местного самоуправления и служит дополнительным аргументом в пользу обеспечения приоритетности образовательной среды и всей сферы народного образования на современном этапе.

Поступила 12.11.04.

**И. И. ДУБАСОВ — ПЕДАГОГ И КРАЕВЕД**

В. И. Первушкин, доцент кафедры новейшей истории России
и краеведения Пензенского государственного педагогического
университета им. В. Г. Белинского

В статье анализируется педагогическая и историко-краеведческая деятельность И. И. Дубасова. Рассматривается его жизненный путь от преподавателя словесности, истории литературы, библейской истории, французского языка Тамбовской духовной семинарии до директора народных училищ Курской губернии. Он представлен также как организатор краеведческого движения в Тамбовской губернии. Впервые показана его роль в становлении краеведческого движения в Пензенской губернии.

Известный тамбовский педагог, ученый и краевед Иван Иванович Дубасов оказал большое влияние и на пензенское краеведение. Нам остается только сожалеть, что ему не нашлось места в «Пензенской энциклопедии», изданной в 2001 г. Этот пробел в какой-то мере попытался ликвидировать известный пензенский краевед О. М. Савин, написавший в 2003 г. об И. И. Дубасове небольшой очерк «Как в деревне во Мордовской...»¹, который был издан в Саранске. Кстати, в отличие от «Пензенской энциклопедии» в энциклопедии «Мордовия» об ученом не забыли². В очерке Олега Михайловича тамбовский краевед рассматривается лишь как исследователь мордовского народа, что, в общем, определено задачей автора. Наша статья призвана устранить биографические неточности, закравшиеся в очерк пензенского краеведа, и расширить знания об И. И. Дубасове, показав его как педагога, исследователя не только тамбовского, но и пензенского края, а также как этнографа.

Родился будущий краевед 10 сентября 1843 г. в с. Каргашино Спасского уезда Тамбовской губернии (ныне — Zubovo-Полянский район Республики Мордовия) в семье бедного сельского священника. Когда мальчику было четыре года, его отец скончался от холеры, оставив семью почти без средств к существованию. Лишь трудолюбие матери позволило детям получить образование. В восьмилетнем возрасте И. Дубасов поступил в Тамбовское духовное училище, которое блестяще окончил, после чего и был переведен в Тамбовскую духовную семинарию. В 1863 г. он как лучший уче-

ник семинарии был отправлен за «казенный кошт» на учебу в Киевскую духовную академию, престижное учебное заведение России, дававшее обширное духовное и светское образование. В стенах академии у Ивана Ивановича зародилась и сформировалась тяга к профессии историка, выработались навыки и методы научной работы.

В 1867 г. И. И. Дубасов возвращается в Тамбов, где начинает работать преподавателем словесности, истории литературы, библейской истории и французского языка в родной семинарии. С 1872 г. он — преподаватель Тамбовского Александринского института благородных девиц, за 12 лет работы в котором Иван Иванович приобрел известность и рекомендовал себя блестящим педагогом. Однако весь свой педагогический и организаторский талант он смог реализовать только в Тамбовском Екатерининском учительском институте, построенном на средства обер-камергера, известного просветителя и мецената Э. Д. Нарышкина. Именно обер-камергер пригласил И. И. Дубасова на пост директора нового института. Благодаря неутомимой деятельности руководителя это учебное заведение за короткий срок приобрело всероссийскую известность, а его выпускники стали высоко котируются в народном образовании. Завершил свою педагогическую карьеру Иван Иванович в должности директора народных училищ Курской губернии, куда он вынужден был уехать после конфликта с тамбовским начальством.

Еще более ярко талант И. И. Дубасова раскрылся в организации местного краеведческого движения. Знакомство и

© В. И. Первушкин, 2005

научные контакты с известным русским общественным деятелем, архивистом, академиком Н. В. Калачовым позволили ему в 1884 г. открыть в Тамбове губернскую ученую архивную комиссию (вторую в России), которую он сам и возглавил. Тамбовская губернская ученая архивная комиссия (ТГУАК) провела титаническую работу по сохранению огромного пласта исторических документов. Ее усилиями был сформирован тамбовский исторический архив. Кроме того, в деле сохранения исторических источников ТГУАК оказала помощь и соседней — Пензенской — губернии, где до 1901 г. не было подобного учреждения. В этом, несомненно, есть заслуга председателя комиссии. Благодаря его активному участию для исторической науки было спасено большое количество архивных документов, находившихся в пензенских государственных учреждениях³.

Однако главное внимание в своей деятельности И. И. Дубасов уделял научным исследованиям. Его публикации в центральных периодических изданиях — «Историческом вестнике», «Русской старине» и др., — в «Известиях Тамбовской ученой архивной комиссии» привлекали внимание читателей к истории русской провинции, осмыслению ее роли в общероссийской истории. Фраза ученого «Именно русская провинция есть суть русской жизни» вызвала в обществе различный резонанс своей неожиданной и, возможно, в чем-то спорной постановкой вопроса.

Внимательный взгляд на научную деятельность И. И. Дубасова позволяет представить широкий спектр его научных интересов. Это общая история края, история возникновения городов и сельских населенных пунктов, экономическая жизнь края, ее особенность и специфические черты, очерки, характеризующие отдельных политических деятелей, история Русской православной церкви, народные движения. Перечисленные научные направления добротнo и обстоятельно изучены тамбовскими краеведами. Пер-

вым об И. И. Дубасове написал библиотечарь ТГУАК А. А. Щеголев. Многолетним исследователем творчества Ивана Ивановича является Ю. А. Мизис⁴. В нашей статье мы ставим более скромные задачи — показать читателю лишь те работы И. И. Дубасова, которые касаются Пензенского края.

Вершиной научной деятельности краеведа стали «Очерки из истории Тамбовского края» в шести томах. Они принесли автору всероссийскую известность и славу. Своим появлением «Очерки» во многом обязаны материальной и моральной помощи вышеупомянутого Э. Д. Нарышкина. Первые три тома увидели свет в Санкт-Петербурге, а остальные три печатались в Тамбове.

Структура «Очерков» весьма своеобразна. Это 35 самостоятельных очерков (чтобы не создавать путаницы, мы будем называть их главами) по разнообразной тематике объемом 1 147 страниц текста, объединенных общей проблематикой — историей Тамбовского края. Ценным в этом исследовании является то, что при работе над ним автор использовал огромный фактический материал местных и московских архивов.

Из всех городов современной Пензенской области наиболее репрезентативно в «Очерках» представлен Спасск (ныне — Беднодемьяновск), который до 1923 г. вместе с уездом входил в состав Тамбовской губернии. В частности, в главе «Тамбовская колонизация и ее деятели» говорится: «Город Спасск Тамбовской губернии до образования Тамбовского наместничества назывался селом Спасским и был до 1764 года вотчиною известного Московского Новоспасского монастыря»⁵.

Большое внимание тамбовский краевед уделил в «Очерках» крестьянскому движению, касаясь при этом Спасского, Наровчатского, Керенского и Нижнеломовского уездов, часть территорий которых сейчас входит в Пензенскую область. В главе «Казацко-крестьянское движение Разина в пределах Тамбов-



ского края» дается подробное описание действий восставших в границах Нижнеломовского и Керенского уездов. «К Верхнему Ломову, — пишет И. И. Дубасов, — мятежники приступили второго октября 1670 года. Сколько их было — неизвестно. Но должно быть много, потому что во главе их находился столь известный атаман Михайло Харитонов, который пришел на Ломов город, по словам боярских грамот, со многими людьми и большим собранием, с черкасами, саратовскими и всякими казаками. Ломовский гарнизон во всех отношениях был очень слаб, и даже самая верность его подвергалась сомнению, тем не менее, воевода Игнатий Корсаков выслал против мятежников городских людей. Не вступая в бой, обе стороны вступили в переговоры...

По усмирении мятежа из Москвы прислана была в наш край следственная комиссия, следователи действовали быстро и сурово. Поэтому под плети и на виселицы пошли массы верхнеломовцев. Тут были конные и пешие казаки, стрельцы и пушкарки, засечные сторожа и разные русские люди. Мордва и Татаровья. Почти всех их, вольных и невольных преступников, по воеводскому приговору, приютила гостеприимная могила»⁶.

Глава «Пугачевщина в Тамбовско-Щацком крае» также содержит материалы о действиях восставших на пензенской земле. В этой связи И. И. Дубасов приводит интересный пример: «Бывало и так, что правительственные чиновники сами принимали сторону Пугачева. Таким образом поступил прапорщик Васков, посланный в Наровчатский уезд для увещевания волновавшихся дворцовых крестьян. На мирском сходе в одном селе он произнес следующие слова: „С нынешнего года всем крестьянам государственных податей платить не велено“»⁷.

Краевед не обошел стороной и события 1861 г. В главе «Тамбовский летописец» он рассказывает: «В 1861 году в город Спасск приехали из Нижнего Новгорода два молодых человека, Маевский

и Олехнович. Оба они были поляки. Так как они показались подозрительными спасской полиции, то их арестовали, причем нашли у них экземпляры самых нелепых прокламаций, которые они называли манифестами. „Всем крестьянам даруется, — значилось в этих мнимых манифестах, — свобода и земля безвозмездно. Уничтожается рекрутская повинность и солдатам всей армии повелевается возвратиться на родину. Уничтожается подушная подать. В волостях и городах назначается выбор депутатов для избрания властей и членов государственного совета, который полагается учредить в Москве для управления империей“»⁸.

На наш взгляд, события, современником которых был Иван Иванович, волновали его в не меньшей степени, нежели предшествующие крестьянские движения. В очерке «Кандиевское дело» рассказывается о восстании крестьян 7—16 апреля 1861 г. в с. Кандиевка Керенского уезда Пензенской губернии. Пытаясь оправдать ответные действия правительства, И. И. Дубасов пишет: «Эта решительная и, конечно, суровая мера спасла целый край от новых волнений и во всяком случае прошла бесследно и во всех других губерниях, для которых кандиевское прискорбное событие послужило предостережением и вразумлением»⁹.

В данном контексте хотелось бы отметить, что краевед, описывая крестьянские движения, оперирует характерной для того времени терминологией: «мятежники», «буйные толпы», «воровство», «дикое восстание» и т. п. Эти события он сравнивает с эпидемией чумы, стремится явно преувеличить разбойничий элемент в составе восставших, что вполне оправданно. И. И. Дубасов был человеком глубоко верующим, законопослушным, добившимся всего в жизни собственным трудом, поэтому выступления против существующего строя он считал вредными и неприемлемыми для России.



Разрабатывая тему народного просвещения, ученый важное место в деле распространения грамотности среди народа отводит Русской православной церкви. В «Очерках» он упоминает интересный факт: «В 1779 году в жизни тамбовского духовенства совершилось весьма скромное по-видимому и весьма важное по существу дело. Это — открытие духовной семинарии. Таким образом, прежние ставленнические школы, ограничивавшиеся одною грамотою и „церковным уставом“, сменились у нас правильно организованною школою, с латынью во главе учебной программы. Семинария первоначально открыта была в Нижне-Ломовском монастыре. Между тем в Тамбове по возможности поспешно вводились семинарские здания»¹⁰.

И. И. Дубасов стоял у истоков мордовской этнографии. В 1880 г. он написал статью «Историко-этнографический очерк о мордве, населяющей Тамбовскую губернию». Это направление научной деятельности краевед продолжил в «Очерках». В них он уделит большое внимание материальной и духовной культуре мордовского народа. Так, в главе «Тамбовская колонизация и ее деятели» приводятся легенда об основании города Нижнего Новгорода и мордовская историческая песня, относящаяся ко времени Ивана Грозного. Причем, трактуя последнюю, краевед пришел к выводу: «С тех пор укрепилась нравственная связь мордвы с Москвою, так что к концу XVI столетия русский элемент в нынешней Тамбовской губернии уже бесспорно господствовал над всеми местными инородцами... и в то-то время из ее [мордвы] среды, под московским покровительством, вышло несколько служилых дворянских фамилий: Разгильдевы, Запалатовы, Бурнашевы, Молчановы, Бердяевы, Сазоновы и Чекашевы...

Несмотря на московское покровительство, мордва все-таки была племенем покоренным, вследствие этого она должна была уступить старые свои ме-

ста победителям... Отступление мордвы перед грозно надвигавшеюся русскою силою отмечено ясно и пунктуально названиями тех сел и урочищ, которые от Тамбова и до теперешних мордовских селений Спасского уезда идут почти беспрерывно...»¹¹

Отдельную главу «Миссионерство в Тамбовских пределах» Иван Иванович посвятил христианизации мордвы. В этом процессе автор видит лишь положительные моменты. Исследователь отмечает, что с помощью правительственных льгот вся мордва была обращена в православие и это благоприятно сказалось на ее культуре.

Завершая рассказ об И. И. Дубасове, необходимо сказать, что о последних годах его жизни известно сравнительно мало. В 1904 г. он вышел в отставку и вернулся в Тамбов. От активной научной деятельности отошел. Одолели старческие болезни и обиды на местное начальство. Умер ученый 18 ноября 1913 г. в Тамбове.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Савин О. М.* Судьбы и память : ист.-лит. док. очерки / О. М. Савин. Саранск, 2003. С. 85—87.

² См.: *Мордовия : энцикл. : в 2 т.* Саранск, 2003. Т. 1. С. 297.

³ См.: *Известия Тамбовской ученой архивной комиссии.* Тамбов, 1888. Вып. 20.

⁴ См.: *Щеголев А. А.* К характеристике Ивана Ивановича Дубасова / А. А. Щеголев // *Тамбовский край.* 1913. 26 нояб. ; *Он же.* Памяти Ивана Ивановича Дубасова — тамбовского историка и педагога // *Изв. Тамбов. учен. арх. комиссии.* Тамбов, 1915. Вып. 56 ; *Мизис Ю. А.* Краевед земли Тамбовской / Ю. А. Мизис // *Очерки из истории Тамбовского края.* Тамбов, 1993. С. 3—13 ; *Аленова В. А.* История Тамбовского краеведения (XIX в. — 30-е годы XX в.) / В. А. Аленова, Ю. А. Мизис. Тамбов, 2002.

⁵ *Дубасов И. И.* Очерки из истории Тамбовского края / И. И. Дубасов. Тамбов, 1993. С. 325.

⁶ Там же. С. 171—172.

⁷ Там же. С. 189.

⁸ Там же. С. 68.

⁹ Там же. С. 10.

¹⁰ Там же. С. 87.

¹¹ Там же. С. 300—301.

Поступила 04.05.05.



СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕЙ КООПЕРАТИВНОЙ ШКОЛЫ МОРДОВИИ (1976—1990-е гг.)

*О. Б. Кевбрина, зав. кафедрой отечественной истории и теории
кооперативного движения Саранского кооперативного института,
доцент*

В данной статье подробно анализируются этапы становления и динамика развития высшей кооперативной школы Республики Мордовия в 1976—1990-е гг., представленной Саранским филиалом Московского кооперативного института. Рассматриваются основные проблемы высшего кооперативного образования в данный период.

В конце 1960-х — первой половине 1970-х гг. в Мордовии остро встал вопрос о подготовке специалистов с высшим образованием для предприятий и организаций потребительской кооперации. Это было связано с тем, что в системе потребкооперации республики оставалось значительное число должностей, не замещенных специалистами с высшим образованием.

За практическую реализацию идеи открытия в Саранске филиала Московского кооперативного института энергично взялся председатель Мордовпотребсоюза — республиканской организации потребительской кооперации — Д. Т. Пивкин. Он не только доказал необходимость для Мордовии этого вуза, но и принял самое активное участие в создании для него учебно-материальной базы. Вскоре на юго-западной окраине Саранска выросли учебный корпус и общежитие для будущих студентов высшего кооперативного учебного заведения.

Открытый в сентябре 1976 г. филиал в Саранске был призван осуществлять подготовку специалистов для 7 областей (Воронежской, Тамбовской, Пензенской, Орловской, Оренбургской, Липецкой, Курской) и 2 автономных республик (Башкирской и Мордовской). Его директором был назначен Петр Никитович Букин.

Первому директору пришлось проявить незаурядные организаторские способности для завершения строительства учебно-лабораторного корпуса и общежития, их оснащения учебным оборудованием и мебелью, обеспечения библиотеки книгами. Эта работа осложнялась отсутствием централизованного снабже-

ния. Столь значительные вложения в создание учебно-материальной базы вуза для одного Мордовпотребсоюза были тяжелы, была необходима материальная и финансовая помощь как со стороны республик и областей обслуживаемой филиалом зоны, так и со стороны Роспотребсоюза и Центросоюза СССР. И такая помощь была получена.

Преодолев немало препятствий, филиал в первые годы своего существования многое сделал для создания учебно-материальной базы. В учебном корпусе — четырехэтажном здании площадью 5 тыс. м² — с первых же дней была начата реконструкция помещений под кабинеты и лаборатории. Уже к 23 апреля 1977 г. были оборудованы 2 лаборатории химии, 3 — продтоваров, 3 — промтоваров, 2 кабинета общественных наук, кабинеты физики, оргтехники, иностранного языка, электронно-вычислительной техники, математики, а также спортивный и актовый залы, столовая. На развитие материальной базы была израсходована 661 тыс. руб.¹

В 1978—1979 гг. шло дооснащение кабинетов и лабораторий калькуляторами, киноаппаратами, видеоманитофонами и т. д. С этой целью было освоено денежных средств соответственно 568 тыс. и 200 тыс. руб.²

Для обеспечения студентов жильем в январе 1978 г. было введено в эксплуатацию студенческое общежитие на 450 мест.

В первые два года существования филиала обучение велось только заочно. В 1976 г. на 85 мест было подано 201 заявление (конкурс — 2,4 чел. на 1 место):

© О. Б. Кевбрина, 2005

142 — на специальность «Экономика торговли», 59 — на «Бухгалтерский учет». На I курс было зачислено 127 чел., соответственно 82 и 45. На следующий год прием был увеличен в три раза и введены новые специальности — «Товароведение и организация торговли промышленными товарами» и «Товароведение и организация торговли продовольственными товарами».

Успешная работа руководства филиала по созданию и укреплению учебно-материальной базы позволила вузу в 1978 г. начать подготовку кадров и через очную форму обучения. Необходимость в этом была обусловлена усилением роли потребительской кооперации в решении экономических, социальных проблем страны и целями более полного удовлетворения потребности кооперативных организаций в специалистах высшей квалификации. Доля должностей, замещенных специалистами с высшим образованием, в кооперативных организациях Нечерноземных областей РСФСР в то время колебалась от 21 до 45 %, в Мордовпотребсоюзе их было 24,5 %. В системе потребительской кооперации работали около 29 тыс. чел., среди которых только 4,6 тыс. имели высшее образование, тогда как согласно утвержденной типовой номенклатуре Центросоюза замещению специалистами высшей квалификации подлежали 14,5 тыс. работников³.

В 1978 г. на очное обучение был проведен прием по специальностям «Бухгалтерский учет» и «Товароведение и организация торговли промышленными товарами». На заочное отделение планировалось принять 250 чел., на очное — 100. Однако желающих получить образование в филиале всегда было значительно больше. На дневную форму обучения подали заявления 294 абитуриента. В 1979 г. на то же число мест претендовали 422, в 1980 — 335 чел. На заочную форму обучения в 1978 г. было подано 542 заявления, в 1979 г. на 300 мест — 436, в 1980 г. — 499.

Для выявления наиболее подготовленных работников и направления их для получения образования в филиал МКИ при правлениях областных и республиканских организаций потребительской кооперации обслуживаемой зоны стали создаваться советы содействия студентам. В Саранске такой совет был организован постановлением правления Мордовпотребсоюза от 22 августа 1977 г. Возглавил его заместитель председателя Мордовпотребсоюза по кадрам Н. Д. Яськин.

Предметом особой заботы руководства филиала было формирование работоспособного профессорско-преподавательского коллектива. Этот вопрос стал актуальным с открытием дневной формы обучения. В 1977/78 учебном году в вузе работали только три штатных преподавателя: П. Н. Букин (политэкономика), В. К. Григорьев (история КПСС), П. М. Бочкарев (математика), двое из них имели ученую степень кандидата наук. 20 преподавателей трудились на условиях почасовой оплаты. Кадровый потенциал филиала формировался за счет специалистов из других вузов Мордовии: Мордовского госуниверситета им. Н. П. Огарева и Мордовского госпединститута им. М. Е. Евсевьева.

Помощь, поддержку и ценные советы руководство и преподаватели филиала постоянно получали от коллег из Московского кооперативного института.

С каждым годом увеличивалось число студентов филиала. К октябрю 1980 г. оно достигло почти 1,5 тыс. чел., 298 из них учились с отрывом и 1 200 — без отрыва от производства⁴. С расширением студенческого и преподавательского коллектива возникла необходимость создания структурных подразделений — факультетов, кафедр. Сначала они функционировали на общественных началах. Первыми деканами были В. К. Григорьев и П. М. Бочкарев.

Несмотря на трудности, коллектив преподавателей постепенно активизировал свою деятельность. Комиссия Московского кооперативного института, воз-



главляемая проректором по заочному обучению В. У. Шуганом, в декабре 1979 г. сделала вывод о том, что организация учебно-воспитательного процесса в филиале в основном отвечает требованиям высшей школы. Комиссия констатировала, что по состоянию на 20 декабря 1979 г. в вузе работают 26 штатных преподавателей, 11 из них, или 42,3 %, имеют ученую степень кандидата наук, а также отметила положительную работу ряда преподавателей⁵.

В первые годы филиал испытывал трудности с организацией научно-исследовательской работы преподавателей и студентов. Такое положение было обусловлено главным образом тем, что многие преподаватели прежде не были связаны с деятельностью потребительской кооперации, поэтому они продолжали свои исследования по индивидуальному плану. В то время важно было определить общую для филиала научно-исследовательскую тему. К концу 1980 г. она была сформулирована следующим образом: «Модель организации торговли и общественного питания в сельском административном районе». В разработке основных направлений научных исследований непосредственное участие принял проректор по науке Московского кооперативного института профессор Л. Ф. Столмов⁶.

Объектом изучения стали организации и предприятия потребительской кооперации Ромодановского района Мордовии, главной целью — выработка и реализация рекомендаций по структуре управления сельской кооперативной торговлей. Общее руководство темой осуществлял П. Н. Букин.

Большое внимание дирекция филиала уделяла вопросам воспитания студенчества: идейного, этического, эстетического, физического, трудового. Только в течение 1979/80 учебного года состоялось несколько встреч студентов с ветеранами и передовиками труда: отличником торговли потребительской кооперации МАССР, старшим продавцом

Ичалковского райпо Н. П. Беяковой, работницей комбината «Сура», депутатом Верховного Совета РСФСР М. И. Терехиной, известным краеведом Мордовии, профессором Мордовского университета И. Д. Ворониным. Встречались студенты и с мордовскими писателями И. Д. Пиняевым, И. А. Калининским, председателем Союза композиторов Мордовии Г. Г. Вдовиным.

В филиале были организованы кружки художественной самодеятельности: хоровой, драматический и хореографический. На факультете общественных профессий работали секции молодого лектора, общественных контролеров, референтов-переводчиков, спортсменов-инструкторов. Летом 1979 г. студенты дневного отделения в составе четырех стройотрядов трудились в совхозе им. Я. Свердлова, на строительстве Кадешкинской межрайонной оптовой базы, на Саранском комбинате ЖБК. Ими был выполнен объем работ на 65 тыс. руб.⁷

Увеличение численности преподавательского состава и контингента студентов привело к решению вопроса об открытии в филиале заочного факультета и трех кафедр: общественных наук, общеобразовательных и специальных дисциплин. Первым деканом заочного факультета стал Д. М. Захаркин, заведующими кафедрами — соответственно Б. Ф. Кевбрин, П. М. Бочкарев, А. А. Васильева.

На 1 сентября 1980 г. в филиале работали 31 штатный преподаватель, 4 доцента, 17 старших преподавателей, 10 ассистентов.

Острый недостаток ощущался в преподавателях по специальным дисциплинам: непродовольственным товарам, рыночному ведению, технологии торговых процессов, финансам и кредиту СССР, статистике и др. Помощь в чтении лекций, проведении практических занятий по этим дисциплинам оказывали преподаватели Московского кооперативного института.

С 1981 г. начинается новый этап в развитии вуза. Вновь созданные кафедр-

ры поставили своей основной задачей совершенствование содержания всей системы обучения и воспитания. Каждая из них концентрировала усилия в определенном направлении: если кафедра общественных наук была инициатором внедрения проблемно-методологического преподавания, то кафедра общеобразовательных дисциплин особое внимание уделяла организации и контролю самостоятельной работы студентов, кафедра спецдисциплин — составлению учебных задач, деловых игр, имитирующих реальные производственные ситуации. И все они придавали большое значение преемственности в преподавании, установлению междисциплинарных связей, более полному использованию мировоззренческих, воспитательных возможностей общественных, естественных и технических наук. Систематичнее, педагогически целесообразнее использовались технические наглядные средства обучения. Сотрудники кафедр стали чаще обращаться к изучению и обобщению опыта преподавания, чтобы лучшее стало достоянием всех.

Кафедра общественных наук, лидируя по основным показателям соцсоревнований (остепененность профессорско-преподавательского состава, повышение квалификации, перевыполнение учебной нагрузки, издание печатной продукции, чтение лекций по линии общества «Знание» и т. д.), ежегодно занимала первые места. В 1985 г. по решению общего собрания вуза коллектив кафедры был занесен в Книгу почета.

Филиал успешно выполнял план выпуска специалистов как по очной, так и по заочной формам подготовки. Уже первый выпуск, состоявшийся в 1981 г., дал экономике республики 94 высококвалифицированных специалистов. В 1985 г. дипломы об окончании института получили 239 чел., обучавшихся с отрывом от производства, и 98 — без отрыва. А всего в 1981—1985 гг. вузом было выпущено 1 375 специалистов, в том числе 387 (28,1 %) — по очной форме подготов-

ки⁸. Выпускники энергично вливались в трудовые коллективы, лучшие из них выдвигались на наиболее ответственные участки работы (например, М. Ф. Щанкин был избран председателем правления Мордовпотребсоюза), им присваивались почетные звания.

Качество обучения во многом определяется степенью обеспеченности студентов необходимой учебной и учебно-методической литературой. Понимая важность этой проблемы, преподаватели вуза в первой половине 80-х гг. обратились к написанию и изданию методических разработок, учебных пособий. Некоторые работали над научными книгами. Например, Б. Ф. Кевбрин опубликовал монографию «Взаимосвязь развития, причинности и времени» (Саранск, 1981).

По-прежнему предметом особой заботы руководства являлись подбор и расстановка кадров, прежде всего педагогических. На 1982/83 учебный год было утверждено 52 штатные единицы, фактически замещено 45, в том числе 8 доцентов, 21 старший преподаватель, 16 ассистентов. Среди них 19 чел. (42 %) имели ученую степень кандидата наук. Четвертая часть всей годовой нагрузки в этом учебном году была выполнена 65 преподавателями-почасовиками. Помощь в проведении учебных занятий по специальным дисциплинам оказывали преподаватели головного вуза⁹.

Руководство филиала стимулировало работу преподавателей над кандидатскими и докторскими диссертациями, оказывало им в этом помощь. За 1980—1985 гг. кандидатские диссертации защитили 6 чел. Начал работу над докторской диссертацией заведующий кафедрой общественных наук Б. Ф. Кевбрин.

Несмотря на значительные положительные изменения, кадровая проблема все еще оставалась острой. Анализируя ее, комплексная комиссия Московского кооперативного института в марте 1983 г. отметила, что штат преподавателей Саранского филиала недоукомплек-



тован на 10 ед., а качественный состав преподавателей специальных дисциплин не отвечает вузовским требованиям. Для преодоления этой кадровой проблемы ректорат головного вуза принял экстренные меры: в Саранск были направлены 6 выпускников педагогического факультета. На должность доцента были приняты кандидаты наук О. Н. Ридин и Н. С. Егорашева.

Кафедра спецдисциплин включала в себя все экономические, товароведческие и технологические дисциплины. Такая многопрофильность отрицательно сказывалась на качестве преподавания, поэтому в апреле 1983 г. на базе одной были образованы две кафедры: товароведения и технологии торговых процессов, экономических дисциплин. Последняя в 1985 г. была разделена на кафедру бухгалтерского учета и анализа хозяйственной деятельности и кафедру экономики торговли.

В августе 1985 г. по решению Центросоюза СССР был открыт учетно-экономический факультет с очной формой обучения. Первым его деканом был избран А. А. Ягодкин.

Зона, обслуживаемая филиалом, в 1980-е гг. включала в себя 9 регионов: Пензенскую, Пермскую, Ульяновскую области, Башкирскую, Удмуртскую, Марийскую, Мордовскую, Татарскую и Чувашскую АССР. С 1982 г. кооперативные организации этих регионов стали направлять в Саранск студентов с отрывом от производства по целевому набору. Число таких студентов постоянно увеличивалось и в 1985 г. превысило половину от общего набора. Целевики в большинстве случаев уступали другим студентам по уровню общеобразовательной подготовки, вместе с тем они лучше знали потребительскую кооперацию, характер своей будущей работы в этой системе.

Преподаватели филиала много внимания уделяли совершенствованию учебного процесса. Усилия кафедр, методических советов направлялись на то, чтобы учебный материал концентриро-

вался на узловых проблемах, определяющих профессиональный облик специалиста, его убеждения, чтобы четко определилась роль каждой преподаваемой дисциплины в формировании личности специалиста. Так, преподаватели кафедры общеобразовательных дисциплин разработали мероприятия по работе с первокурсниками, подготовили необходимые вопросы для самостоятельного изучения материала, составили для них индивидуальные задания, ввели новые формы рабочих тетрадей по математике, стали практиковать реферирование отдельных тем по географии и математике, наметили меры по улучшению организации внеаудиторного чтения по иностранному языку. Активным методам обучения, самостоятельной работе студентов большое внимание уделяли кафедры экономических дисциплин, товароведения и технологии торговых процессов¹⁰.

Все более актуальной задачей становилось укрепление связи филиала с предприятиями и организациями потребительской кооперации. С 1983 г. студенты стали писать дипломные работы на материале этих предприятий или по их заказам.

Изменения произошли в структуре факультета общественных профессий. В целях совершенствования воспитательной работы в 1984 г. в нем открылось отделение методистов — организаторов культмассовой работы, а также 3-годичная школа молодых продавцов.

Более разнообразной стала деятельность студенческих строительных отрядов. Число бойцов ССО достигло 160 чел.; 4 отряда являлись непосредственно строительными, 3 — торговыми. Жителям Саранска стали известны бойцы торговых отрядов «Кооператор», «Коробейники», «Юность». Наряду с производственной программой участники трудового семестра имели обширный план культурно-воспитательной работы. В отрядах студенты получали практические умения, навыки профессионального общения,

приобретали опыт публичных выступлений, участия в дискуссиях, пробовали свои силы как самодеятельные артисты. Так, в 1983 г. бойцами строительного отряда «Меркурий» в Чамзинском районе была выполнена работа на сумму 192 тыс. руб., дано 15 концертов, прочитано 20 лекций, отреставрирован памятник погибшим воинам в с. Апраксино. Отряд занял 1-е место в конкурсе политплаката, 2-е — в конкурсах политической песни и отрядных газет. Три торговых отряда выполнили план товарооборота на сумму 300 тыс. руб.¹¹

Воспитательной работе помогали и встречи студентов с ветеранами потребительской кооперации, передовиками производства: председателем Мордовпотребсоюза 1950-х гг. А. И. Астафьевым, Героем Социалистического Труда В. С. Оськиным и др.

В связи с приближением 40-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне профессорско-преподавательский состав стал больше внимания уделять военно-патриотическому воспитанию студенчества. В 1984/85 учебном году в вузе прошла читательская конференция «Отечественная война в творчестве писателей народов Поволжья и Урала»; было организовано обсуждение книги А. Адамовича «Хатынская повесть»; состоялись встречи с Героем Советского Союза летчиком А. С. Полежаевым, известным журналистом Мордовии, бывшим военным разведчиком И. В. Юровским, мордовскими писателями, в прошлом фронтовиками, И. М. Девиным и П. К. Любаевым.

Студентов и сотрудников филиала познакомили со своим творчеством заслуженный деятель искусств, лауреат Государственной премии МАССР, народный художник МАССР и РСФСР В. Д. Илюхин, заслуженный художник МАССР В. Н. Козлов. С большим успехом прошел концерт заслуженной артистки РСФСР и народной артистки МАССР М. Н. Антоновой.

Дальнейшее развитие получила художественная самодеятельность студен-

тов и сотрудников филиала. Были приобретены костюмы, музыкальные инструменты. В 1983 г. на городском фестивале «Красная гвоздика» ВИА «Ариел» завоевал диплом лауреата. Участники художественной самодеятельности заняли 1-е место среди коллективов работников госторговли и потребительской кооперации.

Ширилось спортивное, физкультурное движение. Спортивный клуб филиала объединял около 400 чел. Стало традицией проводить массовые спортивные мероприятия среди студентов и преподавателей: спартакиады, дни бодрости и здоровья. Сборные команды студентов вуза ежегодно участвовали в районных, городских и республиканских соревнованиях по различным видам спорта, нередко занимая призовые места.

Комиссии, осуществлявшие проверки, отмечали высокое качество наглядной агитации, регулярный выход, содержательность стенной газеты «Кооператор».

В 1981—1985 гг. не прекращалась работа по укреплению учебно-материальной базы. Так, библиотечный фонд вуза в эти годы увеличился почти в два раза, превысив показатель 90 тыс. экз. Открылись новые кабинеты, лаборатории и аудитории: спецподготовки, физико-химических методов исследования, экономики торговли, экономической географии, истории и теории потребительской кооперации, статистики, технических средств обучения¹². На приобретение учебного оборудования Мордовпотребсоюз выделил 1 млн руб. На эти средства были закуплены проекционная аппаратура, кодоскопы, кинопроекторы, телевизоры, видеомагнитофоны.

С июля 1985 по сентябрь 1990 г. директором Саранского филиала был Александр Яковлевич Дурнайкин.

К 1985 г. необходимая материальная база была создана, научно-педагогический коллектив сформирован. Главной стратегической задачей вуза стала интеграция образования, производства и науки. Новый директор поставил вопрос об улучшении подготовки специалистов



в прямую зависимость от развития научных исследований преподавателей и студентов и укрепления связи филиала с организациями и предприятиями потребительской кооперации областей и республик обслуживаемой зоны.

Укреплению связи учебного процесса с производством способствовало открытие в Мордовпотребсоюзе филиалов трех кафедр: экономики торговли, бухгалтерского учета, товароведения и организации торговых процессов. Учебные занятия на выпускающих кафедрах стали проводиться не только в аудиториях, но и на предприятиях Мордовпотребсоюза, Минторга, на базах, в торговых центрах, универсамах.

На кафедре товароведения и организации торговых процессов были разработаны и проводились мероприятия по реализации основных направлений интеграции образования, науки и производства. Результатом такой деятельности явилось то, что все дипломные и курсовые работы студенты стали писать по заявкам предприятий потребительской кооперации под руководством ведущих специалистов этой системы.

Во второй половине 80-х гг. продолжалась работа по качественному улучшению состава научно-педагогических кадров. Несколько преподавателей стали кандидатами наук, получили звание доцента. В 1989 г. в Московском государственном университете состоялась защита докторской диссертации Б. Ф. Кевбрина. Вышли в свет монографии Б. Ф. Кевбрина «Развитие и диалектико-материалистический детерминизм» (Саранск, 1988), И. И. Тищенко, В. В. Извекова «Женское дзюдо» (Саранск, 1988).

В период 1986—1990 гг. в филиале наблюдалось количественное равновесие между приемом и выпуском студентов. Численность обучающихся превышала 1,5 тыс. Государственный план приема абитуриентов был стабилен и составлял 400 чел., в том числе 100 чел. — на очную, 300 — на заочную форму обучения,

хотя желающих стать студентами кооперативного вуза было почти в два раза больше. Так, в 1986 г. на очную форму обучения подали заявления 202 чел., на заочную — 501¹³. Ежегодно дипломы высшей квалификации получали более 350 чел. За указанные годы филиал подготовил около 1 800 специалистов, в том числе 438 (24,3 %) — по дневной форме обучения.

По-прежнему много внимания преподавателями филиала уделялось воспитательной работе. Функционировали кружки художественной самодеятельности: хоровой, хореографический, музыкальный, музыкально-драматический, участниками которых были почти 70 % студентов. Каждое лето на место дислокации выезжали 160—170 бойцов студенческих отрядов (торговых, строительных, сельскохозяйственных). Нередко они занимали призовые места в смотрах художественной самодеятельности, соревнованиях трудовых отрядов Мордовии.

За 1986—1990 гг. все кабинеты и лаборатории вуза были оснащены соответствующими машинами и оборудованием (включая всевозможные приборы и устройства, технические средства обучения, вычислительную технику, а также товарные образцы, бланочную документацию, учебную, учебно-методическую литературу и т. д.). Оборудованы три кинокласса с автоматизированным управлением киноаппаратурой, что создавало удобства использования любых средств ТСО, стимулировало их применение. Кроме того, можно было проводить занятия с применением ТСО в 7 специально оборудованных аудиториях.

Важным направлением повышения эффективности преподавания и укрепления материально-технической базы в этот период стало внедрение в учебный процесс вычислительной техники. В филиале был открыт кабинет вычислительной техники, оснащенный ЭКВМ Роботрон-1711, программируемыми микрокалькуляторами и калькуляторами.

Во второй половине 1980-х гг. в учебном корпусе функционировали 4 лекционных зала на 100 посадочных мест каждый, 33 кабинета и лаборатории. Ежедневная загруженность учебного корпуса составляла 650—700 чел. Занятия шли в одну смену, что способствовало осуществлению планомерной индивидуальной и самостоятельной работы студентов в присутствии преподавателя, а также проведению массово-политической и идейно-воспитательной работы со студентами во внеучебное время.

Книжный фонд библиотеки в то время составлял более 100 тыс. экз. В основном это была учебная литература, но вместе с тем библиотека располагала достаточным количеством научной, методической литературы.

С 15 по 25 февраля 1989 г. проводилась комплексная проверка деятельности Саранского филиала. Она показала, что после предыдущей комплексной проверки (в марте 1986 г.) в филиале произошли качественные изменения в педагогическом составе и материально-технической базе. Отмечалось, что на пяти кафедрах вуза работают 57 штатных преподавателей (18 доцентов, 22 старших, 17 ассистентов), 57,9 % имеют ученую степень кандидата наук, однако остаются вакантными 12 штатных единиц. В филиале сложился костяк преподавателей, владеющих педагогическим мастерством, умело применяющих активные методы обучения. Наряду с этим имеются нерешенные проблемы и серьезные упущения. Одно из них заключается в

том, что перестройка учебно-методической и воспитательной работы осуществляется медленно и некомплексно.

К началу 90-х гг. филиал располагал большими потенциальными возможностями для улучшения качества подготовки кадров, роста квалификации профессорско-преподавательского состава, реализации которых мешали объективные трудности, возникшие в связи с экономической и политической перестройкой общества. В этой ситуации коллектив вуза связывал свои надежды с обновлением руководства. В сентябре 1990 г. директором филиала на альтернативной основе был избран доктор философских наук Б. Ф. Кевбрин. Была открыта новая страница истории Саранского филиала Московского кооперативного института.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ ЦДНИ РМ, ф. 6143, оп. 1, д. 1, л. 38, 39.

² Там же, д. 2, л. 56.

³ См.: *Абрамова Н. Н.* Динамика и структура подготовки кадров СКИ / Н. Н. Абрамова // Вестн. Мордов. ун-та. 2000. № 1/2. С. 148—151.

⁴ См.: *Кевбрин Б. Ф.* Саранскому кооперативному институту 20 лет : (хроник.-информ. очерк) / Б. Ф. Кевбрин, П. И. Кульков. Саранск, 1996. С. 24.

⁵ ЦДНИ РМ, ф. 6143, оп. 1, д. 3, л. 58.

⁶ Там же, л. 65, 66.

⁷ Там же, л. 69.

⁸ Там же, л. 7—15.

⁹ Архив СКИ, отчет 1982—1983 гг., д. 6.

¹⁰ См.: *Кульков П. И.* Для народного хозяйства / П. И. Кульков // Сов. Мордовия. 1985. 16 нояб.

¹¹ ЦДНИ РМ, ф. 6143, оп. 1, д. 11, л. 150—158.

¹² Там же, л. 11.

¹³ ЦГА РМ, ф. р.-662, оп. 38, д. 2927, л. 1.

Поступила 19.09.05.



ДУХОВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ И СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Рассматриваются особенности научно-философского и религиозного подходов к гуманизации высшего образования, основанных на различных пониманиях духовной природы человека. Даны характеристики соотносящихся с ними экстенсивного и интенсивного путей гуманитаризации содержания высшего образования. Утверждаются приоритет духовности в профессиональной подготовке специалистов и необходимость возвращения православной традиции в образовательное пространство высших учебных заведений.

Одна из наиболее тревожных и почти не осознаваемых реалий нашей современной действительности заключается в том, что причины ее тягостных явлений чаще всего усматриваются в экономических и «геополитических» противоречиях, в неадекватности государственных деятелей, их личных качествах. Очень редко называется главная причина нарастающих людских несчастий — манипулирование массовым сознанием. Большинство членов нашего общества утратило способность видеть явления окружающего мира во всем многообразии их свойств и взаимосвязей. Одним из оснований такой утраты выступает нарушение целостности личности сложившейся технократической системой высшего образования, проявляющейся в отсутствии духовных и нравственных факторов становления специалистов. Следствием этого становится формирование рационально мыслящего профессионала, которого отличает несоответствие полученных знаний способам разрешения извечных вопросов бытия человека, «добра и зла», исторически присущих всякой эпохе, обществу и индивиду.

Действенной попыткой преодоления однобокости технократической парадигмы образования является сегодня идея его гуманизации, которая исходит из признания ценности человека как личности, его права на свободное развитие и социальную устойчивость. Подлинный смысл идеи гуманизации образования выражается латинским словом *humanitas*, означающим природу человека. В отличие от

животной природа человека заключается в его духовной культуре. Отсюда гуманитарное образование — это образование, относящееся к духовной культуре. Учиться «духовным началам» призывали Л. Н. Толстой, Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачев и другие великие мыслители прошлого и настоящего. Ф. М. Достоевский утверждал, что «созидается общество началами нравственными».

Расширение образовательного пространства в плоскость духовной проблематики, нарастающий интерес к этой области знаний требуют концептуального осмысления духовного феномена и научной экспликации сущностных оснований духовности, отвечающей на вопросы, что такое духовность, духовное развитие и воспитание человека. Понятием «духовность» чаще всего обозначают совокупность высших проявлений нравственного, эстетического и умственного порядка. Ее содержание отражается в двух кардинально различных подходах, за которыми стоят научно-философские и религиозные традиции, связанные с разными пониманиями духовной природы человека¹. Первый исходит из натуралистической дихотомии человека (тело и душа) и утверждает отношения равенства духа с разумом и мышлением. Очевидно, что при таком понимании духовности целью образования становится формирование умственных способностей обучаемых как мировоззренческой и методологической основы технократической системы высшего образования.

© В. С. Михалкин, 2005

Кардинально иначе проявляется понимание духовности в религиозном, и прежде всего христианском, учении, исходящем из трихотомической сущности человека, триединства его тела, души и духа, который рассматривается как высшая способность человека². Именно идея трехчастной целостности человека и приоритета его духовности вырабатывает новые смыслы и ориентиры в трактовке образованного человека, становится ядром выявления подлинных оснований перехода от технократической парадигмы образования к гуманитарной. Если в первой из указанных парадигм сверхзадачей образования было формирование гармонично развитой личности, а реально формировался «винтик» единой социальной системы, то во второй необходимо осознание того, что человек — высшая ценность, в связи с чем система образования должна быть ориентирована не только на потребности государства, но и на образовательные, духовные запросы самой личности.

Рассматривая духовность как совокупность высших проявлений нравственного, эстетического и умственного порядка, можно выделить четыре уровня духовной культуры личности, которые определяют соответствующие ценностные ориентиры.

Низший уровень — человек эгоцентрический, одержимый стремлением лишь к собственной выгоде и удобству. Его интересы не выходят за рамки удовлетворения простых потребностей, а моральных ограничений почти нет.

Второй уровень — человек социальный, когда индивид рационально осознает необходимость деятельности на благо всего общества, человечества в целом. Его интересы сложнее. В нем есть стремление к успеху, материальной обеспеченности, пополнению знаний. Такой человек старается соблюдать «правила игры», по которым живет общество или социальная группа. У него есть чувство ответственности перед теми, «кого приручил» (как минимум, перед своей

семьей), и развитое чувство самосохранения.

Следующий уровень — человек духовный, которому все вышеперечисленное, кроме знаний и высоких моральных критериев, свойственно в пониженных дозах (особенно чувство самосохранения). Это нравственные и, разумеется, интеллигентные люди, которые призваны играть роль лидеров в значимых крупномасштабных проектах, подобных шторму полюса или работе по ракетно-космической тематике.

Высшим уровнем духовности обладают служители церкви, подвижники веры и благочестия, мотивация которых определяется религиозными заповедями и целями, непосредственным Божественным откровением, а другой человек воспринимается как образ и подобие Бога. Именно этот уровень определял традиционные идеалы русской культуры.

Не вызывает сомнений, что качество профессиональной подготовки специалиста зависит от уровня его духовного развития. Образование, игнорирующее духовную сущность человека и ориентированное лишь на передачу максимального объема знаний и освоение технологий, не обеспечивает профессиональную успешность специалиста, загоняет его в рецептурное русло профессионализма и неизбежно влечет кризис социально-культурной идентичности.

Одним из существенных препятствий истинной гуманизации образования является то, что приоритет духовности находится в противоречии с практикой государственных образовательных учреждений, в которой весь процесс обучения строится на теориях научного познания. Это касается и дисциплин, изначально считающихся гуманитарными. Иными словами, гуманизация образования осуществляется экстенсивным путем в логике информирования и наращивания объемов гуманитарного знания, что вызывает законное сомнение в возможности обеспечения прорыва в духовной сфере, и прежде всего потому, что не рас-



смаатриваются онтологические основания духовности³.

Интенсивный путь актуализации духовного знания и сущностной стороны дела составляют выявление и использование гуманитарного и смыслообразующего потенциала всех учебных дисциплин. Одним из его источников является укорененность содержания образования в первой университетской дисциплине, каковой была теология. Вторым, более актуализируемым, источником может служить система методологически важных естественно-научных принципов, к числу которых относятся соотношение неопределенностей, принципы соответствия, относительности, дополнительности и др. Для примера укажем сформулированный датским физиком Н. Бором принцип дополнительности, согласно которому для отражения целостности явления необходимо применение дополнительных классов понятий. На основе этого принципа, вышедшего за рамки физики и ставшего универсальным методологическим принципом познания, мы можем утверждать, что существует дополнительность между фактом и смыслом, знанием и верой, телом и духом, наукой и религией⁴.

Гуманизация образования направлена на его поворот к восприятию целостной картины мира, на познание материальной и духовной реальности. Изгнание православия как единого духовного центра из российского общества и образования, отсутствие теологических дисциплин в структуре высшего образования выводят сегодня на особое место проблему формирования комплексной целостности духовно-нравственных ценностей, помогающих человеку разбираться в смысле собственной жизни. История и опыт показывают, что величайшие ученые, люди высокой нравственности, художники и поэты не могли удовлетвориться только предметом своих

занятий и вожделений, но имели нужду еще и в религии. Общечеловеческая культура пропитана религией и немислима без нее. Религию нельзя заменить ни наукой (удовлетворением ума), ни нравственностью (исполнением долга), ни искусством (удовлетворением чувств), поскольку она коренится в целостном духе человека, а не в отдельных его сторонах.

Такое понимание роли религии объективно ставит проблему изменения содержания образования, возвращения в образовательное пространство высших учебных заведений православной традиции, без чего педагогический потенциал религии в духовно-нравственном воспитании учащихся не может быть использован. К сожалению, наши государственные стандарты образования не предусматривают возможности получения знаний о духовных и нравственных основаниях человека, изложенных в священных писаниях. В связи с этим уместно вспомнить, что на одном из международных семинаров ЮНЕСКО важнейшей причиной угасания творческого потенциала народа была признана национальная система образования, которая далека от его интеллектуальных и духовных традиций, его культуры и истории.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Осипов А. И.* Православное понимание смысла жизни / А. И. Осипов. Киев, 2001 ; *Маслов Н.* Духовная основа русского воспитания / Н. Маслов // Вестн. высш. образования. 2004. № 4. С. 36—41.

² *Осипов А. И.* Указ. соч.

³ См.: *Сенько Ю. В.* Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. 2002. № 1. С. 11—17.

⁴ См.: *Грибов Ю. Л.* Наука и религия: от конфронтации к дополнительности / Ю. Л. Грибов // Высш. образование в России. 1993. № 2. С. 26—33 ; *Михалкин В. С.* Содержание образования и целостность мировоззрения личности в современных условиях / В. С. Михалкин // ИО. 2004. № 2. С. 69—72.

Поступила 04.07.05.

ИЗУЧЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ ФИЛОСОФОВ В США

Э. П. Пьянзин, доцент кафедры философии для естественно-технических факультетов МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматриваются методологические подходы американских исследователей к изучению русской философии. В их основе лежит западнцентристская установка, согласно которой Россия является менее цивилизованной страной, не имеющей значительной интеллектуальной истории по сравнению с США, Англией, Германией и другими западными странами. Автором перечисляются ведущие американские центры в изучении славистики и русской философии.

В США сложились крайне противоречивые взгляды на русскую философию. Необходимо отметить, что в этой стране философия не имеет многовековой традиции. Ее теоретические истоки коренятся в культуре Старого Света. Однако американская мысль не была модификацией европейской. Как известно, в 1930—1940-е гг. США фактически стали ведущим центром западной философской мысли. Это было связано и со зрелостью ее теоретических центров и школ (прагматизм, реализм, персонализм и т. д.), и с импортом чужих школ и крупных философов, покидавших сотрясаемую политическим кризисом и начинающейся войной Европу. Одновременно США превращались в крупнейший центр западного мира, заметно опережавший в указанный период по темпам и уровню научно-технического развития другие страны.

Эпохальные изменения, происшедшие после Второй мировой войны, заставили США развернуть широкую программу комплексных научных исследований различных стран мира, и особенно СССР. До этого русская философская культура привлекала внимание узкого круга специалистов.

Вначале главным объектом изучения и пропаганды стала религиозная и идеалистическая русская философия XIX — начала XX в. Сильнейшее влияние на ее западные интерпретации оказали отечественные религиозные мыслители — представители послеоктябрьской эмиграции. Веховская религиозная версия русской философии господствовала в западной науке в период между Первой и Вто-

рой мировыми войнами. К тому же свои специалисты соответствующего профиля практически отсутствовали. Исключение составляли в Западной Европе — Т. Масарик, автор двухтомника по истории русской религиозной философии¹, а также Р. Лабри и А. Койре², в США — Дж. Хеккер, написавший работу по истории русской социологической мысли³.

Странствующие русские богоискатели разносили по Европе свои религиозные воззрения на природу русской мысли, публикуя книги и журналы в Берлине, Париже, Лондоне, Белграде, Софии и других городах. Среди них особого внимания заслуживают работы Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, С. Л. Франка, Н. О. Лосского, Б. Вышеславцева, Л. Шестова, В. В. Зеньковского.

Идеями евразийского богослова Г. В. Флоровского, автора книги «Пути русского богословия» (Париж, 1937), а также евразийского историка Г. В. Вернадского увлекалось не одно поколение западных специалистов по России. Под прямым влиянием В. В. Зеньковского написан раздел «Начало русской философии» в американской 3-томной антологии «Русская философия», изданной Дж. М. Эдди, Дж. Скенленом, М. Б. Зельдин и Дж. Клайном⁴. Рассуждения ее авторов-составителей представляются односторонними и неглубокими. По существу здесь констатируется лишь одна действительная черта ранней истории русской философской мысли — ее близость к религии. Такая особенность, как связи с начатками естественно-научных знаний, общественно-политической мысли, художественной культурой, античным



философским наследием, авторами антологии полностью игнорируется.

Весьма значительную роль в организации и чтении лекционных курсов по русской культуре и философии и в подготовке соответствующих специалистов сыграли работавшие в США эмигранты-историки М. Ростовский, А. Васильев, Г. Федотов, М. Карпович, А. Лобанов-Ростовский, В. Рязановский. Главными авторитетами для американских исследователей философии в России становятся в первые послевоенные годы В. В. Зеньковский и Н. О. Лосский. Вместе с тем в последующие годы в американских интерпретациях русской философской культуры происходит известная переориентация, связанная со стремлением познакомить читателей с русской революционной мыслью. В США были опубликованы книги о А. Н. Радищеве, В. Г. Белинском, А. И. Герцене, М. В. Буташевиче-Петрашевском и его революционном кружке, П. Н. Ткачеве, П. Л. Лаврове, М. А. Бакунине, Н. К. Михайловском. В 1965 г. впервые в западной литературе в 3-томную антологию по истории русской философии ее авторы-составители включили фрагменты из основных философских произведений А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева, П. Л. Лаврова, Н. К. Михайловского, М. А. Бакунина, Г. В. Плеханова. В 1969 и 1976 гг. антология переиздавалась и получила на Западе широкую известность⁵.

Глубокое изучение русской культуры и философии началось в США в конце 50-х — начале 60-х гг. В эти годы здесь формируется новое поколение «специалистов по России». Питательной средой для формирования их научных интересов стали атмосфера «холодной войны», опора на идеи, наработанные русскими западными философами. Все это придало значительной части американских исследований русской мысли соответствующий характер.

В большинстве университетов США в той или иной форме преподается исто-

рия русской философии, как правило, это история религиозно-идеалистической философии. Однако есть и отступления от правила. Например, профессор Дж. Скенлен читал в университете штата Огайо (Колумбус) курс, включающий освещение философских взглядов Белинского, Чернышевского и Писарева. Правда, основное внимание в лекционном курсе Скенлена (конец 70-х — начало 80-х гг.) все же отводилось идеалистической философии. Отсутствовало освещение философии в России XVII — XVIII вв., а также более ранних этапов. При этом материалистическая философия интерпретировалась в рамках традиционной для западной историографии методологии («западничество», «нигилизм» и т. д.).

В те же годы возникают мультидисциплинарные центры, координирующие «восточноевропейские исследования» на различных уровнях. Русская философия получает отражение на страницах антологий, энциклопедий, учебных пособий, монографий, журнальных статей. Образуются также профессиональные ассоциации, объединяющие специалистов соответствующего профиля. Крупнейшая из них — Американская ассоциация развития славянских исследований⁶.

Количественный рост исследований, посвященных России, оказался в США поразительно быстрым. Так, по некоторым оценкам, уже в 1956 — 1962 гг. в этой стране было опубликовано около 9 тыс. монографий и статей о России и Советском Союзе⁷. Это само по себе подтверждает большой потенциал американских университетов, где сосредоточена основная масса специалистов по нашей стране. Однако главные мотивы изучения в целом мало изменились по ряду причин.

Во-первых, в США глубоко укоренилось представление о «неинституциональном» характере русской философской культуры, всегда воплощавшейся будто бы в эссеистических, публицистических, художественных и других «не строго философских» формах⁸. Истори-

ки, литературоведы и политологи черпали сведения о «русских идеях» главным образом из произведений художественной литературы, исторических хроник, мемуаров и в гораздо меньшей степени обращались к собственно философским текстам. О философии Н. Г. Чернышевского, например, многие в США судили по роману «Что делать?», а историю революционных и социалистических идей изучали по романам И. С. Тургенева и Ф. М. Достоевского⁹.

Во-вторых, в США распространено мнение о неакадемическом характере русской философии. Ее неакадемичность объявляется в худшем случае ограниченностью в сравнении с западной философией, а в лучшем — чертой отличия от мысли Запада. Такое мнение никак не характеризует содержание философских идей России. Ведь и на Западе важные философские идеи высказывали не только штатные преподаватели философии или авторы сугубо философских трактатов (Кант, Гегель, Хайдеггер, Уайтхед), но также эссеисты и литераторы (Ницше, Сартр, Камю)¹⁰.

История интеллектуальной мысли России превратилась из экзотического объекта, привлекавшего внимание узкого круга специалистов, в предмет исследования целого течения современного западного общественнознания.

Работа западных ученых, которые занимаются изучением русской культуры, направляется разветвленной структурой «славянских» или «русских» факультетов, отделений, центров, профессиональных ассоциаций и других организаций.

Первая советологическая, или, по-другому, русистская, организация «Общество по изучению России» была создана в 1913 г. в Германии при ведомстве по колонизации министерства иностранных дел. Первой «лабораторией» по изучению России в Америке стала так называемая рижская школа в лице группы дипломатов из консульства в Латвии в 1920 г. Во многом она была создана благодаря начальнику департамента по ев-

ропейским делам госдепартамента США Р. Келли. В то время в США ощущалась острая нехватка не только специалистов-аналитиков по Советскому Союзу, которые были бы способны обрисовать ситуацию в СССР и американский подход к ней, но даже людей, владеющих русским языком и способных перевести материалы советских газет об Америке¹¹. Затем эти центры разрослись до нескольких сотен. Но среди них был один особенный. По сути дела, этот центр послужил родоначальником других специализированных научно-исследовательских центров. Речь идет о RAND Corporation. Эта корпорация является самым знаменитым и одним из наиболее влиятельных учреждений среди элитной группы американских научно-исследовательских организаций, известных в качестве «мозговых центров». Учреждения, которые вполне заслуживали подобного названия, существовали и в прошлом. Но развитие в этом направлении приобрело реальный характер только с появлением RAND Corporation в послевоенный период.

Термин «мозговой центр» не так уж широко известен, хотя писалось об этом институте неоднократно¹². Поэтому необходимо дать ему пояснение. «Мозговой центр» — наименование формально организованного совета экспертов и специалистов в различных областях политики, экономики и других отраслей знания при высшем руководстве страны или главе государства (президенте), а также неформального окружения из советников, интеллектуалов, знаниями которых пользуется руководитель страны, или отдельного ведомства¹³. Понятие «мозговой центр» вошло в употребление в послевоенные годы (например, «мозговой центр Кеннеди»), когда роль науки в политике резко возросла, а сами общественные, политические, военные и иные науки развились настолько, что стали в состоянии оказывать значительную помощь руководящим учреждениям власти в принятии ответственных решений. «Мозговые центры» могут объединять довольно



большое число специалистов — несколько сотен и даже тысяч человек.

Ведущая роль в изучении России принадлежит советологам США: среди них наиболее известные — З. А. Бжезинский, Дж. Биллингтон, М. Д. Голдмен, А. Д. Даллин, Г. Канн, Дж. Кеннан (младший), Г. А. Киссинджер, Р. Пайпс, К. Райс, Э. Б. Сирил, Р. Ч. Такер, А. Б. Улам, А. Хорелик, М. Д. Шульман, Дж. Израэль. Среди советологов было много выходцев из России, СССР. Престиж русских исследователей всегда был очень высок. Кто-то из них оказался за границей по стечению обстоятельств, а кто-то в итоге «утечки мозгов». Приведем имена только некоторых из них: А. Г. Авторханов, И. Я. Бирман, М. С. Восленский, И. Г. Земцов, А. А. Зиновьев, И. Б. Калмыков, А. С. Шевченко, В. Э. Шляпентох и др.

Помощь американским специалистам оказывают российские ученые. Контакты происходят через присвоение докторских степеней и профессорских званий университетов других стран, через гранты, прямые и опосредованные контакты с различными институтами и «мозговыми центрами». В настоящее время прослеживается неуклонное расширение возможностей этих центров. Можно с уверенностью утверждать, что в политической жизни их удельный вес будет все больше возрастать. Для России также актуален вопрос об их реальных и перспективных возможностях. У нас созданы собственные структуры подобного типа: Центр стратегических исследований Г. Грефа, Центр стратегических исследований ПФО». Среди исследований, выполненных российскими «фабриками мысли», можно назвать «Пространственное развитие России», «Человеческие течения» и т. д.

Важно понимать, что эпоха, когда политические силы противостоят друг другу, уходит. На смену ей, в условиях огромной взаимной интеграции мировых политических и экономических систем,

идут новые формы, в том числе и такие, как поиск партнеров среди извечных врагов. Реальные взаимные интересы в одной сфере удивительнейшим образом переходят в прямую вражду в какой-нибудь другой области. И термин «заклятые друзья» становится все более применяемым при описании взаимоотношений двух противоборствующих-партнерствующих систем: враг в одном деле — партнер в другом — союзник в третьем. Так и в отношении тандема «Россия — США». В чем-то мы реально могли бы быть друзьями, а в чем-то мы должны вести борьбу до последнего. Отсюда и происходят те удивительные трансформации, казалось бы, налаживающихся взаимоотношений. В этом свете США в большей степени выгоднее была бы «холодная война» с СССР, нежели «дружба» с «перестроившейся» Россией.

Оценивая некоторые итоги американских интерпретаций русской философской культуры за последние годы, следует отметить их глубокую противоречивость. Дело в том, что выводимые американскими учеными абстракции, нацеленные на объяснение развития русской философской мысли, характеризуются антиисторизмом. Антиисторизм здесь проявляется или в попытках разорвать линию преемственности русской революционной мысли, идущую от Радищева, или, напротив, в стремлении изобразить ее как нечто изолированное, в то время как историзм исследования определяется тем, насколько соответствуют те или иные интерпретации исторической истине.

Вместе с тем круг исследуемых вопросов расширяется за счет привлечения новых источников в русской философии. Здесь прослеживается значительный шаг вперед. Западноцентристские концепции в последние годы все чаще сменяются более умеренными концепциями, которые признают относительную историко-культурную и теоретическую ценность русской философской мысли, ее сравнимость с Западом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Masaryk Th.* Zur Russische Geschichts- und Religionsphilosophie / Th. Masaryk // *Soziologische Skizzen*. 1913. Vol. 2.

² См.: *Labry R.* Herzen et Proudhon / R. Labry. P., 1928.

³ См.: *Horecky P.* Russia and the Soviet Union : Guide to Western Language Publications / P. Horecky. Chicago, 1965.

⁴ См.: *Russians Philosophy* : 3 Vols. / ed. by I. M. Edie, I. P. Scanlan, M.-B. Zeldin with the collaboration of G. L. Kline. Knoxville, 1976.

⁵ См.: *Взаимодействие культур СССР и США 18—20 вв.* М., 1987.

⁶ См.: *Sorokin P. A.* The Essential Characteristics of the Russian Nation in the Twentieth Century / P. A. Sorokin // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 1967. March.

⁷ См.: *Gavin W. I.* Russia and America : A Philosophical Comparison / W. I. Gavin, T. G. Blakely. Dordrecht, 1967.

⁸ См.: *Dialogues on the Philosophy of Marxism* / I. Somerville and H. L. Parsons. Westport (Connecticut) ; London, 1974.

⁹ См.: *American Research on Russia*. Bloomington, 1959.

¹⁰ См.: *Rockmore T.* Marxism and Alternatives towards the Conceptual Interaction among Soviet Philosophy, Neo-Tomism, Pragmatism and Phenomenology / T. Rockmore, W. I. Gavin, I. G. Colbert, T. Blakely. Dordrecht, 1981.

¹¹ См.: *Шевякин А. П.* Загадка гибели СССР. (История заговоров и предательств. 1945 — 1991) / А. П. Шевякин. М., 2004. С. 88.

¹² См.: *Диксон П.* Фабрики мысли / П. Диксон. М., 2004.

¹³ *Политология : энцикл. слов. / общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов.* М., 1993.

Поступила 20.05.05.



ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРИНЦИП ВЫДЕЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ В ДИСЦИПЛИНАХ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

Г. И. Шабанов, профессор кафедры систем автоматизированного проектирования МГУ им. Н. П. Огарева,

Н. И. Наумкин, доцент кафедры основ конструирования механизмов и машин МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматривается принцип выделения и наполнения информационно-профессиональных содержательных линий в циклах дисциплин инженерных специальностей вузов. Показаны этапы реализации содержательных линий «алгоритм», «модель», «проект» в общетехнической дисциплине «Детали машин и основы конструирования». Построены экспериментальные зависимости функционирования содержательных линий на информационно-пропедевтическом, учебно-исследовательском и учебно-проектном уровнях комплексной информационно-образовательной базы.

Усиление роли информации, знаний в общественном развитии, постепенное превращение их в основной «капитал» личности принципиально изменяют место инженерного образования в структуре общественной жизни. Прежде всего это относится к тем дисциплинам учебного плана, которые обеспечивают принципы интеграции информационных, фундаментальных и профессионально направленных знаний.

При узком взгляде на образовательные учебные планы инженерных специальностей к таким дисциплинам относятся:

— информатика (как наука, имеющая отношение к сбору, передаче, хранению, обработке и отображению информации) — фундаментальная, системообразующая информационная дисциплина, представляющая естественно-научный цикл;

— математическое моделирование (процесс создания модели и оперирование ею с целью получения сведений о реальном объекте) — входящая в общетехнический цикл;

— системы автоматизированного проектирования (организационно-технические системы, состоящие из комплексов средств автоматизации проектирования, взаимодействующих с подразделениями проектных организаций и выполняющих автоматизированное проектирование) — представляющая специальный цикл.

Две последние — профессионально ориентированные учебные дисциплины, в которых прикладные информационные аспекты рассматриваются как инструмент, используемый в конкретной инженерной специальности.

При широком взгляде на предметы учебного плана конкретной инженерной специальности, обучение которым может производиться на информационной основе, к ним можно отнести курсы, в той или иной форме допускающие частичную или полную автоматизацию обработки информации. Такой особенностью обладают практически все учебные курсы технических специальностей, позволяющие использовать средства информационных технологий — от вычислительных алгоритмов, компьютерных расчетов в естественно-научных дисциплинах до автоматизации моделирования и проектирования в общетехнических и специальных циклах дисциплин, включая курсовые и дипломные проекты. Как модель подготовки будущих инженеров может рассматриваться иерархическая структура обучения, в которой содержание дисциплин различных циклов включает «локальные» и «корпоративные» содержательные линии *алгоритм, модель, проект*, реализованные в соответствии с описанным ниже образовательным маршрутом.

1. *Содержательная линия алгоритм* позволяет студенту инженер-

ной специальности получить пропедевтические информационно-алгоритмические знания {определение и хранение информации, информационные процессы, представление информации, представление данных, системное и прикладное программное обеспечение, алгоритмизация процессов, языки программирования, технологии работы с текстовой информацией, сетевые информационные технологии, обработка структурированных данных и числовые расчеты, технологии работы с графической информацией}.

2. *Содержательная линия **модель*** дает студенту возможность сформировать и развить системное информационно-техническое мировоззрение, интегрировать знания по различным дисциплинам учебного плана, получить навыки работы со специальными моделирующими программами {упрощенное подобие реального объекта, физические модели (макеты); информационные и графические модели (схемы, чертежи, графики, графы, сети, деревья), модели иерархической системы (реализуются в иерархических и сетевых базах данных), вербальные модели (описание на естественном языке, табличные, реляционные), объектно-информационные модели, инкапсуляция (объединение) параметров объекта и действий над ним (реализуются в объектно-ориентированном программировании, прикладном и системном программном обеспечении), математические модели (математические соотношения между количественными характеристиками объекта моделирования — реализуются средствами электронных таблиц, математических пакетов, языков программирования), модели знаний (продукционные и логические модели, факты, правила, язык Пролог), семантические сети: фреймы, база знаний, модель знаний на компьютере}.

3. *Содержательная линия **проект*** позволяет студенту инженерной специальности развить конструкторское мышление, получить технологические

знания и навыки работы с учебно-проектными комплексами (CAD/CAM/CAE-системами), необходимые для выполнения курсовых и дипломных проектов на современном уровне {проектно-конструкторское обеспечение типовых процедур анализа технических объектов (автоматизация системного, схмотехнического, технологического, геометрического, конструкторского, функционально-логического проектирования), математическое обеспечение процедур проектных решений (методы функционального анализа: алгоритмы, модели, численные методы), методы структурного и параметрического синтеза, методы оптимизации}.

В структуре учебных предметов общетехнические дисциплины являются связующим звеном между естественно-научным и специальным циклами. В системе технологической подготовки инженеров особая роль отводится курсу «Детали машин и основы конструирования». При обучении данной дисциплине на комплексной информационно-образовательной базе¹ (КИОБ) информационно-профессиональное содержание последней имеет ряд особенностей.

1. Выделение информационно-тематических составляющих курса и их реализация на различных уровнях:

— *информационно-пропедевтическом*: выбор расчетных методик и алгоритмов решения, подбор материалов деталей по критериям прочности и долговечности, поиск технологических стандартов в архиве базы данных;

— *учебно-исследовательском*: формирование моделей исследования физико-механических свойств деталей в процессе работы в составе машин;

— *учебно-проектном*: конструирование и проектирование деталей и сборочных единиц с оптимальными массогеометрическими и технико-экономическими показателями.

2. Учет в содержании курса интегрированной взаимосвязи фундаментальных, прикладных и информационных знаний.



3. Реализация информационно-профессионального содержания курса, определенного исходя из анализа межпредметных и внутрипредметных связей, во всех формах учебных занятий.

Рассмотрим фрагмент построения информационно-профессионального содержания курса «Детали машин и основы конструирования» на образовательных уровнях КИОБ (рисунок).

Информационно-пропедевтический уровень

Принципы организации и формирования электронного архива: а) машиностроительных материалов (чугунов, сталей, сплавов); б) допусков и посадок; в) соединений (сварных, заклепочных, паяных, клеевых, с натягом, кольцами и планками, резьбовых, клиновых, штифтовых, шпоночных, шлицевых, профильных).

Формирование алгоритмов линейной, разветвляющейся и циклической структур, осуществляющих: а) расчет деталей машин на прочность, жесткость, износостойкость, теплостойкость, виброустойчивость, надежность; б) расчет передач (зубчатых, червячных, цепных, фрикционных, ременных, «винт-гайка»); в) формирование алгоритмов расчета подшипников (качения, скольжения); г) расчет

пружин (витых цилиндрических, фасонных, тарельчатых, неметаллических); д) расчет муфт (компенсирующих, подвижных, упругих, сцепных, фрикционных, скольжения).

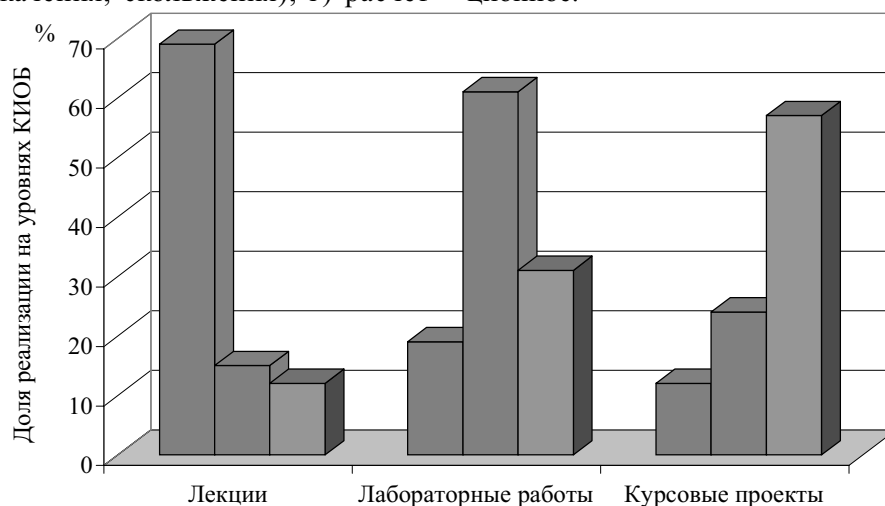
Учебно-исследовательский уровень

Уровни моделирования динамических процессов механизмов в различных эксплуатационных режимах: а) микроуровень (методы конечных элементов и конечных разностей); б) макроуровень (методы эквивалентирования и функционирования); в) метауровень (методы событийности).

Моделирование и исследование технических устройств с передачами: а) зубчатыми (цилиндрическими, планерными, волновыми); б) червячными (цилиндрическими, витковыми, глобоидными); в) цепными; г) ременными (клиноременными, плоскоремennыми); д) «винт-гайка», смешанной структуры (зубчато-червячными, зубчато-ременными).

Учебно-проектный уровень

Обеспечение систем автоматизированного проектирования машин: а) математическое; б) техническое; в) методическое; г) программное; д) информационное; е) лингвистическое; ж) организационное.



Уровни КИОБ:

■ информационно-пропедевтический ■ учебно-исследовательский ■ учебно-проектный

Информационно-профессиональное содержание на уровнях КИОБ

Проектно-конструкторские направления в области машиностроения: а) системы автоматизации геометрического моделирования (CAD — Computer Aided Design); б) системы автоматизации технологических процессов (CAM — Computer Aided Manufacturing); в) системы анализа и оптимизации (CAE — Computer Aided Engineering).

Автоматизация проектирования редукторов: а) зубчатых; б) червячных; в) смешанной структуры; г) транспортных механизмов.

Реализация «локальных» и «корпоративных» тематических модулей в содержательных линиях *алгоритм, модель, проект* позволяет значительно усилить информационно-профессиональные межпредметные и внутрипредметные связи конкретной инженерной специальности. Например, статистический анализ учебных планов машиностроительных специ-

альностей ряда вузов позволил установить соотношение между информационно-профессиональным содержанием на различных образовательных уровнях КИОБ.

Таким образом, выделение и реализация информационно-профессиональных содержательных линий в дисциплинах различных циклов при обучении студентов технических специальностей на комплексной информационно-образовательной базе позволяет повысить качество подготовки инженерных кадров и удовлетворить потребности современных высокотехнологичных предприятий.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Шабанов Г. И. Модель обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе при подготовке инженерных кадров / Г. И. Шабанов // ИО. 2005. № 3. С. 181—185.

Поступила 18.05.05.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ*

С. В. Полутин, зам. директора по науке НИИ регионологии при МГУ
им. Н. П. Огарева, профессор,

А. В. Захряпин, старший научный сотрудник кафедры философии для
гуманитарных факультетов МГУ им. Н. П. Огарева,

А. В. Родняков, редактор журнала «Интеграция образования»

В статье рассматриваются вопросы информационной поддержки лиц с ограниченными возможностями в русскоязычном секторе Интернета. Предлагается методика построения регионального реабилитационного портала с выделением необходимых структурных компонентов. Особое внимание уделяется методике построения образовательного блока портала с использованием технологий компьютерного дистанционного обучения как одной из альтернатив существующим на сегодняшний день реабилитационным программам в области образования в рамках становления глобального информационного общества.

Наблюдающееся в последние годы бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий, одним из результатов которого явилось образование глобальной сети Интернет, оказало значительное влияние на все сферы об-

щества. Эти технологии становятся инструментом, изменяющим и совершенствующим связи внутри социума, способствующим более легкому и качественному обмену информацией. Деятельность человека переносится в сеть, где

* Исследование выполнено в рамках ведомственной научной программы Минобрнауки «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект № 11642).



можно заниматься чем угодно: начиная с развлечений и заканчивая сложными научными исследованиями.

Государственные и общественные организации становятся более открытыми и эффективными, размещая на своих сайтах необходимую информацию. Представительство и активное взаимодействие в сети превращаются в ведущий фактор развития современного мира.

В ресурсах Интернета нашла свое отражение и такая важная и обсуждаемая проблема, как информационная поддержка реабилитации лиц с ограниченными возможностями. На сегодняшний день количество сайтов, так или иначе связанных с процессом реабилитации инвалидов и его освещением в сети, только в русскоязычном секторе насчитывает не одну сотню и практически невозможно даже кратко описать все имеющиеся ресурсы по данной проблематике.

Рассматривая представленные в сети Интернет информационные ресурсы, посвященные вопросам реабилитации и поддержки лиц с ограниченными возможностями, необходимо обратить внимание на ряд моментов. Во-первых, представляемая информация носит в значительной степени дискретный характер, обусловленный преобладанием в сети специализированных ресурсов, раскрывающих отдельные стороны данной проблематики, но неспособных осветить вопрос полностью. Во-вторых, присутствует проблемность своевременного обновления содержания большинства ресурсов, вызванная ошибками структурного оформления сайтов, а также внушительным объемом работы по отслеживанию новостей данной тематики. В-третьих, разнообразие существующих ресурсов несколько избыточно, так как они не объединены какой-либо специализированной системой поиска и часть информации дублируется. И наконец, особую проблему представляет значительное количество закрытых ресурсов, ссылки на которые присутствуют в сети.

Таким образом, имеется необходимость создания системного ресурса,

охватывающего все стороны деятельности по информационной поддержке лиц с ограниченными физическими возможностями. Подобный портал должен способствовать решению проблем всесторонней реабилитации инвалидов, преодоления их разобщенности и включения в общественную жизнь.

Исходя из анализа и систематизации информационных и образовательных технологий¹ сформулируем задачи портала:

1) интеграция опыта (как российского, так и зарубежного) реабилитации лиц с ограниченными возможностями по всем направлениям деятельности (социальной, медицинской, профессиональной, культурной и др.);

2) своевременное представление информации по вопросам реабилитации, включая быстрое и качественное ее обновление;

3) создание сетевого сообщества, имеющего своей целью реабилитацию инвалидов и эффективно решающего задачи, направленные на достижение данной цели.

В соответствии с указанными задачами можно предложить определенную структуру информационного ресурса. Особо следует отметить возможность и необходимость совершенствования данной структуры и ее содержательного наполнения, так как изменчивость контента и формы его представления коррелирует с сегодняшней изменчивостью мира.

Первый большой структурный блок объединяет в себе так называемые служебные функции портала, призванные обеспечить пользователям удобство в навигации по сайту, поиске необходимой информации и управлении найденной, создать возможность обратной связи с администрацией ресурса, а также ответить на часто задаваемые вопросы. Сюда входят следующие элементы:

1) *о проекте* — информация о проекте (цель, задачи, аудитория), данные учредителей, контактная информация;

2) *карта сайта* — описание навигации по структуре сайта, элементов и их содержательного наполнения;

3) *поиск* — поиск информации по сайту (микропоиск) и расширенный поиск в Интернете (глобальный поиск);

4) *система регистрации пользователей* — создание учетных записей для доступа к расширенному управлению данными (определяется политикой администрации сайта и технологиями, на основании которых создается ресурс);

5) *FAQ* — ответы на часто задаваемые вопросы пользователей, а также правила пользования порталом.

Второй структурный блок посвящен общей информации о лицах с ограниченными возможностями, понятию инвалидности, необходимости реабилитации и поддержки лиц с ограниченными возможностями. Его составляющие таковы:

1) *вопросы терминологии* — понятия инвалидности, реабилитации, социальной защиты и т. д.;

2) *полноправные члены общества* — обоснование необходимости реабилитации и включения лиц с ограниченными возможностями в современную жизнь общества, обеспечения для них доступа к социуму и культурным ценностям;

3) *история вопроса* — информация о том, как решались проблемы инвалидности на протяжении истории, и о состоянии этого процесса на данный момент у нас в стране и мире.

В следующий большой блок включены сведения о поддержке процесса реабилитации в различных формах:

1) *законодательство* — совокупность нормативно-правовых актов, обеспечивающих формальные основания реабилитации лиц с ограниченными возможностями, а также государственную поддержку данного процесса, льготы и др.;

2) *организации* — информация об организациях, занимающихся поддержкой и реабилитацией лиц с ограниченными возможностями (государственные, а также органы социальной защиты, министерства, департаменты и др., неправительственные, в том числе благотворительные, организации и фонды, региональные, межрегиональные и междуна-

родные организации, организации «по заболеванию» (по зрению, слуху, «колясочников», детей-инвалидов, военных инвалидов и др.));

3) *технологическая поддержка* — информация о предприятиях, занимающихся производством оборудования и препаратов для инвалидов, и их продукции (коляски, слуховые аппараты, протезы, лекарства и др.), кинологических организациях, готовящих собак-поводырей, организациях, создающих определенное программное и аппаратное обеспечение, необходимое для реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями;

4) *Интернет-магазины* — удаленная торговля с отлаженной системой доставки; в некоторых случаях она является единственным способом найти и получить нужный товар.

В четвертом блоке сосредоточена информация о медицинской реабилитации. Этот блок — один из основных, поэтому требования к достоверности, точности и полноте представляемых данных, имеющих жизненно важное значение, должны быть очень жесткие. Его составные части:

1) *заболевания, ведущие к инвалидности* — медицинские новости, обзор препаратов, информация о методах лечения, об ограничениях, накладываемых заболеванием на жизнь человека, и способах их преодоления;

2) *медицинские и исследовательские учреждения* — адреса, телефоны, сайты учреждений, занимающихся проблемами инвалидности, центров протезирования, сведения об их доступности и т. п.;

3) *здоровый образ жизни* — информация о том, как можно предупредить возникновение заболеваний, в том числе сопутствующих имеющимся, о методах их профилактики (спорт, закаливание, диета и др.) и т. д.

В данном блоке можно было бы выделить подпунктом консультацию специалиста (врача), однако целесообразнее интерактивные консультации проводить в рамках форума.



Пятый блок содержит информацию по обеспечению социальной, культурной и психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями. Объединяя эти направления реабилитации в один блок, мы учитываем возможности синергетического взаимодействия элементов, когда продвижение в одной области ведет к улучшениям в другой, поддержка близких по духу (или объединенных общей бедой) людей способствует реализации личности в социуме, пусть и в определенных рамках. Можно выделить следующие элементы блока:

1) *образование* — информация об образовательных учреждениях и правилах приема лиц с ограниченными физическими возможностями, о переподготовке и получении новых специальностей, способствующих реализации личности в новых условиях, о возможности дистанционного образования, обуславливающей необходимость применения новых образовательных технологий;

2) *занятость* — сведения о вакансиях для лиц с ограниченными физическими возможностями (удаленная работа, работа в сети Интернет), ссылки на ресурсы по поиску работы, а также описание способов возможной самозанятости;

3) *творчество* (в том числе персональные странички) — один из базовых компонентов психологической реабилитации, способ самореализации и дальнейшего развития; здесь пользователи получают возможность раскрыть свои творческие способности, рассказать о себе, своих увлечениях, желаниях и опыте. Данный элемент может быть технически реализован и в виде самостоятельного блока (Интернет-дневника);

4) *виртуальный клуб знакомств* — общение в рамках портала; не исключается возможность и личной встречи.

Особого внимания заслуживает такая составляющая данного блока, как образование, включающая в себя все образовательные ступени. Она даже может быть выделена в отдельный блок. Не секрет, что качественное образова-

ние является одним из условий успешной интеграции инвалида в общество. Люди с ограниченными возможностями, как правило, входят в категорию малообразованных по ряду объективных и субъективных причин². Хотя на сегодняшний день и существует ряд образовательных концепций и моделей образования инвалидов³, но использованию в них современных информационно-коммуникационных технологий, таких как виртуальное дистанционное образование, Интернет-обучение и т. д., уделяется явно недостаточно внимания.

По ряду причин, в том числе и зависящих от нозологии, качественное образование инвалиду недоступно. Среди таких причин можно назвать неприспособленность в отношении лиц с ограниченными возможностями инфраструктуру городов и поселков, невозможность качественного преподавания предметов детям-инвалидам, обучающимся на дому, несовершенство законодательной базы Российской Федерации в области образования инвалидов и др.

Применение современных информационно-коммуникационных технологий, несомненно, позволит преодолеть все те недостатки, которые существуют сегодня в данной области образования. Предпосылками к этому являются стремительное развитие информационно-телекоммуникационных ресурсов в регионах, внедрение в образовательный процесс дистанционного образования, а также интенсивные разработки соответствующих образовательных программ.

В качестве отдельного элемента общей структуры портала необходимо выделить *библиотеку*, где сосредоточена информация, не вошедшая в предыдущие блоки, однако полезная или просто интересная: о художественной литературе, сетевых библиотеках и т. п.

Особняком стоит такая форма организации сетевого межличностного общения, как форум. В рамках структуры сайта он служит для обеспечения диалога между пользователями по интересу-

ющим их вопросам, использования механизма консультации специалистами, в том числе врачами, юристами, психологами, чиновниками систем здравоохранения и социальной защиты. Форум, являясь необходимым элементом информационного ресурса и выполняя возложенные на него задачи, становится важным фактором формирования и развития сообщества, решающего задачи по поддержке и реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями.

Таким образом, мы рассмотрели основные проблемы представления информации по вопросам реабилитации лиц с ограниченными возможностями в сети Интернет и наметили некоторые направления их решения, что позволило еще немного продвинуться по пути интеграции инвалидов в общество.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Кречетников К. Г.* Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе / К. Г. Кречетников. М., 2003 ; *Он же.* Информационные образовательные технологии: классификация, требования к ним и принципы их разработки // ИТ-инновации в образовании : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27—30 июня 2005 г.) / ПетрГУ. Петрозаводск, 2005. С. 133—136.

² См.: *Скок Н. И.* Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции / Н. И. Скок // Социс. 2004. № 4. С. 124—127 ; *Добровольская Т. А.* Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т. А. Добровольская, Н. Б. Шабалина // Там же. 1991. № 5. С. 3—8.

³ См.: *Ярская-Смирнова Е. Р.* Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Там же. 2003. № 5. С. 100—106 ; *Зайцев Д. В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев // Там же. 2004. № 7. С. 127—132 ; *Володина Н.* Реабилитация тех, кто не вписывается в стандарт / Н. Володина // Директор школы. 1997. № 6. С. 63—66.

Поступила 12.10.05.

**ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА****МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ИСТОКИ МОДЕЛИ
КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

О. Г. Беломоева, доцент кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева

Статья посвящена проблеме специфики модели культурной идентичности в зависимости от мировоззренческой установки. Образовательный процесс представлен как средство формирования новой модели культурной идентичности, способствующей наилучшей адаптации человека к изменяющейся социокультурной среде.

Современный образовательный процесс предполагает решение множества самых разнообразных задач, которые варьируются на разных ступенях обучения. Однако целый ряд проблем остается неизменным в отношении преследуемых целей на всех этапах образовательной системы. К их числу, по нашему мнению, следует отнести задачу адаптации человека к современной жизни, той социокультурной среде, в которой ему предстоит жить и работать. Это, в свою очередь, означает, что в процессе обучения у человека должна быть сформирована адекватная модель культурной идентичности, которая фактически позволила бы ему полноценно реализовать свой творческий потенциал, почувствовать себя «своим» в сложном, быстро изменяющемся и все расширяющемся пространстве культурном мире.

Особенность современной ситуации заключается в том, что в последние десятилетия рождается новый слой культуры, который большинство авторов определяют как «транслокальный», «транс-национальный». Он существует наряду с этнической и национальной культурами, порождая неизбежный процесс усложнения культурной идентичности. Последняя отныне может включать в себя не только этнический и национальный, но и транслокальный слой. Таким образом, в ходе интеграции она формируется как явление, имеющее усложняющуюся, многослойную структуру. В основе этого процесса, как считает И. Н. Лисаковский, лежит «принцип дистрибутивного сопряжения»¹. Согласно ему в ходе развития в качестве ведущих «отбираются»

те системы, которые в жизни культурно-цивилизационных сообществ выполняют объединительную, интегративную, роль; в ранг подсистем переходят другие действующие практики, которым предстоит выполнить вспомогательную функцию. Субъекты таких сообществ активно используют результаты сложившейся вертикали, в силу необходимости принимая иерархию некоторой культурной множественности. Другими словами, люди живут одновременно «в своеобразном „слоеном пироге“ культуры, в равной степени пользуясь и верхним, общим, слоем, который складывается в глобализационную эпоху, и — по выбору и желанию»² — более глубокими, в том числе этнически и национально окрашенными слоями. Этому придется учиться, чтобы адаптироваться к новой ситуации. Образовательному процессу, организованному в соответствии с данной современной потребностью, принадлежит в ее удовлетворении решающая роль.

По-видимому, модель культурной идентичности может быть различной, но, как следует из сказанного выше, наиболее приемлемой на данный момент является трехслойная модель. Она включает в качестве обязательных три слоя, один из которых связан с этнической принадлежностью человека, другой — с национальным культурным пространством, третий выражает степень включенности человека в транснациональный культурный поток. Причем степень их представленности в модели различна и зависит от множества причин, условий, факторов личностного и общественного бытия. В этом как раз и заложен потенциал для

© О. Г. Беломоева, 2005

осуществления многообразия типов «Я-идентичности» внутри общей модели, что соответствует известной тенденции индивидуализации, характерной для современности.

Модель культурной идентичности не представляет собой застывшую схему. При сохранении всех составных элементов как неких констант она оказывается подвержена развитию, которое находит свое проявление в первую очередь в изменении соотношения между транслокальным, национальным и этническим слоями культурной идентичности. В каком направлении будут происходить изменения, зависит от многих условий. Так, вдали от родных мест нередко интерес к этническим и национальным корням усиливается. Утрата же одного из слоев приводит к трансформации модели и свидетельствует о смене мировоззренческой установки. Так, в случае маргинализации из структуры культурной идентичности выпадают национальный и/или этнический слои. В самом общем виде это свидетельствует об абсолютизации всеобщего, игнорировании индивидуального. Выпадение слоя транснациональной культуры порождает модель идентичности, абсолютизирующей локальное.

Модели культурной идентичности, не включающие либо этнический, либо национальный, либо транслокальный культурный слой, представляются на данный момент редуцированными и не отражающими всего богатства реальных культурных контактов, с которыми имеет дело современный человек. Структура данных моделей предопределяется лежащими в их основе мировоззренческими установками. Для глобализма как мировоззренческой установки характерны игнорирование локального и абсолютизация всеобщего, для партикуляризма и регионализма — игнорирование всеобщего и абсолютизация локального, что во всех случаях ведет к утрате в модели одного из значимых для современности культурных пространств.

Трехслойная модель культурной идентичности, предполагающая достижение органического единства транснационального, национального и этнического слоев, приобретает характер универсального средства адаптации человека к новым социокультурным реалиям. Это становится возможным благодаря лежащей в ее основе установке универсализма культуры. Данная мировоззренческая установка, опирающаяся на идеи многообразия культурного единства, синкретиза общезначимого и индивидуального, целостности мира, универсальности человеческой сущности, всеобщности коллективного бессознательного, позволяет избежать абсолютизации универсального или уникального. Имея в своей семантике представление о мировом культурном пространстве как о «своем», «обжитом», населенном «своими» (а не просто «иными», «другими» или «чужими»), она нацеливает человека на восприятие Другого как Своего, а значит, и на толерантность, диалог.

В результате формирующаяся на основе универсализма культуры модель культурной идентичности создает возможности для осуществления полноценного, самодостаточного бытия личности и общества в глобализирующемся мире, позволяя преодолеть кризис культурной идентичности, свойственный современному человеку и обществу. Формирование данной мировоззренческой установки представляется весьма актуальной и своевременной задачей образовательного процесса. Она должна решаться на всех этапах обучения. Особую роль призваны сыграть здесь гуманитарные и общественные дисциплины, обладающие мощным гуманистическим потенциалом.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Лисаковский И. Н. Так ли уж непредсказуемо будущее культур / И. Н. Лисаковский // Культурное разнообразие, развитие и глобализация: по результатам дискуссий круглого стола. М., 2003. С. 41—46.

² Там же. С. 44.

Поступила 08.07.05.

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ»

В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ И КУЛЬТУРНОЙ СУЩНОСТИ
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ВЗГЛЯД)

*Г. А. Макарова, доцент кафедры немецкого и французского языков
Марийского государственного технического университета*

Автор вводит и обосновывает понятие любящей языковой личности — *Nomo amans*. В статье прослеживается, как концепт «любовь» отражается в мировоззренческой и культурной сущности французской, русской и марийской языковой личности. Рассматриваются характеристики языковой личности с точки зрения универсальных типов ментальности — библейского и языкового.

Лингвокультурология, как известно, развивается в свете философской антропологической парадигмы, при которой язык рассматривается в контексте бытия человека и его духовного мира. Предшественниками подхода, согласно которому язык есть конструктивное свойство человека, а человек определяется как человек именно через посредство языка, были В. фон Гумбольдт, В. Вундт, А. А. Потебня, Э. Сепир, Г. Г. Шпет. Как подчеркивал В. фон Гумбольдт, «язык, исходя из глубин духа, законов мышления и из человеческой организации в целом, все же воплощается в действительности в *отдельной личности* (курсив наш. — Г. М.) и вновь модифицируется через отдельные свои проявления»¹.

Идеи В. фон Гумбольдта плодотворно развиваются в современной российской лингвистике в рамках изучения языковой личности (ЯЛ).

Языковая личность понимается как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций»². Типология ЯЛ уже сейчас богата и разнообразна и продолжает совершенствоваться. С одной стороны, языковая личность всегда национальна, в ней заложен культурно-антропологический прототип. Личность всегда, хочет она того или нет, сознает она это или нет, является носителем определенной национальной ментальности и языка, приверженцем ценностей нации. Через язык личность вступает в совместную национальную деятельность, которая не может не оказывать на нее определенного влияния, более того, держит

ее в «языковом круге» (В. фон Гумбольдт): каждый язык описывает во-круг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг. Язык каждой конкретной языковой личности в большей степени состоит из общего языка и в меньшей — из индивидуальных языковых особенностей.

Именно поэтому правомерно говорить о русской языковой личности, французской языковой личности, марийской языковой личности и т. д.

С другой стороны, ЯЛ обладает универсальными для всех наций мировоззренческими и культурными характеристиками. Это может быть вызвано общностью веры, например христианской, которая транслирует на язык чистоту и прозрачность библейского слова. В частности, в концепции К. Ф. Седова выделены три типа ЯЛ: инвективный, рационально-эвристический и куртуазный³. Мировоззренческие и культурные ценности по-разному преломляются в национальной языковой личности. Французская ЯЛ так же, как и британская или американская, отражает систему ценностей, центром которой являются Библия и семья. Что касается русского языка, то известно, что во времена протопопы Аввакума он считался «ангельским» и выражал в совершенстве любовь Божию, подтверждая тем самым тезис о том, что вера народа и язык — одно целое. Еще совсем недавно «советская» языковая личность, отделенная от религии и духовных ценностей, которые дает вера, искала их в «Моральном кодексе

строителей коммунизма», в жертвенности во имя высших идеалов общества. Русская языковая личность переживает сейчас стремительные изменения.

Языковую личность отличает набор признаков или языковых черт, которые характеризуют предрасположенность или склонность субъекта общения к определенному способу вербального поведения. Рассмотрим французскую, русскую и марийскую ЯЛ через призму лингвистической вежливости.

Французская языковая личность (ФЯЛ) в целом демонстрирует высокую степень лингвистической вежливости и мелиоративности высказывания. Ей есть из чего выбирать, функционально-семантическое поле «любовь» во французском языке моноцентрировано. Синкретической модели любви в форме жалости ФЯЛ ментально не приемлет в такой степени, как русская. Во французской ментальности считается, что жалость унижает. Например, Оноре де Бальзак оставил афоризм о жалости: *«Le sentiment que l'homme supporte le plus difficilement est la pitié, surtout quand il la mérite. La haine est un tonique, elle fait vivre, elle inspire la vengeance; mais la pitié tue, elle affaiblit encore notre faiblesse»* (Чувство, которое человек переносит всего тяжелее, — это жалость, особенно когда он ее заслуживает. Ненависть — это тонизирующее средство, она заставляет жить, побуждает к мести, а жалость убивает, она ослабляет еще больше нашу слабость).

«Образы» и «облики» любви, которыми пользуется ФЯЛ, отличаются от тех, которые популярны в России или Марий Эл. Так, в ментальности французов популярен образ женщины-«кошки» (и других зоонимов), родившийся, по всей видимости, благодаря известному стихотворению Ш. Бодлера «Les chats»:

Les amoureux fervents et les savants austères
Aiment également, dans leur mûre saison,
Les chats puissants et doux, orgueil de la maison,
Qui comme eux sont frileux
et comme eux sédentaires.

Одно из «свежих» современных тому свидетельств — популярная реклама помады, в которой женщина в черном костюме кошки на крыше дома привлекает всеобщее внимание мужчин-котов. В русской ментальности образ «мартовского кота» закрепился за мужчиной. Для женщины-француженки характерно сравнение мужчины с солнцем. Так, Эсмеральда и Флер-де-Лис из популярного мюзикла «Собор Парижской богоматери» поют в унисон о своем возлюбленном Фэбусе: *«Il est beau comme le soleil»*.

Русская языковая личность (РЯЛ) по своим ментальным характеристикам в меньшей степени, чем французская, проявляет мелиоративность и лингвистическую вежливость. Она более эмоциональна. Не случайно «образом» русского для иностранцев является мат. Все больше современных исследователей склоняются к признанию духовной сущности русского мата⁴. Мат является ментальным рудиментом древних языческих молитв. Он предвещал древние военные битвы. Прежде чем сойтись в схватке, воины молились своим языческим богам, проклиная друг друга. Выигрывал битву тот, кто громче, сильнее и больше задевал противника. Стервятники над полем, усеянным трупами, — таков был физический результат духовной словесной брани.

Для западного человека мат связывается прежде всего с языком несдержанного гнева. Некоторые исследователи признают за матом определенное значимое место в культуре славянских народов — как компонента определенной традиции. Защитники мата считают, что он нужен в качестве некоего громоотвода, для вывода отрицательной энергии из человека. Сила слова страшна и всегда обладает прогностическим потенциалом, поэтому более правдива, на наш взгляд, «духовная» точка зрения на сущность мата. Согласно исследованиям психолингвистов, мощь брани подобна радиационному излучению и оказывает отрицательное воздействие на ДНК человека. А. Ермакова обнаруживает архаические дописьменные и дохристианские корни



русского мата, называя его «опорным кристаллом народного духа»⁵.

РЯЛ обладает чертами как инвективной, так и рационально-эвристической и куртуазной (в меньшей степени) языковой личности. Русская куртуазная языковая личность встречается в наше время, скорее, как исключение, особенно в гендерной концептосфере «мужское». Между тем в XIX в. существовал русский тип мужской куртуазной языковой личности «Гусар». Во Франции такой тип до сих пор называется «Рыцарь», в Англии — «Джентльмен». Как отмечает В. И. Карасик, «Гусар» характеризовался как офицер, который всегда готов был совершить дерзкий подвиг, а в свободное от подвигов время должен был играть в карты, пить вино, писать стихи, влюбляться и завоевывать любовь. Этот образ жив в коллективном языковом сознании русских благодаря литературе, живописи, кино. Приоритетные позиции в современную эпоху занимают такие типы русской мужской языковой личности, как «Братан», «Новый русский» и «Телевизионный ведущий». Первые два инвективны, третий «является голосом власти, отличается высокой степенью интеллекта, образован, его речь безупречна, он свободно владеет иностранным языком, нормами этикета, склонен к тонкому юмору и иронии», однако отличается от личности русского интеллигента «нескрываемой эластичностью морали»⁶.

Марийская языковая личность (МЯЛ) изучена мало. Одна из характернейших, как считает В. П. Четкарева, черт речи марийского народа — вежливость, стремление не обидеть словом, уйти от бессмысленного конфликта⁷. По нашему мнению, это характеристика языковой личности марийского мужчины. Марийской женщине-язычнице свойствен тип, который мы назвали бы «Иезавель» — дерзкий, осуждающий и контролирующий язык. МЯЛ живет в полицентрическом поле «любовь». Соответственно она употребляет мало гипокористивов (часто они представляют собой заимствования из русского языка). К сожалению,

МЯЛ заимствовала из русского языка и мат, хотя был период в истории марийского народа, когда он обходился без мата. Марийские ругательства в основном являются наименованиями мифологических (с библейской точки зрения — демонических) существ.

В сопоставительном аспекте языковые личности демонстрируют национально-культурную специфику, связанную с различной степенью овладения универсальным, общечеловеческим кодом — Библией.

По аналогии с известными латинскими выражениями *Homo sapiens* (человек разумный), *Homo creator* (человек-творец), *Homo liber* (человек свободный, Спиноза), *Homo ludens* (человек играющий, Хейзинга), *Homo novus* (человек новый), *Homo viator* (человек-шутник, Марсель), *Homo nullius* (человек бесцветный, Плавт) мы назвали любящую языковую личность *Homo amans* (человек любящий).

За весь период человеческого существования лишь один человек удостоился чести быть оцененным потомками в качестве идеального *Homo amans* — Иисус Христос. Это моральный идеал, к которому стремится гуманное человечество. Духовную власть он приобрел благодаря «внутренности» своей любви.

Итак, *Homo amans* есть истинная цель и средство развития человеческого общества. Вся история и культура человечества в конечном счете были направлены к тому, чтобы изучить, воспитать, возвысить именно такого человека — открытого, любящего, доброго, богатого на добрые дела.

Мерилом, отличающим человека искренне любящего от лицемерного, демагогического, является наличие или отсутствие любви во «внутреннем (сакральном) человеке». Верующие всех номинаций знают, что «секрет любви» — в самом человеке, в его готовности и умении прощать, быть достойным доверия, в постоянном воспитании души. В основе структуры *Homo amans* лежит святость, хотя представления о ней разли-

чаются у разных народов и у вероисповедных общностей.

Эволюцию человека можно представить следующим образом: от человека умелого через человека прямоходящего и человека разумного к человеку духовному. Человек духовный относится к любовно-творческому типу личности. Он погружен в культуру, как в среду, и создает себя по ее законам. Массовый человек потребляет культуру, он лишь прикрыт ею, как одеждой, и агрессивен по отношению к несогласным. Пока будет преобладать агрессивно-потребительский тип личности, человек не станет духовным. Человек любящий также относится к любовно-творческому типу. Хотя агрессивно-потребительский тип личности может стремиться к любви, но его любовь носит такой же агрессивно-потребительский характер («Братан»), отличается плотскостью и насилием, что свойственно человеку демагогическому. В России человеком любящим, духовным исторически считается человек интеллигентный. Типично русское словообразование «интеллигенция» означает некое духовное сообщество, объединенное общностью ценностных ориентаций, стремлением к просвещению народа в религиозно-мистическом, моральном, эстетическом и научном аспектах. Российская интеллигенция, по сути, взяла на себя ту функцию, которую в традиционном русском обществе выполняли православные подвижники, старцы и юродивые, — функцию проповеди словом и примером личной жизни, любви к человеку и к России как образу соборного единства всех «ближних», которых заповедано любить. Надеждой России и сегодня остается гонимая, униженная, но продолжающая выполнять свое предназначение интеллигенция.

В ряды носителей элитарной речевой культуры в последние годы вновь, как и в дореволюционное время, становятся религиозные деятели, проповедники, верующие писатели и публицисты. Многие из них являются, может быть не подозревая об этом, обладателями пророческого дара.

Человеку любящему по типу дискурса противостоит человек демагогический, лживый, тот, кто применяет демагогические приемы с целью «намеренного воздействия на чувства, инстинкты малосознательной части масс»⁸. К демагогии относят также «рассуждения или требования, основанные на грубо одностороннем осмыслении, истолковании чего-нибудь»⁹. Другое определение демагогии: «Использование лживых обещаний, преднамеренного извращения фактов, лести для достижения той или иной цели, например для привлечения масс на свою сторону, для создания популярности»¹⁰.

Внешняя речь, таким образом, вновь оказывается связанной с проблемами «внутреннего человека». Каковы же черты любящей языковой личности? Кажется бы, дихотомия «верующий — неверующий» подошла бы лучше всего к характеристике такой ЯЛ, однако это неверно. Самым большим «любителем» речевого употребления библеизмов был, как известно, воинствующий атеист В. И. Ленин. Очевидно, что он использовал библеизмы с прагматической целью — привлечь, удержать внимание масс, в том числе верующих, тем самым завербовать их в группу своих сторонников и сочувствующих. В дальнейшем отказ коммунистических лидеров от ориентации общества на развитие любящего сакрального человека на основе веры привел к превращению людей в «человеков» демагогических, у которых на поверхности — одно, а в сердце — равнодушие или ненависть.

Любовь предполагает свободу, вот почему все тоталитарные режимы стремятся регулировать личную жизнь граждан и накладывают табу на обсуждение вопросов любви. «Любовники всегда в заговоре против государства» — этот известный афоризм как нельзя лучше отражает опасность любви для тоталитаризма, который заковывает личность в цепи рабства.

В философском смысле *Homo amans* и человек демагогический составляют



диалектическое единство противоположностей, которые могут преобразовываться в разные моменты жизни в зависимости от состояния человека сакрального. Любовь — это амбивалентное чувство, способное превращаться в свою противоположность. Любовь не противостоит ненависти, это, скорее, смежные чувства. Любви на самом деле противостоят равнодушие и демагогия. Эволюция указанных двух типов личности (человека любящего и человека демагогического) возможна через изменения в сфере «сакрального».

Таким образом, концепт «любовь» находит отражение в мировоззренческой и культурной сущности отдельной языковой личности как на уровне национальном, так и на уровне универсальном. Библийская речевая культура стимулирует филологическую культуру общества в целом и языковой личности в частности, является залогом очищения духовного пространства вокруг них. Языческая культура также несет богатую образность, но она другого рода — прямая и

жесткая, в ней нет ласки и сострадания. Чем больше библийского в языковой личности, тем мелиоративнее, возвышеннее речь.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. М., 1985.

² Карасик В. И. Культурные доминанты / В. И. Карасик // Языковая личность. Культурные концепты : сб. науч. тр. ВГПУ. Волгоград, 1996. С. 13—15.

³ См.: Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. М., 1997.

⁴ См.: Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема / В. И. Жельвис. М., 1997; Ермакова А. Русский мат как феномен культуры / А. Ермакова // Высш. образование в России. 2001. № 3. С. 104—112.

⁵ Ермакова А. Указ. соч. С. 107.

⁶ Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. Волгоград, 2002. С. 14—15.

⁷ См.: Четкарева Р. П. Природа, здоровье и табу народа мари / Р. П. Четкарева. Йошкар-Ола, 1999.

⁸ Большой энциклопедический словарь. М. ; СПб., 2002. С. 340.

⁹ Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. М., 1986. С. 137.

¹⁰ Словарь иностранных слов. М., 1986. С. 152.

Поступила 10.11.04.

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧУВАШСКОГО НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Б. Смирнова, доцент кафедры технической графики и декоративно-прикладного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева

В статье дается анализ путей развития образования Российской Федерации, обосновывается необходимость выработки концепции непрерывного образования как продолжения долгосрочной, научно обоснованной образовательной политики государства. Опираясь на выявленные социально-педагогические предпосылки использования чувашского народного декоративно-прикладного искусства в системе непрерывного образования, автор приходит к выводу о необходимости создания концепции проектирования непрерывной системы художественного образования в Чувашской Республике, системообразующим звеном которого будет чувашское народное декоративно-прикладное искусство.

Новая социально-экономическая ситуация, сложившаяся в российском обществе в конце XX в., позволила на деле перейти к более глубоким и содержа-

тельным переменам в образовательной политике Российской Федерации. В настоящее время происходит коренная трансформация социальных, экономиче-

© Н. Б. Смирнова, 2005

ских и педагогических устоев системы образования с учетом интересов личности, специфических культурно-образовательных запросов различных региональных, профессиональных и конфессиональных групп населения, национальных, культурных и интеллектуальных традиций народов, проживающих на территории России.

Активно идет процесс выработки содержания национально-регионального компонента образования, служащего основанием для решения задач создания системы национального образования как в российском образовании в целом, так и в отдельных республиках в рамках разграничения компетенций субъектов Российской Федерации, ибо сегодня благодаря социально-экономическим проектам и программам развития любого региона, в том числе и Чувашской Республики, система образования может стать одним из важных средств социокультурного и духовного возрождения. Для этого необходимы: восстановление духовности через возрождение и творческое развитие народных культур; прохождение подрастающего поколения через подлинно народную школу; формирование нового, соответствующего условиям и требованиям рыночной экономики социально-психологического генотипа (системы ценностей, мотивов поведения, норм хозяйствования и управления, совокупность которых выполняет роль регуляторов в данной социальной среде), сочетание его с исторически сложившимися социально-психологическими особенностями различных групп населения; учет этих особенностей при разработке новых производственных технологий в процессе активизации экономической деятельности.

Решение указанных проблем возможно и через создание системы непрерывного образования «семья — школа — профессиональные учебные заведения», где на каждом этапе, соответственно возрасту, включаются культурологические учебные блоки. Это способствует осознанию человеком своего Я и

определению места в системе «семья — род — народ — человечество», тем более что современное образование на рубеже веков приобретает все более культурологические черты.

Закономерным этапом деятельности в направлении развития личности явилась разработка Национальной доктрины образования Российской Федерации, Программы социально-экономического развития Российской Федерации. Идеи образования в течение всей жизни были раскрыты в докладе «Образовательная политика России на современном этапе» (обсуждение которого состоялось на заседании Правительства Российской Федерации в октябре 2001 г.). В этих документах подчеркивается необходимость выработки концепции непрерывного образования как продолжения долгосрочной, научно обоснованной образовательной политики государства.

Новые подходы к пониманию непрерывности, наметившиеся в стране, требуют пересмотра политики в сфере образования Чувашии. Сегодня организационную основу государственной политики здесь составляет Программа развития образования в Чувашской Республике на 2001—2003 гг. и на период до 2005 г. Эта программа является продолжением законодательной политики в области образования. Главной ее целью служит развитие системы образования в интересах формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности.

Реализация программы обеспечивает также достижение и частных целей, к которым можно отнести предоставление гражданам общедоступного бесплатного дошкольного и начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государствен-



ных образовательных стандартов (если образование определенного уровня граждане получают впервые); дальнейшее развитие нормативных правовых, социальных, экономических, организационных и содержательных основ реализации государственной политики в сфере образования.

В процессе достижения целей программы предполагается решить ряд задач, среди которых:

- обеспечение сбалансированности федеральных, национальных общественных образовательных интересов и индивидуальных интересов обучающихся и их родителей;

- сохранение и развитие единого образовательного пространства;

- структурная перестройка системы образования, оптимизация сети образовательных учреждений;

- обновление содержания, форм, методов и технологий образования;

- совершенствование национально-регионального компонента содержания образования, его апробация и введение в образовательный процесс;

- расширение сферы образовательных услуг;

- создание республиканской службы мониторинга качества образования;

- обеспечение преемственности всех уровней содержания образования;

- модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих и педагогических кадров, создание механизма переподготовки высвобождающихся на рынке труда педагогов, развитие системы непрерывного педагогического образования¹.

Реализация задач Программы развития образования в Чувашской Республике способствовала появлению ряда концептуальных и программных документов: Концепции государственной образовательной политики Чувашской Республики «Человек и образование в современном мире», Концепции национальной школы в современной системе обучения и

воспитания, регионального проекта «Развитие образования в Чувашской Республике» и др.

Стратегической задачей регионального проекта «Развитие образования в Чувашской Республике» наряду с осуществлением изменений в системе управления образованием, связанных с приобретением опыта социального партнерства, созданием инновационной модели повышения квалификации, которая направлена на профессионализацию управленческой деятельности, является «совершенствование использования общественных ресурсов в образовании с целью повышения роли сельской школы как социокультурного центра в условиях введения нормативно-подушевого финансирования образования, оптимизации сети образовательных учреждений в республике»².

В рамках проекта выделяются разнообразные направления системных изменений. Одно из них — моделирование гибкой многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, предполагающее:

- переход от комплексных программ к целевым;

- переход от курсов по специальностям к совместному обучению всех представителей социальной сферы;

- подготовку по новым специальностям (специалист по социальному партнерству, специалист по проектированию и т. д.);

- переход от системы обновления знаний к освоению новых видов деятельности;

- подготовку педагогических кадров к работе в реформированных школах³.

В русле реализации Концепции государственной образовательной политики Чувашской Республики была разработана программа «Профессиональное образование в Чувашской Республике (2000—2010 гг.)». Ее целью является «качественное развитие системы профессионального образования, соответ-

ствующего актуальным и перспективным потребностям Чувашии и России на основе создания правовых, экономических, организационных и методических условий»⁴. Поставленная цель предполагает решение задач по оптимизации и рационализации сети учреждений системы профессионального образования на основе опережающего развития образования и интеграционных связей с наукой и производством.

Среди ключевых направлений деятельности в рамках программы необходимо отметить организационное и научно-методическое обеспечение подготовки кадров в единой системе профессионального образования Чувашской Республики, а также разработку республиканской программы интеграции культуры, образования, науки и производства.

В ряду программных документов, лежащих в основе Концепции государственной образовательной политики, стоит и принятая в 2003 г. Республиканская программа сохранения, развития и возрождения народных художественных промыслов и ремесел в Чувашской Республике на 2003—2005 гг. Основной целью программы является «принятие необходимых мер по сохранению, развитию и возрождению народных художественных промыслов и ремесел в Чувашской Республике»⁵.

Среди задач программы обозначены следующие:

- совершенствование нормативной правовой базы, регулирующей поддержку и развитие народных художественных промыслов и ремесел;

- создание благоприятных условий для развития творческой и предпринимательской инициативы в сфере народных художественных промыслов и ремесел;

- пропаганда развития, повышение значимости народных художественных промыслов и ремесел в социально-экономической и культурной жизни народа;

- повышение качества, художественного уровня и конкурентоспособности продукции;

- усиление государственной поддержки предприятий и мастеров, выпускающих произведения народного декоративно-прикладного искусства;

- разработка и реализация комплекса мер, предусматривающих открытие новых центров, способствующих возрождению исконных традиций народного искусства;

- определение взаимоотношений между органами государственной власти, объединениями мастеров, физическими и юридическими лицами, занятыми в сфере народно-художественных промыслов.

Программа предполагает проведение определенных мероприятий: формирование нормативной правовой базы поддержки и развития инфраструктуры; осуществление информационного, научно-методического и кадрового обеспечения; повышение качества, конкурентоспособности и экспортной привлекательности изделий народных художественных промыслов; формирование механизма государственной финансово-кредитной и инвестиционной поддержки; организацию рекламной и выставочно-ярмарочной деятельности.

Предусматривается создание центров возрождения народных художественных промыслов, творческих лабораторий, ассортиментных кабинетов, музеев при отраслевых предприятиях и общественных организациях в районах и городах республики. Один из важных моментов поддержки мастеров и ремесленников в реализации продукции — создание специализированной сети магазинов в республике и других регионах страны (пример тому — открытие в г. Чебоксары магазина «Народные промыслы» в мае 2003 г.). Программа призвана оказывать поддержку объединениям мастеров народных художественных промыслов и ремесел как саморегулирующимся организациям, отстаивающим корпоративные интересы и осуществляющим развитие направлений декоративно-прикладного искусства. Помощь в работе предпола-



гается оказывать через сеть ресурсных центров, обеспечивающих мастеров сырьем и расходными материалами.

К сожалению, в программе не подчеркивается необходимость глубже использовать воспитательное значение народных художественных промыслов и ремесел, тем самым авторы не раскрывают взаимосвязь развития народных промыслов Чувашии с образовательными процессами в республике.

Несмотря на принятие вышеперечисленных документов, в которых отдельные категории непрерывности образовательного процесса (обеспечение преемственности всех уровней содержания образования, сохранение и развитие единого образовательного пространства), в республике до сих пор отсутствует разработанная концепция проектирования системы непрерывного образования, при этом что в Российской Федерации принята стратегия развития образования как образования в течение всей жизни.

Учитывая современные тенденции по приданию культурологических черт образовательному процессу, а также необходимость использования в нем национально-регионального компонента, а в связи с этим и специфических особенностей чувашской культуры в плане приобщения подрастающего поколения к прекрасному, созидаящих традиций народ-

ной системы эстетического воспитания, считаем необходимым разработать *концепцию проектирования системы непрерывного художественного образования республики*, определив в качестве системообразующего компонента чувашское народное декоративно-прикладное искусство.

Использование возможностей художественного образования позволит сформировать культуру восприятия личностью окружающего мира, развить способности человека к культурному саморазвитию, при котором микрокультурные процессы взаимодействуют с макро- и мезопроцессами в относительно автономном режиме на основе свободного выбора личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Программа развития образования в Чувашской Республике на 2001—2003 гг. и на период до 2005 г. Чебоксары, 2001.

² Данилов В. Д. О региональном проекте развития образования (опыт разработки) / В. Д. Данилов, Г. П. Чернова // Расписание на завтра. 2003. № 3 (21). С. 10.

³ Там же.

⁴ Программа «Профессиональное образование в Чувашской Республике» (2000—2010 гг.). Чебоксары, 2000. С. 2.

⁵ Республиканская программа сохранения, развития и возрождения народных художественных промыслов и ремесел в Чувашской Республике на 2003—2005 гг.: постановление Кабинета министров ЧР от 31. 01.2003 г. № 17 // «ГАРАНТ — справочная правовая система».

Поступила 06.09.05.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

Т. Э. Петрова, начальник отдела по региональной и этнокультурной политике в образовании Министерства образования и науки РФ, профессор,

А. А. Каравашкин, преподаватель МАТИ — Российского государственного технологического университета им. К. Э. Циолковского

Статья посвящена выяснению представлений о здоровом образе жизни в современном обществе, формированию новых представлений и установок на здоровье, особенно в молодежной среде. Приводятся различные подходы к определению здоровья, здорового образа жизни.

© Т. Э. Петрова, А. А. Каравашкин, 2005

Общеизвестно, что уровень здоровья человека зависит от многих факторов — наследственных, социально-экономических, экологических, деятельности системы здравоохранения. При этом, по данным Всемирной организации здравоохранения, с последним из них он связан лишь на 10—15 %, тогда как с генетическими факторами — на 15—20 %, на 25 % его определяют экологические условия и на 50—55 % — условия и образ жизни человека. Таким образом, очевидно, что первостепенная роль в сохранении и формировании здоровья принадлежит самому человеку, его образу жизни, ценностям, установкам, степени гармонизации его внутреннего мира и отношений с окружением.

Важнейшей задачей в плане повышения уровня здоровья должно стать не развитие медицины, а сознательная, целенаправленная работа каждого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, когда здоровый образ жизни (ЗОЖ) становится потребностью.

Первым шагом в направлении решения обозначенной задачи может служить выяснение представлений о здоровом образе жизни в современном обществе с целью дальнейшей их корректировки, а также формирование новых представлений и установок на здоровье, здоровый образ жизни. Прежде всего это имеет значение для молодого поколения, так как его здоровье есть здоровье общества через 10—30 лет. Результаты проведенного в 2003 г. Санкт-Петербургскими социологами всероссийского исследования проблем социального здоровья молодежи (НИИКСИ Санкт-Петербургского госуниверситета под руководством доктора социологических наук А. А. Козлова опрошено 1 500 респондентов в средних городах России — Белгороде, Великих Луках, Казани, Калининграде, Красноярске, Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге, Смоленске, Челябинске) свидетельствуют о том, что в со-

временных условиях российская молодежь здоровый образ жизни связывает исключительно с собственными установками человека. На этих позициях стоит подавляющее большинство респондентов (90,2 %). И лишь 9,8 % опрошенных проблемы здорового образа жизни соотносят с усилиями государства и общества.

Переходя от здоровья отдельного человека к здоровью общности, социальной группы, можно увидеть, как рассматриваемое понятие приобретает социальные характеристики. Здесь прослеживаются взаимосвязи со средой, в качестве которой выступает все общество. Здоровье как социальное явление становится:

1) интегральным показателем, отражающим социальные проблемы и процессы в обществе (в том числе социальное партнерство, конфликты, социальные нормы и отклонения от них в социальном поведении);

2) условием для поддержания жизнеспособности всего общества (а не только отдельных лиц или групп), поскольку общество жизнеспособно, если в нем происходит процесс биологического и социального воспроизводства, формируются возможности для социализации личности, а в этом процессе немалую роль играет физическое, психическое и нравственное здоровье.

Кроме того, здоровье можно охарактеризовать как условие:

- а) социального поведения индивидов;
- б) социальной деятельности отдельных социально-структурных групп и слоев в обществе.

В тройку наиболее значимых показателей социального здоровья молодежи входят здоровье (в медицинском смысле этого понятия) — 52,5 %, образование — 43,2, деньги — 43,2 %, в тройку наименее значимых — приспособляемость, гибкость, толерантность — 5,7 %, гражданская активность — 6,6, понимание своего предназначения, судьбы — 8,3 %.



Результаты опроса показали, что хорошее физическое развитие в молодости — залог здоровья в зрелые годы для 24,4 % респондентов. Эти цифры свидетельствуют о том, что современная молодежь достаточно прагматична и способна не только жить сегодняшним днем, но и заботиться о будущем. 18,7 % молодых людей утверждают, что современная жизнь трудна и достичь успеха может лишь человек физически развитый и выносливый. Что физическое развитие — основа сексуальной привлекательности и успеха, полагают 17,3 %. Почти столько же респондентов (17,0 %) придают значение собственному физическому развитию и совершенствованию для того, чтобы постоять за себя в трудной ситуации.

В Уставе Всемирной организации здравоохранения записано, что здоровье представляет собой не просто отсутствие болезней и физических дефектов, но состояние полного социального и духовного благополучия. В Большой медицинской энциклопедии оно определяется как состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-то болезненные изменения. Состояние здоровья оценивается по трем признакам — соматическому, социальному и личностному. Соматический — совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде. Социальный — мера трудоспособности, социальной активности, деятельное отношение человека к миру. Личностный признак подразумевает стратегию жизни человека, степень его господства над обстоятельствами жизни¹.

Здоровье рассматривается в качестве интегративной характеристики личности, охватывающей как ее внутренний мир, так и все своеобразие взаимоотношений с окружением (включая физический, психический, социальный и духовный аспекты); характеризуется состоя-

нием равновесия, баланса между адаптационными возможностями человека и постоянно меняющимися условиями среды. Причем оно является не самоцелью, а лишь средством для наиболее полной реализации жизненного потенциала человека².

Ряд авторов полагают, что образ жизни — это биосоциальная категория, определяющая тип жизнедеятельности в духовной и материальной сферах жизни человека. Другие подходят к нему как к интегральному способу бытия индивида во внешнем и внутреннем мире, как к системе взаимоотношений человека с самим собой и факторами внешней среды, которая представляет собой сложный комплекс действий и переживаний, наличие полезных привычек, укрепляющих природный ресурс здоровья, и отсутствие вредных, разрушающих его.

Здоровье является благом или ресурсом, от степени обладания которым зависит уровень удовлетворения практически всех потребностей человека. Качественные характеристики здоровья в значительной мере определяют образ и стиль человеческой жизни: уровень социальной, экономической и трудовой активности, степень миграционной подвижности людей, их приобщение к современным достижениям культуры, науки, искусства, техники и технологии, характер и способы проведения досуга и отдыха. В то же время здесь проявляется и обратная зависимость: стиль жизни человека, степень и характер его активности в быту, особенно в трудовой деятельности, во многом определяют состояние его здоровья. Такая взаимозависимость открывает существенные возможности для профилактики здоровья.

Здоровьем обусловлена сама возможность приобщения человека к труду — основе человеческого бытия, источнику материального благосостояния. Внимание к собственному здоровью, способность обеспечить индивидуальную профилактику его нарушений, сознатель-

ная ориентация на здоровье различных форм жизнедеятельности могут служить показателями не только санитарно-гигиенической грамотности, но и общей культуры человека. Это особенно важно в современных условиях повышающихся требований к культуре производства, быта, досуга, поведения и т. д.³

Потребность в здоровье носит всеобщий характер, она присуща как отдельным индивидам, так и обществу в целом.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни». Оно объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Обращаясь к истории зарождения представлений о здоровом образе жизни, следует сказать, что впервые они сформировались на Востоке. Уже в древней Индии в VI в. до н. э. в Ведах были сформулированы основные принципы ведения ЗОЖ. Один из них — достижение устойчивого равновесия психики. Первое и неперемное условие этого равновесия составляли полная внутренняя свобода, отсутствие жесткой зависимости человека от физических и психологических факторов окружающей среды.

Представления о здоровом образе жизни встречаются и в античной философии. Мыслители того периода пытаются выделить в данном явлении специфические элементы. Так, например, Гиппократ в трактате «О здоровом образе жизни» рассматривает данный феномен как некую гармонию, которой можно достичь путем целого ряда профилактических мероприятий. Он акцентирует внимание в основном на физическом здоровье человека. Демокрит в большей мере описывает духовное здоровье, представля-

ющее собой «благое состояние духа», при котором душа пребывает в спокойствии и равновесии, не волнуемая никакими страстями, страхами и другими переживаниями.

Согласно современным представлениям в понятие ЗОЖ входят следующие составляющие:

- отказ от вредных пристрастий (курения, употребления алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

В практической деятельности при определении индивидуальных критериев и целей здорового образа жизни существуют два альтернативных подхода. Задачей первого, традиционного, является достижение всеми одинакового поведения, которое считается правильным: отказ от курения и употребления алкоголя, повышение двигательной активности, ограничение потребления с пищей насыщенных жиров и поваренной соли, сохранение массы тела в рекомендуемых границах. Эффективность пропаганды ЗОЖ и массового укрепления здоровья оценивается по числу лиц, придерживающихся рекомендованного поведения. Но, как показывает практика, при одинаковом поведении людей заболеваемость неизбежно оказывается различной.

Другой подход имеет совершенно иные ориентиры: в качестве здорового здесь рассматривается такой стиль поведения, который приводит человека к желаемой продолжительности и требуемому качеству жизни⁴. При таком подходе критерием эффективности формирования здорового образа жизни выступает не поведение, а реальное увеличение количества здоровья. Следовательно, если здоровье человека не улучшается, несмотря на, казалось бы, разумное, культурное, общественно полезное поведение, последнее не может рассмат-



риваться как здоровое. Для оценки количества здоровья при этом подходе разработана методика, дающая человеку возможность с учетом индекса здоровья и его положения по шкале здоровья самому принимать решение, какое поведение считать здоровым.

Главное в ЗОЖ — это активное творение здоровья, включая все его компоненты. Таким образом, понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него входит и система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности и т. д. Для творения здоровья необходимы как расширение представлений о здоровье и болезнях, так и умелое использование всего спектра факторов, влияющих на различные составляющие здоровья (физическую, психическую, социальную и духовную), овладение оздоровительными, общеукрепляющими, природосообразными методами и технологиями, формирование установки на ЗОЖ⁵.

Здоровый образ жизни для молодых людей должен основываться на принципах нравственности, быть рационально организованным, активным, трудовым, закаливающим и в то же время защищающим от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющим до глубокой старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Иванюшкин А. Я.* «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А. Я. Иванюшкин // *Вестн. АМН СССР.* 1982. Т. 45, № 1. С. 29—33.

² См.: *Васильева О. С.* Исследование представлений о здоровом образе жизни / О. С. Васильева, И. В. Журавлева // *Психол. вестн. РГУ.* Ростов н/Д, 1997. Вып. 3. С. 420—429.

³ См.: *Казначеев В. П.* Основы формирования программы общей и частной валеологии / В. П. Казначеев // *Валеология.* 1996. № 4. С. 75—82.

⁴ См.: *Кураев Г. А.* Валеологическая система сохранения здоровья населения России / Г. А. Кураев, С. К. Сергеев, Ю. В. Шленов // Там же. № 1. С. 7—17.

⁵ См.: *Чарлтон Э.* Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // *Вопр. психологии.* 1997. № 2. С. 3—14.

Поступила 07.11.05.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ ЧЕЛОВЕКА

В. П. Герасимов, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета

В статье предпринята попытка проанализировать содержательные характеристики образовательной среды с психосинергетических позиций и представить ее как «приглашающую силу», дающую субъекту возможность реализовать свободу выбора своего жизненного пути. Определено, что мотивационные отношения ученика к школе, учителю, учению могут быть обусловлены степенью удовлетворения социальных потребностей в их Я-соотнесенности в процессе самоактуализации и самореализации и степенью открытости отношений в связке «учитель — ученик», осуществляемых как диалог культур или диалог индивидуальностей.

Несмотря на некоторый оттенок абстрактности, проблема психологического детерминизма имеет абсолютно важное значение для решения вопроса о содержательных, организационных и структурных составляющих образования. При этом необходимо заметить, что в своей конечной определенности содержательные аспекты образования, во-первых, обуславливаются природой человека, а во-вторых, обуславливают его как человека в его сущностной составляющей.

Парадокс ситуации, сложившейся в настоящее время в психологии образования, на наш взгляд, заключается в том, что содержание, процесс и результаты образования рассматриваются как приспособление субъекта к требованиям природной или социальной среды, ограниченное либо природно-генетическими характеристиками субъекта (натурализм), либо условиями его социального существования, в том числе и в потоке культуры (социоморфизм). В этом случае образование осуществляется через «школу образования», как процесс трансляции определенного, считающегося достаточным для участия субъекта в производительном труде, уровня культуры, и в частности уровня знаний, существующих в «снятой» форме в виде учебника, а субъект учения превращается в объект, несмотря на любые декларации, что является непрямым и неизбежным следствием объяснения феномено-

логии становления человека в естественно-научной парадигме.

При таком парадигмальном смещении создаются условия для существования особого подхода к образованию, трактуемому как образовательная среда, образовательное пространство, как нечто внешнее по отношению к субъекту учения¹. Бесспорно, такая позиция в ряду других подходов имеет право на существование. Более того, она ставит проблему содержания образования. Однако она же порождает искушение «управлять обучением», «формировать личность ребенка», когда постулируется необходимость собственной активности субъекта, но активности, носящей адаптивный характер. При этом остается непонятным, в какой степени индивидуальные знания соответствуют транслируемым, как происходят их суверенизация и субъективизация.

Попытки выхода из данной гносеологической ловушки привели к возникновению целого ряда парадигмальных позиций, в рамках которых обосновывается возможность «очеловечивания» предмета психологии как осознание необходимости «вырваться из узких пределов „психического вообще“ с помощью полномасштабной интерпретации категории „человек“, чтобы, в конце концов, понять и само психическое»². В этом своеобразном схизисе знаменательно то, что объяснение детерминации человеческой



активности становится все более субъектным; приоритет отдается самому человеку, возникающим у него переживаниям, побуждениям, прогнозам и оценкам, а психика наделяется онтологическими, бытийными функциями. Такой подход позволяет говорить о том, что «психика выбирает устойчивые точки действительности среди всеобщего движения... Она есть орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать»³, причем «свойства бытия не создаются, а лишь выявляются отношениями...»⁴.

Подобная отнесенность к субъекту его бытия порождает представление о том, что любой поступок, любой поведенческий акт человека имеет не однопорядковую причинную обусловленность, а гетерогенную детерминацию, причем детерминацию особого рода, которая основана на способности человека «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования»⁵.

Однако следует заметить, что все приведенные теоретические положения выступают скорее определенными допущениями, которые в принципе могут быть оспорены и заменены другими. Чтобы снять возможность такой многовариантности, порождающей искушение применять упрощенные толкования психологических сущностей и их каузальной обусловленности, необходимо минимизировать исходные аксиоматические допущения. Для этого, на наш взгляд, нужно, определив человека как предмет психологии, понимать и истолковывать его как неравновесную, трансцендентальную и диссипативную систему. Данный подход в разных вариациях существует как *психосинергетика*, или как теория психологических систем⁶, признающая лишь одно теоретическое допущение: человек является системой. Все остальные человеческие свойства выводятся из свойств системы — системы «живой», обладающей сознанием как базовым сущностным свойством человека. При этом изменяются приоритеты в понимании и самого

человека, и процесса его взаимодействия с другими людьми, его формирования и обучения.

Одним из базовых, определяющих понимание природы человека как системы является положение о том, что система не существует вне ее взаимодействия с внесистемным пространством. Будучи одновременно и процессом, и результатом такого взаимодействия, она представляет собой некоторое структурированное и иерархизированное взаимодействие входящих в нее элементов, которое называют *неравновесностью*. Межэлементные связи определяются валентными характеристиками элементов системы, порождая ее особое свойство: *самоорганизацию*. Причем факт существования системы и ее поведение меняют состояние внесистемного пространства. У человека такой факт превращается в состояние взаимодействия, называемое со-бытием и реализуемое в контексте его особых, человеческих, сущностей. Главная черта со-бытийности — неизбежность взаимодействия, определяемого состояниями и свойствами его участников, образующих метасистему с иными свойствами и иным поведением, с уникальностью и неповторимостью каждого момента существования.

В данной связи процесс образования в психосинергетической парадигме не может рассматриваться иначе, как со-бытийность со всеми ее свойствами и закономерностями. А исследование свойств «живых» систем становится абсолютно важным для описания процесса образования в психосинергетическом контексте.

Основной характеристикой «живых» систем является стремление за счет собственной активности и тенденциозного, определяемого состоянием индивида отбора информации о свойствах окружающей среды сохранить свою целостность, т. е. неравновесность. Такая пристрастность существует в виде переживания нужды или, на более высоком уровне организации, потребности, которая в сознании человека может быть пред-

ставлена мотивом или целью деятельности. Однако в каждом случае она реализуется как оценка эмоциональная, как положительный или отрицательный «тропизм»⁷. Возможность строить свое поведение или взаимодействие с внесистемным пространством у «живых» систем превращает самоорганизацию в *самодетерминацию*, когда поведение системы, характер ее взаимодействия с внесистемным пространством определяются «внутренним образом», т. е. теми процессами, которые протекают в самой системе. В этом случае система становится *нелинейной*, т. е. между изменением среды и изменением поведения системы нет стабильного и однозначного соответствия. В контексте психосинергетической парадигмы «внутренняя» обусловленность поведения человека, в том числе и в образовательной среде, является аксиомой.

Понятно, что, рассматривая человека как систему, необходимо выделить ее специфически человеческие сущностные свойства. Одно из них — наличие сознания. Сознание создает условия для возникновения у субъекта «жизненного отношения», определяющего самоорганизацию деятельности и существующего в качестве категории внутренне оценочной, переживаемой субъектом как соотношение с самим собой условий жизни, результатов деятельности, сложившихся характеристик взаимодействия с другими людьми, как осознание ценности этих параметров для *меня*, для *моего* существования, для *моей* самореализации. Следовательно, одним из основных сущностных параметров человека служит Я-осознание, причем не только как некий когнитивный конструкт (Я-образ), но и как самость, как момент самоотнесенности (Я-соотнесенность).

Самость как интеграция индивидуальных свойств субъекта в контексте психосинергетического подхода представляет собой не воплощение судьбы (К. Юнг), а существующее в качестве побудительной тенденции и реализуемое

в поведении и взаимодействии переживание самоценности, некоторый внутренний фактор, обеспечивающий выход субъекта за пределы себя, уже сложившегося, способность к суверенизации и возможность самосозидания. Именно самость обуславливает преобладание внутреннего контура в регулировании активности субъекта, определяя особые человеческие способы самодетерминации.

На самом деле «образовательная среда» — это, скорее, поле взаимодействия, может быть такое, каким его представлял себе К. Левин, когда описывал поведение субъекта в виде некоторой производной от смысловых напряженностей, возникающих между средой и человеком⁸. Более соответствующим реальному положению дел можно считать описание взаимодействия, которое дал В. П. Зинченко, ссылаясь на О. Мандельштама: в нем окружающая субъекта среда выступает как «приглашающая сила», определяя свободу выбора для субъекта его жизненного пути⁹. Отсюда образовательная среда должна представлять собой некоторое поле возможностей, достаточно широкое для обеспечения выбора субъектом различных содержательных и процессуальных условий его становления как социального существа и как субъекта деятельности, а проблема организации образовательного процесса может быть решена с учетом субъективных составляющих такого выбора.

Выбор, т. е. актуализируемое поведение системы, у человека, несомненно, должен быть представлен в сознании, т. е. быть осознаваемым. В этом случае самодетерминация у человека превращается в осознаваемую самодетерминацию. Основанием такого осознания являются потребности, которые перерастают в мотивы, в том числе и в мотивы учебной деятельности. Причем следует заметить, что мотив может определяться всем спектром свойств среды в их Я-соотнесенности, которая существует в виде субъекта, к содержательным ха-



рактикам его жизненной ситуации. Следовательно, и со-бытийность как способ взаимодействия человека с внесистемным пространством, если объяснять ее с точки зрения внутренней обусловленности, должна определяться наличием специальных потребностей. Поскольку такая со-бытийность представляет собой со-бытийность, в которую включены другие люди, то эти потребности, будучи истоком Я-соотнесенности, могут существовать и опредмечиваться как переживание человеком отношений «Другие-для-меня», «Я-для-других», «Я-для-себя», а учебная деятельность ребенка определяется потребностями, прямо не связанными с содержанием актуальной деятельности, но обусловленными ее социальными аспектами, т. е. *социальными потребностями*. Отношение ребенка к содержательным аспектам образовательной среды может быть опосредовано вектором «Я-для-других», т. е. стремлением к удовлетворению потребностей «в принятии и защищенности», «в положительных и социально одобряемых результатах деятельности», «в популярности в группе сверстников», «в константности положительных отношений». Вектор же отношений «Другие-для-меня» существует как момент проекции доминирующей потребности на жизненную ситуацию субъекта, как выбор предмета и способа ее удовлетворения.

Вместе с тем следует иметь в виду и гетерогенный характер потребностей. Иными словами, одна и та же потребность может в разных условиях иметь разный характер опредмеченности, а в рамках одной и той же деятельности могут быть удовлетворены разные потребности. Это порождает особую проблему — проблему выбора субъектом актуальной потребности, способа и момента ее удовлетворения, а значит, и проблему генезиса мотива.

В современных исследованиях процесса становления мотива выделяется определенная этапность перехода от по-

буждения к мотиву: возникновение побуждения; осознание побуждения; принятие личностью осознанного побуждения в качестве мотива¹⁰. Процесс осознания превращает мотив в мотивационное отношение (положительное или отрицательное) — сложное интегральное образование, в которое включены компоненты, побуждающие, управляющие и оценивающие ситуацию удовлетворения потребности. Момент оценки присутствует в каждом из этих компонентов в виде их соотнесенности с самооценностью субъекта. В таких условиях самодетерминация, характерная для человека, превращается в два соподчиненных процесса: *самоактуализацию* и *самореализацию*. Эти системные свойства существуют не как момент проявления наличия сознания и не как процесс осознания субъектом самого себя, но как момент выбора субъектом: кем ему быть и каким стать.

Самоактуализация есть процесс порождения мотивационных предпочтений, т. е. выделение субъектом таких побуждений и таких связанных с ними результатов изменения среды и значимых взаимодействий субъекта с другими, которые кажутся ему наиболее Я-ценными или наиболее приемлемыми. Однако понятно, что приписывание субъектом «веса» переживаемым им в данный момент потребностям требует наличия критериев выбора. Наиболее простым фактором, определяющим этот выбор, представляется интенсивность переживания субъектом имеющейся потребности. Уровень интенсивности переживания может обеспечиваться энергетическими характеристиками активности мозга, в том числе и гиперактивностью, которая проявляется, в частности, в ригидности намерений.

Другим фактором, опосредующим процесс актуализации, т. е. выбора субъектом той или иной потребности, выступает прогноз, свойственный любой системе, способной к саморегуляции. Существует своеобразная закономер-

ность: если одна из социальных потребностей какое-то время не удовлетворялась, то, во-первых, она приобретает особое значение для человека и приоритет по сравнению с другими потребностями, а во-вторых, активность индивида в большей своей части будет направлена на поиск способов удовлетворения этой потребности в рамках актуальной деятельности или на поиск новых условий для удовлетворения той же потребности уже в потоке другой деятельности. Например, ребенок, формировавшийся в ситуации непринятия матерью, может в качестве объекта притязания на принятие избрать учителя. В результате его учебная деятельность будет мотивирована не столько содержанием процесса учения, сколько желанием видеть восторг учителя, а мотивационное отношение к учебной деятельности будет определяться тем, насколько удалось реализовать возникшие притязания.

Следовательно, положительное или отрицательное мотивационное отношение ребенка к процессу и организации образования, к образовательной среде может детерминироваться не учебными интересами и не прямым стремлением добиться высоких учебных результатов, а тем, насколько учебная деятельность создает условия для удовлетворения актуальной для него социальной потребности. Именно в этом смысле учебная ситуация выступает как «приглашающая», а не «управляющая» сила. Актуальные потребности субъективируют ситуацию, в которой разворачивается деятельность ребенка, а его поведение определяется не только свойствами ситуации учебного взаимодействия, но и тем, что ждет ребенок от такого взаимодействия, каким он его видит, т. е. в конечном счете образом ситуации, обладающим Я-соотнесенностью, *образом жизни*.

С точки зрения психосинергетики процесс образования является диалогом субъективных миров, что влечет за собой возникновение идеи «школы диалога культур»¹¹. Конечно, «школа диалога

культур» — идея разноплановая и в самом начале вызывающая возражение как попытка создать условия для того, чтобы ребенок повторил весь путь развития общечеловеческой культуры. Но может быть, это возражение есть реакция людей, усвоивших ее «в снятой форме», в «школе образования», в виде устойчивых и фрагментарных знаний, помещенных в современных учебниках. Все зависит от того, способны ли мы, и ученики и учителя, к продуктивному диалогу и к организации со-бытийного творчества, т. е. творчества само- и взаимоприняемого. Тем не менее такое понимание процесса образования порождает необходимость выделения наиболее значимых составляющих особого психологического феномена, который предстает как «многомерный мир человека».

Если исходить из психосинергетической парадигмы, то следует заметить, что содержательные характеристики феномена «многомерный мир человека» возникли в результате интериоризации «объективного мира». Многомерный мир человека порождается, конструируется самим человеком, однако это не обозначает его неадекватность реальному миру. Он субъективен в той мере, в какой из многообразия проявлений реального мира человек может выделить те его свойства, которые соответствуют актуальным для человека потребностям. А поскольку человек — система трансцендентальная, т. е. способная к осознанному саморазвитию и выбору путей такого развития, необходим особый «управляющий параметр», одновременно связанный и с социальной средой, и с самим субъектом, и с осознанием им своего Я, и с характером его самооценности. Значит, еще одним вектором субъективного мира человека являются *ценности*, выступающие мерой и содержанием возможного, того, что субъект может достичь, не разрушая своих представлений о себе как о человеке¹².

Однако если учесть, что человек — самодетерминирующаяся система, то



станет ясно, что ценности, составляющие вполне конкретные аспекты общественного, в том числе и группового, сознания, могут определять поведение субъекта лишь тогда, когда они становятся оценочными позициями самого субъекта, шкалами, отражающими меру его самореализации. Лишь в этом случае ценности служат истоком возникновения у субъекта определенных мотивационных предпочтений. В свою очередь, характер таких мотивационных предпочтений зависит от субъективного шкалирования значимости для человека этих ценностей, от результатов их самоактуализации¹³. Причем существенно важным моментом являются представления человека о том, насколько возможно достижение актуальной ценности, насколько возможна *самореализация* в выбранной им сфере деятельности. Из этого следует, что даже если ребенок будет осознавать значимость для него учебной деятельности, но постоянно переживать неудачу при ее реализации, мотивационное отношение к ситуации учения у него, вероятнее всего, будет отрицательным. Одновременно такое положение дел будет создавать напряженность в восприятии ребенком самого себя, не давая ему возможности переживать самодостаточность и находить соответствующие способы оптимизации ситуации.

Образовательная среда имеет еще один содержательный аспект — она должна быть для ребенка условием его самореализации, а учебная деятельность — той деятельностью, которая существует как способ самореализации, как форма манифестации самости субъекта, как «ценная» для него.

Необходимые условия могут возникнуть, если образовательная среда предполагает возможность творчества. Обусловлено это тем, что человек — система трансцендентальная. Творчество выступает как неизбежность, как сущностное свойство любого человека и одновременно как состояние всего сущего. Однако уже А. Маслоу отмечал,

что творчество, являющееся потенциальной возможностью, «которая дана всем человеческим существам от рождения... зачастую утрачивается, подавляется или уродуется по мере того, как человек приобщается к определенной культуре»¹⁴.

Если подходить к объяснению такой динамики проявления «творчестскости» с позиции самодетерминации, то творчество, очевидно, воспринимается субъектом в качестве реализации его личностных свойств, результата воплощения и манифестации его собственного Я. В этом случае уровень манифестации может определяться возникающим у субъекта прогнозом отношения других к результатам его творчества¹⁵. Когда у субъекта появляется уверенность в положительном восприятии его другими членами группы, уровень проявления креативности, который служит индикатором «творчестскости», статистически достоверно возрастает.

Образовательная среда — в тех случаях, когда необходимо создать условия для того, чтобы учебная деятельность стала способом самореализации ребенка и через это у него возникли положительное мотивационное отношение к школе, учению, учителю и положительное оценочное отношение к самому себе, — должна существовать как специальные усилия педагогов по организации со-бытийного творчества, при котором результаты творческой активности субъекта принимаются окружающими и самим ребенком. Это обозначает, что появляется еще один вектор образовательного пространства — содержание и модальность процессов, протекающих в связке «учитель — ученик». Если подходить к проблеме педагогического общения с синергетических позиций, то такое общение придется рассматривать в качестве процесса взаимодействия систем, каждая из которых обладает собственными содержательными характеристиками самодетерминации, т. е. существует как со-бытийность, в конечном

счете как диалог культур, как диалог индивидуальностей.

Стратегии педагогического общения должны быть таковыми, чтобы снять момент «непрозрачности» каждого из субъектов взаимодействия для другого, чтобы минимизировать возможность возникновения фантастических ожиданий, общения, основанного на здесь и сейчас возникающей ситуации. Такую процессуальную сопряженность можно описать с помощью «Окна Джогарри», которое включает два вектора — «контакт» и «обратную связь».

В данной модели анализа стратегий общения учитывается наличие момента субъектности в проявлениях индивидуальности человека, когда последний сам решает, насколько он может манифестировать свои индивидуальные особенности, быть собой. Каждая из стратегий выступает мерой прозрачности партнеров по общению для другого («контакт») и мерой способности субъекта соотнести характер своей активности с поведением партнера («обратная связь»). «Обратная связь» содержит в себе момент оценки субъектом другого, его индивидуальности и значимости для человека. Степень выраженности «контакта» определяется уровнем принятия субъектом самого себя¹⁶.

Оптимально высокая выраженность процессов «контакта» и «обратной связи» определяет стратегию «Арена». Минимальная выраженность процесса «контакта», сочетающаяся с максимальной представленностью «обратной связи», порождает стратегию педагогического общения «Фасад». Указанные стратегии встречаются в реальном педагогическом взаимодействии в соотношении примерно 1 : 3, и это обозначает, что характер педагогического со-бытийствования можно по-прежнему описывать как преобладание в учебном взаимодействии императива, стремления управлять, учить и воспитывать, как стремление подогнать ребенка под некий норматив. Такая воспитательная ситуация, организованная педагогом-профессионалом,

абсолютно не учитывает, что смыслы и ценности есть «превращенные формы сознания» и внешне заданное может превратиться в принадлежащее ребенку, ставшее характеристикой его сознания, лишь пройдя через призму самости, через принятие и понимание. В этой ситуации минимизируются условия для творчества и восприятия ребенком образовательной среды как возможности для самореализации, что может стать причиной возникновения у него отрицательного мотивационного отношения ко всему тому, что составляет образовательную среду.

На самом деле оказалось, что в случае, когда преобладала стратегия педагогического общения «Фасад», учащимся в меньшей степени было свойственно положительное отношение к учебной ситуации. Существенны и различия в содержании мотивов. Детям, которые пребывают в ситуации преобладания стратегии «Фасад», в большей степени свойственны мотивы благополучия и получения высокой оценки. В то же время для детей, обучающихся под влиянием стратегии «Арена», более характерны мотивы, связанные с престижем, с возможностью самореализации. Все выявленные закономерности оказались статистически достоверными.

Таким образом, примененный нами синергетический подход к исследованию проблем образования и образовательной среды, рассматриваемой как особая организация со-бытийности, позволяет сделать следующие выводы: 1) мотивационные отношения ребенка к учению могут определяться не только содержанием учебных дисциплин и учебными интересами, но и степенью удовлетворения ребенком социальных потребностей; 2) учебная активность ребенка и его отношение к содержательным характеристикам образовательной среды выступают проявлениями его самости, определяя отношение субъекта к процессу образования как к возможности самореализации; 3) способность к творчеству является сущностным свойством чело-



века, и превращение учебной деятельности в способ самореализации для ребенка возможно через организацию со-бытийного творчества; 4) со-бытийность может существовать как степень открытости в связке «учитель — ученик», как мера принятия друг другом участников педагогического взаимодействия, определяя характер учебной мотивации ребенка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Улановская И. М. Что такое образовательная среда и как ее выявить? / И. М. Улановская, Н. И. Поливанова, И. В. Ермакова // *Вопр. психологии*. 1998. № 6. С. 18—24.

² См.: Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Там же. С. 4.

³ Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. М., 2000. С. 55.

⁴ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 1976. С. 328.

⁵ Слободчиков В. И. Указ. соч. С. 12.

⁶ См.: Клочко В. Е. Человек как психологическая система / В. Е. Клочко // *Сиб. психол. журн.* Томск. 1996. Вып. 2. С. 7—18.

⁷ См.: Грей Уолтер В. Живой мозг / Уолтер В. Грей. М., 1968.

⁸ См.: Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» / К. Левин // *Хрест. по истории психологии*. М., 1980. С. 142.

⁹ См.: Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерк российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. М., 1994. С. 242.

¹⁰ См.: Файзуллаев А. А. Принятие мотива личностью / А. А. Файзуллаев // *Психол. журн.* 1985. Т. 6, № 4. С. 87.

¹¹ См.: Библер В. С. На гранях логики культуры : кн. избр. очерков / В. С. Библер. М., 1997. С. 337—347.

¹² См.: Клочко В. Е. Указ. соч.

¹³ См.: Герасимов А. В. Проблемы самоактуализации в контексте теории психологических систем / А. В. Герасимов // *Человек и вселенная*. СПб., 2003. С. 25—30.

¹⁴ Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. М., 1997. С. 176.

¹⁵ См.: Герасимов В. П. Потребность в творчестве. Социально-психологический аспект / В. П. Герасимов, А. В. Герасимов, Н. А. Кононова // *Становление личности на современном этапе*. Бийск, 2000. С. 56—71.

¹⁶ См.: Шогорева Е. Ю. Стратегии педагогического общения и их зависимость от личностных особенностей учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Шогорева. Иркутск, 2003.

Поступила 12.05.05.

ВОСПИТАНИЕ АДЕКВАТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ

К. М. Романов, профессор кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматриваются основные подходы к пониманию феномена смерти: естественно-научный и теологический. С привлечением современных научных фактов смерть представлена как один из критических периодов жизни человека, по основным психологическим параметрам сопоставимый со всеми другими критическими периодами его развития и существования как субъекта и как личности. Обосновывается необходимость воспитания у подрастающего поколения иного, более адекватного, отношения к смерти.

Феномен смерти относится к числу наиболее загадочных, таинственных и малоизученных в науке. С одной стороны, это обыденное явление бытия, с которым сталкивается любой человек независимо от социального положения, пола, вероисповедания, образования и других особенностей. С другой стороны, смерть выступает как одно из самых значительных событий в жизни человека, которое можно приравнять только к рождению. Не случайно она нашла отражение почти во всех областях культуры: в литературе, музыке, живописи, театре и

кино, скульптуре, науке, религии, фольклоре.

Среди всех наук, занятых изучением смерти, ведущее место должно принадлежать психологии, поскольку именно она может ответить на главные вопросы, волнующие каждого человека: что произойдет со мной в момент смерти? Меня больше не станет или я сохранюсь? Если я сохранюсь, то что будет со мной дальше? Подобные вопросы имеют статус мировоззренческих. В зависимости от того, как решает их для себя каждый конкретный человек, строится его жизнь.

© К. М. Романов, 2005

Так, если смерть означает полное исчезновение, то невольно напрашивается мысль: надо взять от жизни все, что можно, а иногда и любой ценой. Если же смерть представляет собой некий переход Я в какую-то новую форму существования, то возникает другой вопрос: при каких условиях он может быть благоприятным? А это уже принципиально иной способ построения земной жизни. Именно поэтому научное исследование проблемы смерти имеет чрезвычайно важное значение для людей, для правильного воспитания подрастающего поколения.

Как ни странно, но именно психология значительно меньше других наук продвинулась в разработке проблемы смерти. Эта проблема даже не ставится в учебниках психологии. Особенно парадоксальным представляется данное обстоятельство для возрастной психологии, которая изучает развитие и изменение человека как субъекта и как личности, начиная от рождения и до глубокой старости. Рассматривая различные возрастные периоды существования человека, вполне логично хотя бы поставить вопрос о том, что же происходит с ним в момент смерти.

Лучше всего феномен смерти изучен в биологии и медицине. Там она рассматривается в качестве естественного процесса увядания живого организма, прекращения его существования как такового и последующего распада. Душа как самостоятельная реальность просто не вписывается в естественно-научную картину мира. Чаще всего она сводится к функции нервных клеток и не получает самостоятельного онтологического статуса. Поэтому и проблема смерти решается достаточно просто: если умирает орган — мозг, значит, умирает и функция — душа.

Иначе исследуется проблема смерти в философии. При всем многообразии философских концепций можно выделить два основных подхода к ее решению. Родоначальником одного из них является

Платон. Отталкиваясь от постулата о бессмертии души, он рассматривал акт смерти как ее освобождение от тела. В последующем данная идея получила развитие в христианстве. Второй подход наиболее ярко представлен в марксизме, в соответствии с которым смерть — это «естественный конец всякого живого существа»¹.

Для ответа на поставленные выше вопросы с позиций психологии прежде всего необходимо понять, что такое человек. Если человек — это некое телесное существо, а его душа — функция телесных органов, то проблема смерти решается просто и однозначно: смерть тела приравнивается к смерти человека. Если же сущность человека заключена в его душе и духе, достаточно автономных от тела, то проблема смерти может решаться принципиально иначе. В этом случае смерть тела нельзя отождествлять со смертью человека.

Будем исходить из предположения, что смерть — свойство и сторона жизни. Нельзя говорить о смерти того, кто не живет, значит, она зарождается и существует уже в самой жизни. Она постоянно сопровождает жизнь, и именно в жизни нужно искать ее корни и аналоги. Это, в свою очередь, может означать, что каждый человек уже имеет некоторый субъективный опыт собственной смерти.

Полученный вывод вполне логичен, но звучит довольно парадоксально. Для научного доказательства его справедливости обратимся к некоторым положениям возрастной психологии. Психическое развитие человека и его социальное бытие носят стадийный (ступенчатый) характер. Научные исследования показывают, что психические свойства одного и того же человека на разных стадиях возрастного развития различны и обусловлены его жизненным опытом, интеллектом, потребностями, эмоциональными особенностями, чертами характера, мировоззрением, самосознанием и др. Например, в отрочестве человек иной,



чем в дошкольном, юношеском или каком-то другом возрасте. Про него можно сказать, что это он и не он одновременно. Следовательно, при переходе из одной возрастной стадии в другую человек и объективно и субъективно не остается идентичным самому себе. Объективно он меняется и физически, и психически. Субъективно человек воспринимает себя в прошлом несколько отчужденно. Не отрицая, что это Я, он вместе с тем чувствует, что это не совсем Я или не тот Я. Самовосприятие становится чем-то похожим на восприятие другого человека. Это Я сам и вместе с тем кто-то другой.

Феномен самоотчужденности характерен и для людей, находящихся в состоянии клинической смерти. На каком-то этапе умирающий совершает что-то вроде путешествия по прошедшей жизни, воспринимая ее и самого себя в ней как бы со стороны и в то же время понимая, что это Я². Можно предположить, что отчужденное самовосприятие характерно для любой смерти. Как видим, здесь прослеживаются очень важные параллели между возрастными переходами в психическом развитии человека и смертью.

Серьезные и глубокие изменения человека как субъекта и как личности могут происходить в относительно короткие промежутки времени между возрастными периодами и называются возрастными кризисами. Часто они довольно тяжело переживаются как самим человеком, так и окружающими его близкими людьми. Кризисность — один из психологических законов развития и социального бытия человека. Если в критические возрастные периоды жизни осуществляются качественные изменения человека, то мы можем сказать, что в эти промежутки времени происходит рождение нового человека, а значит, умирание прежнего. На протяжении своего жизненного цикла каждый человек рождается несколько раз: как биологический индивид (телесно), как субъект, как личность — и соответственно столько же

раз умирает. За это время он неоднократно меняется до неузнаваемости и физически, и психически. Отсюда каждый человек имеет субъективный опыт умирания и рождения. Смерть и рождение — две стороны одного и того же явления. Там, где есть рождение, есть и смерть. Там, где есть смерть, есть и рождение. Это умозаключение имеет принципиально важное значение, поскольку снимает со смерти ореол сверхъестественности и ужасности.

Если умирание всегда сопровождается рождением, то момент физической (телесной) смерти человека представляет собой одновременно и момент его очередного рождения, которое по многим своим характеристикам может стать в один ряд со всеми прежними пережитыми им рождениями. Вместе с тем и смерть должна быть поставлена в один ряд со всеми другими смертями, которые он уже пережил в своей жизни. Смерть и сопровождающее ее рождение — это очередной возрастной скачок и кризисный момент в развитии и социальном бытии человека. Она завершает жизненный цикл бытия человека, бытийную форму его существования. Но она не прекращает само существование.

С точки зрения светской науки данный вывод следует признать, самое меньшее, ненаучным. Однако в последние годы появились некоторые научные факты, подтверждающие, что по крайней мере в небольшой промежуток клинической смерти, когда прекращаются дыхание и кровообращение, человек продолжает осознавать себя и считать не умершим, а живущим³. В этот момент в нем как субъекте и как личности происходят очень серьезные изменения: меняются система жизненных ценностей, отношение к людям, собственной жизни, к Богу. Человек может испытывать необычные психические состояния, еще раз проживать собственную жизнь, встречаться с ранее умершими родственниками и друзьями, ощущать на себе воздействие необыкновенного света и многое другое.

При всем этом он продолжает ощущать собственное Я. Возвращаясь к жизни после реанимации, он сохраняет в памяти полученный инобытийный опыт, что нередко заставляет его кардинально менять образ дальнейшей жизни.

Что происходит с человеком за временными рамками клинической смерти, никому не известно. За ответом на этот вопрос мы можем обратиться лишь к богословской литературе. Там дается совсем иная периодизация бытия человека: «а) наша земная материальная жизнь в этом мире; б) временный период разлучения души и тела через телесную смерть (этот период — неопределенное состояние душ — есть период ожидания даже для святых, мучеников и преподобных, ибо и они чают Воскресения мертвых); в) Воскресение тел; г) всеобщий Суд; д) жизнь Будущего Века, таинство восьмого дня»⁴.

Рассматривая смерть как один из критических и переходных моментов в жизни человека, мы не должны забывать о ее специфике. Она занимает среди подобных переходных моментов совершенно особое положение. Одна из самых характерных особенностей смерти заключается в том, что человек утрачивает собственное тело, которое, безусловно, представляет собой важнейшую часть его самого. Более того, в обыденном сознании тело почти всегда отождествляется с самим человеком, т. е. он понимается как телесное существо, у которого есть душа. Естественна-научное мировоззрение, склонное отождествлять человека с его телом, смерть последнего отождествляет со смертью самого человека. В качестве контраргумента здесь уместно привести слова И. А. Ильина: «Если отрицатели бессмертия скажут нам, что они не „воспринимают“ этого бессмертного духа, то мы спросим их, неужели они столь наивны, что считают субъективное невосприятие признаком небытия и дефект личного опыта критерием предметной реальности»⁵. В действительности человек — это не тело,

имеющее душу, а душа, имеющая тело. Поэтому и смерть тела нельзя отождествлять со смертью человека.

Известно, что тело взрослого человека состоит примерно из 60 млн клеток, причем каждые сутки оно теряет довольно большую их часть. Это значит, что на протяжении жизни живые клетки непрерывно умирают и заменяются другими. Получается, что человек как телесное существо непрерывно умирает и рождается. Специфика смерти состоит лишь в том, что гибель тела происходит в сравнительно короткий промежуток времени, но все же не одновременно.

Другая характерная особенность смерти как критической и переходной зоны бытия состоит в том, что человек не хочет входить в нее. Он панически боится этого и цепляется за любую возможность сохранить жизнь и остаться здесь, в бытийном мире, среди близких людей и привычного окружения. По мере приближения к смерти человек переживает сильнейший психологический кризис, имеющий определенные закономерности и стадии.

Однако все сказанное может быть отнесено и к переживанию иных критических состояний личности, связанных с утратой родных и близких людей, с потерей смысла жизни, с расставанием с близкими людьми, с изменой любимых и т. п. Это роднит смерть с другими значимыми событиями в жизни человека, в том числе и с кризисами развития и социального бытия. Иногда промежуточные переходные фазы бывают не менее мучительными, чем фаза ожидания смерти и собственно умирания. Из психологии и психиатрии хорошо известно, что в подобные моменты жизни случаются суициды — столь невыносимы бывают страдания человека. Таким образом, нежелание входить в очередную стадию жизни характерно не только для смерти и не является ее специфическим признаком.

Исходя из законов возрастной психологии, мы можем заключить, что глав-



ной причиной страха перед смертью как очередной ступенью жизненного цикла является объективная и субъективная неготовность к ней. С точки зрения христианства, подготовка к смерти заключается в приобщении к вере в Бога и к учению Христа, в «стяжании Духа Святого». «Христианская вера приносит человеку новое видение, истинное знание смерти. Согласно этому новому видению, человек смотрит на смерть как на переход в вечность, как на возвращение в объятия человеколюбивого Бога. Вера утверждает человека в том, что он вновь встретится с ушедшими прежде него. Следовательно, страх смерти устраняется только надеждой на воскресение и верой в Вечную жизнь»⁶. Однако это не следует понимать как некий призыв к пренебрежительному отношению к земной жизни. Жизнь — бесценный дар, которым надо дорожить. Она дана человеку именно для того, чтобы он достойно и полностью прожил ее и подготовился к смерти. «Смерть должна быть духовным увенчанием жизни»⁷.

Существует несколько критериев полноценности жизни человека в плане его подготовки к завершающей фазе.

Во-первых, жизнь должна быть пронизана верой в Бога и никогда не противоречить духовно-нравственному содержанию святого учения Христа и святых отцов церкви. Только в этом случае человек сможет овладеть духовно-нравственным потенциалом и стать частицей бессмертного Бога.

Во-вторых, на протяжении своей жизни человек должен в максимальной степени овладеть культурным наследием человечества: интеллектуальным, эстетическим, практическим, психологическим, предметным и т. д. Это позволит ему построить и значительно расширить и обогатить личный жизненный опыт, а также максимально развить личностный потенциал.

Наконец, в-третьих, человек должен в максимальной степени реализовать себя как субъекта и как личность, т. е. в

полной мере выполнить свое земное предназначение.

Если мы будем оценивать жизнь людей с учетом рассмотренных критериев, то станет понятен массовый страх перед смертью. В силу самых разных обстоятельств социальное бытие большинства людей протекает неполноценно в плане подготовки к завершающей фазе жизни, называемой смертью. Не так много людей, подлинно верующих в Бога и стремящихся следовать Божьим заповедям. Не так много людей, активно стремящихся овладеть всем богатством социального опыта и развить себя. Не так много людей, которым удалось в полной мере реализовать себя и выполнить свое предназначение.

Причины необыкновенно сильного страха перед смертью кроются не только в образе жизни людей и неполноценности их бытия, но и в особом общественном отношении к ней как к чему-то ужасному. Оно передается из поколения в поколение, т. е. воспитывается. Еще не зная смерти и не сталкиваясь с ней, ребенок усваивает соответствующее отношение к ней. Логично предположить, что страха перед смертью могло бы не быть, если бы общество по-другому к ней относилось. Известно, что существовали и существуют социальные общности (например, некоторые племена индейцев), для которых характерно позитивное отношение к смерти.

Духовная и психологическая неготовность людей к смерти составляет очень серьезную социальную проблему, которую должна решать не только церковь, но и институты гражданского общества, в первую очередь образовательные учреждения. Надо сказать, что современная система образования весьма далека от решения данного вопроса. По существу, он даже и не ставится в программах общеобразовательных школ. Исключение составляет лишь биология, где смерть рассматривается как прекращение жизни всякого живого существа и его исчезновение. Проблема бессмер-

тия души до сих пор считается ненаучной.

Главные институты социализации ребенка ведут себя так, как если бы смерти и не существует. Эта важная тема бытия оказывается закрытой для общения взрослых с детьми и в семье. Однако в реальной жизни каждый с неизбежностью сталкивается со смертью. По мнению специалистов, переживания детей по данному поводу оказывают очень серьезное влияние на их дальнейшее личностное развитие, превосходя в этом плане даже сексуальные переживания⁸. На протяжении всей последующей жизни эти переживания занимают важное место в душевной жизни любого человека. Будучи вытесненными в область бессознательного, они уже никогда не оставляют его, время от времени напоминая о себе, например, в периоды серьезных болезней, ухода из жизни близких, в ситуации опасности и др.

Неадекватное понимание смерти служит одной из причин добровольного ухода из жизни. В последнее время это явление получает все большее распространение среди молодежи. Его основной смысл заключается в попытке уйти от актуальных и неразрешимых личностных проблем. «Не будет меня, не будет и проблемы» — в данной схеме очень четко прослеживается усвоенная еще в школе естественно-научная концепция смерти. С позиций христианского мировоззрения подобные поступки расцениваются как бессмысленные и греховные, а

потому и неприемлемые для человека. Полагаем, что проблема воспитания адекватного отношения к смерти, в том числе и в этом контексте, весьма актуальна.

Таким образом, смерть, при всей ее специфике, представляет собой один из переходных критических периодов бытия человека. Однако мы не считаем это положение окончательно научно доказанным. Нам удалось собрать лишь незначительное количество необходимых фактов и аргументов в его пользу. Их поиск имеет крайне важное значение не только для науки, но и для каждого человека, поскольку смерть — это не теоретическая абстракция, а глубоко личностная проблема. Наше мировосприятие, построенное на постулатах материализма, затрудняет принятие идеи бессмертия души, оно требует весомых чувственно осязаемых доказательств. А их может и не быть, точнее, они существуют, но пока остаются недостижимыми для нас.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева и др. М., 1983. С. 617.

² См.: Моуди А. Р. Размышления о жизни после жизни / А. Р. Моуди // Жизнь после смерти. М., 1990. С. 3—56.

³ Там же.

⁴ Василиадис Н. Таинство смерти / Н. Василиадис. М., 1998. С. 440—441.

⁵ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта : в 2 т. / И. А. Ильин. М., 1993. Т. 1. С. 412.

⁶ Василиадис Н. Указ. соч. С. 239.

⁷ Ильин И. А. Указ. соч. С. 412.

⁸ См.: Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. М., 2000.

Поступила 01.07.05.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

*Н. Д. Бережнова, декан юридического факультета Ставропольского
института им. В. Д. Чурсина, доцент*

В статье представлены некоторые механизмы педагогического воздействия на психические состояния и мыслительные операции учащихся школ исправительных учреждений в процессе обучения. Выявлено влияние стилей педагогического общения на психические состояния и мыслительные операции обучаемых. Подтверждена возможность управления новообразованиями стилей педагогического общения с целью конструирования оптимального стиля, эффективно влияющего на мыслительную деятельность учащихся школ исправительных учреждений.

Общеобразовательное обучение в уголовно-исполнительном праве рассматривается как средство исправления осужденных, которое направлено не только на получение ими суммы знаний, но и на повышение их интеллектуального уровня и общей культуры. В связи с этим ст. 112 УИК РФ определяет, что педагогические коллективы образовательных учреждений уголовно-исполнительной системы оказывают помощь администрации исправительного учреждения в организации воспитательной работы с осужденными¹. Для решения этой трудоемкой задачи педагог должен обладать достаточно богатым арсеналом психологических знаний и набором таких личностных и профессиональных качеств, которые позволили бы ему активно действовать в рамках поставленного вопроса.

Психолог исправительного учреждения обязан максимально помогать педагогам, причем не ограничиваться только советами и психодиагностическими методами. Его задача состоит в психологическом обеспечении учебно-воспитательного процесса². Каким образом это можно сделать? Прежде всего необходимо разработать алгоритм решения данной задачи, основанный на достижении желаемых результатов. Затем нужно составить психодиагностический комплекс, рассчитанный на исследование психофизиологических особенностей не только осужденных, но и педагогов, которые их обучают. Это позволит учитывать различные трудности при обучении и педагогическом воздействии. Следует

помнить, что психодиагностика проводится не просто для получения данных — она дает выход на психопрофилактические, психокоррекционные мероприятия и психопрогноз. В рамках этих направлений должен проводиться мониторинг.

При психофасилитационной работе учитываются возрастные особенности педагогов и обучаемых. В исправительных учреждениях организуется обязательное получение осужденными, не достигшими 30 лет, среднего (полного) образования. Для осужденных старше 30 лет, желающих получить такое образование, администрациями исправительных учреждений и органами местного самоуправления создаются необходимые условия.

Таким образом, задача обучения и воспитания данного контингента специфична и имеет разноплановый характер. Все особенности учебно-воспитательного процесса в исправительных учреждениях в рамках статьи охватить невозможно, поэтому остановимся на вопросах о том, каким образом можно организовать мыслительную деятельность; как воздействовать на эмоциональную сферу обучаемых; как влиять на их поведение³.

При организации когнитивной деятельности педагог должен знать, каким образом и какие мыслительные операции он включает у обучаемых во время постановки вопросов или задач; какие мыслительные операции у самого педагога задействуются и насколько; каким образом включать ту или иную мыслительную операцию. Перечислим типич-

© Н. Д. Бережнова, 2005

ные ошибки, которые при этом возникают: обычно педагоги развивают у обучаемых только те мыслительные операции, которые задействованы у них самих; давая задание «проанализировать», они уверены, что включают такую мыслительную операцию, как анализ, хотя данное задание не предполагает деление на части; задание «обобщить и найти главное» для педагогов является обобщением, а не конкретизацией и т. д. Данные ошибки должны учитываться при психологическом обеспечении учебного процесса.

На методических семинарах и консультациях совместно с психологом педагогам нужно отрабатывать систему функционирования мыслительных операций для каждого преподаваемого предмета с учетом организации мыслительной деятельности и преподавателя, и обучаемого. Для организации когнитивной деятельности осужденных, получающих среднее образование, преподавателю можно использовать следующие компоненты стиля педагогического общения: пристальное внимание к мыслительной деятельности обучающихся; руководство познавательной деятельностью и разработку мыслительных задач, умение перестраиваться на ведущие каналы восприятия обучающихся; рефлекссию, анализ своих чувств и действий; быстрое введение поправок в учебный процесс; контроль выполнения заданий⁴.

Следующий важный момент в учебно-воспитательном процессе — воздействие на эмоциональную сферу осужденных. Это достаточно деликатный процесс, который требует от преподавателя информированности об уровне тревожности, активности, о самочувствии, настроении. На этом этапе преподаватель должен включать в свой педагогический стиль следующие компоненты: одобрение малейшего успеха; создание психологического комфорта; уравновешенность и терпение; открытые жесты; выразительность и эмоциональность речи; уверенный тон; строгий взгляд; настрой на дисциплину⁵.

Еще одна из обозначенных позиций — воздействие на поведенческую сферу осужденных в учебно-воспитательном процессе. Выделим основные компоненты педагогического общения, посредством которых производится воздействие: уважение и справедливое отношение к обучающимся; ответственность и требовательность; творчество и развитие воображения; наблюдательность и проницательность; самостоятельность и самокритичность; адекватность самооценки; самоконтроль; опосредованность и осознанность действий; организованность, практичность; манера держаться, естественность в голосе; отсутствие фальши; авторитетность; строгость; требовательность; жесткость в невербальном поведении; ответственность; наблюдательность⁶.

На основании проведенного исследования мы установили, что:

— в группе несовершеннолетних преступников хорошо прослеживается следующая особенность: от самочувствия зависит не только настроение, но и все остальные параметры (психические состояния и мыслительные операции);

— в старших группах (18—20 лет) прослеживаются более сложные связи психических состояний и мыслительных операций.

Настроение влияет на чувственное и образное мышление, активность и логику. При авторитарном стиле преподавателя показатели активности, самочувствия и настроения обучаемых значительно выше, чем при демократическом. Умеренные компоненты авторитарного стиля поднимают тревожность до уровня оптимальной работы отрицательных эмоций. Таким образом создаются благоприятные условия для самореализации обучающихся в учебной деятельности.

Определенная психокоррекционная работа была проведена и с преподавателями. Было установлено, что новообразованиями стилей педагогического общения можно управлять посредством психолого-педагогического тренинга, который включает в себя разбор реальных



педагогических ситуаций; ролевые игры и дискуссии; анализ собственных приемов воздействия на мыслительные операции учащихся-осужденных, педагогических установок через прием «обратная связь»; осознание педагогом новых, более эффективных, эмоциональных, поведенческих и когнитивных стилей педагогического общения; конструирование собственного оптимального стиля, эффективно влияющего на мыслительные операции обучаемых⁷.

Наши исследования были направлены на оптимизацию учебного процесса в исправительном учреждении, тесно связанного с вопросами развития мышления учащихся и творчества учителя⁸. Взаимодействие «учитель — ученик» осуществляется через общение, стиль педагогического общения определяется системой взаимоотношений с учащимися, педагогическим подходом и не исключает наличия элементов других стилей⁹. Исследование показало, что стили оказывают различное влияние на мыслительные операции обучаемых. Так, например, авторитарный стиль больше влияет на анализ и синтез, а демократический — на абстрагирование и обобщение. Сравнительный анализ выявил эту закономерность при диагностическом исследовании в группах осужденных разного возраста.

В исследовательский цикл вошло около 20 диагностических методик. Личностные и профессиональные тесты выявили в стилях педагогического общения наличие диаметрально противоположных качеств. По нашему мнению, таким образом у учителя проявляются компенсаторные функции, связанные с тем, что учебная обстановка достаточно сложная. Для диагностики эффективности педагогического воздействия мы разработали и адаптировали методику «Эффективность педагогического воздействия» на основе реальных учебных ситуаций¹⁰.

Учебный процесс в исправительных учреждениях осуществляется не только с психолого-педагогических позиций, но и с учетом требований режима содержа-

ния осужденных. Педагогические работники соблюдают режимные требования, установленные в учреждении; ходатайствуют перед администрацией учреждения о поощрении осужденных за успехи в учебе и соблюдение дисциплины. Представители администрации учреждения могут без согласования с администрацией школы присутствовать на занятиях и других мероприятиях, связанных с образовательным процессом, с целью улучшения работы по обучению осужденных, участвовать в работе педагогического совета, конференций, совещаний и других мероприятий, организуемых и проводимых школой. В свою очередь, директор школы и педагоги входят в состав советов воспитателей отрядов и участвуют совместно с администрацией учреждения в воспитательной работе с осужденными.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Иванов В. Д.* Уголовно-исполнительное право России / В. Д. Иванов. Ростов н/Д, 2002. С. 225—228.

² См.: *Петровский В. А.* Личностно-развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Калинин, П. Б. Котова. Ростов н/Д, 1995. С. 24—25.

³ См.: *Бережнова Н. Д.* Влияние стилей педагогического общения на функционирование мыслительных операций учащихся средних школ : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Д. Бережнова. Ставрополь, 2000. С. 5.

⁴ См.: *Понутриева В. П.* Коммуникативные умения учителя как условие активизации познавательной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. П. Понутриева. Брянск, 1997.

⁵ См.: *Озеров В. П.* Изучение динамики познавательных способностей учащихся в процессе традиционного и экспериментального развития / В. П. Озеров, О. В. Соловьева // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Ставрополь, 1997. С. 14—15.

⁶ См.: *Максимов С. В.* Диагностика и развитие творческой личности педагога в общении / С. В. Максимов, Ю. А. Лобейко. Ставрополь, 1994. С. 31—32.

⁷ См.: *Бережнова Н. Д.* Психологическое обеспечение основных принципов уголовно-исполнительного права / Н. Д. Бережнова // Сборник материалов конференции «Наука — Югу России». Ставрополь, 2004. С. 27.

⁸ См.: *Канн-Калик В. А.* О педагогическом общении / В. А. Канн-Калик, Г. А. Ковалев // Вopr. психологии. М., 1985. № 4. С. 23.

⁹ См.: *Бодалев А. А.* Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Н. А. Ковалева // Педагогика. 1992. № 5. С. 18.

¹⁰ См.: *Бережнова Н. Д.* Влияние стилей педагогического общения...

Поступила 05.05.05.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КОРРЕКЦИИ АГРЕССИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*О. М. Попова, профессор кафедры возрастной и педагогической
психологии Шадринского государственного педагогического института,*

*Ю. Е. Иванова, старший преподаватель кафедры общей психологии
Шадринского государственного педагогического института*

В статье экспериментально доказывается возможность снижения уровня детской агрессии средствами комического с помощью таких механизмов ее нивелирования, как идентификация, проекция, дискредитация. Рассматриваются технология, закономерности и детерминирующие данный процесс факторы.

В литературных источниках агрессия трактуется как индивидуальное или групповое поведение, действие, направленное на нанесение физического вреда, ущерба, уничтожение другого человека; сильная активность, стремление к самоутверждению; физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи; целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания: состояние страха, напряженности, подавленности и т. д.¹

Учеными прослеживается генезис агрессивного поведения дошкольников². У ребенка первого года жизни неосознанная агрессия проявляется в импульсивных приступах упрямства, вспышках злости и т. п. В период кризиса 3 лет появляются негативизм, стремление к самостоятельным поступкам, действиям вопреки требованиям взрослого; дети младшего дошкольного возраста склонны к плачу, капризам, вспышкам ярости. В среднем дошкольном возрасте наблюдается повышение конфликтности, причинами которого являются неудовлетворенное желание обладать определенной игрушкой, немотивированные запреты взрослого, неинтересная деятельность, негативные образцы поведения. В старшем дошкольном возрасте проявляются агрессивные действия эпизодические, неситуативного и генерализованного характера.

Основными направлениями нивелирования агрессивных форм поведения являются отреагирование отрицательных эмоциональных реакций, катарсис, сублимация, обучение приемлемой саморегуляции, отработка навыков общения и формирование полярных эмоций. На наш взгляд, к этим направлениям следует отнести также формирование у детей чувства комического.

Установлено, что если в младшем и среднем дошкольном возрасте агрессивные проявления встречаются у значительного числа детей и могут рассматриваться как отображение слабой социализированности и отсутствия социально принятых коммуникативных навыков поведения, то в старшем дошкольном возрасте у определенной категории детей агрессивность сохраняется и усиливается, постепенно трансформируясь в личностное качество.

В ходе проведенного нами исследования возможности нивелирования детской агрессии средствами комического использовались аддитивная проективная методика «Незаконченные ситуации» (модификация Э. Вагенас), конструктивная проективная методика «Hand-test» Э. Вагнера (модификация Т. Н. Курбатовой, И. А. Фурманова), экспрессивный проективный тест «Рисунок несуществующего животного» (модификация И. А. Фурманова), методика «Лист наблюдения за агрессивными детьми — BAV» (модификация Н. А. Дубинко) и метод интервью, комплекс методик определения уровня развития комического у дошкольников (О. М. Попова), а так-



же статистические методы обработки полученных данных. На этапах формирующего эксперимента применялись метод скилл-терапии, метод изменения системы установок, метод ролевой игры, техники фиксирования альтернативной роли, антисуггестии, эвристическая беседа и изучение продуктов деятельности (детских рисунков и рассказов на юмористическую тематику).

Психокоррекционная программа предусматривала формирование у старших дошкольников чувства комического и снижение их агрессии. Общими принципами построения программы психокоррекции были: единство диагностики и коррекции, системность коррекционных профилактических и развивающих задач, комплексность методов психологических воздействий, последовательность усложнения стратегий и тактик формирующих воздействий и деятельностный принцип.

Психолого-педагогическая технология состояла из 50 занятий, распределенных по 4 блокам, и предполагала непосредственную (снижение агрессивных проявлений в детской среде и нивелирование агрессии как личностной переменной) и опосредованную (формирование чувства комического и стимулирование положительных эмоциональных проявлений) коррекцию детской агрессии в ходе групповой и индивидуальной работы с детьми на занятиях и вне их. Каждое занятие предусматривало 4—6 заданий с разноплановым комическим материалом.

В формирующем эксперименте участвовали 50 детей 5—7 лет с разными уровнями агрессии. Психолого-педагогическое воздействие на родителей и педагогов осуществлялось в ходе групповых и индивидуальных консультаций-тренингов и имело целью нивелирование внешних факторов (стиль отношения, модель взаимодействия, негативные образцы поведения), затрудняющих психокоррекцию детской агрессии и обучение конструктивным способам разрешения конфликтов в детской среде.

Анализ данных позволил установить, что у значительной части детей доминирует низкий уровень чувства комического; восприятие перевертышей опережает восприятие комических деталей (значимые различия 3,43 при $p < 0,01$) и восприятие комических ситуаций (значимые различия 5,50 при $p < 0,01$). Были обнаружены синхронность развития когнитивных процессов ($r_{xy} = 0,78$ при $p < 0,01$) и опережение процесса конструирования комического его восприятием, что объясняется разной степенью сложности пассивной и активной форм чувства комического.

При анализе структуры взаимосвязей компонентов чувства комического были выявлены значимые связи между эмоциональным компонентом и чувством комического ($r_{xy} = 0,90$ при $p < 0,01$), восприятием и конструированием комического ($r_{xy} = 0,78$ при $p < 0,01$), конструированием комического и чувством комического ($r_{xy} = 0,77$ при $p < 0,01$), между когнитивным и эмоциональным компонентами чувства комического ($r_{xy} = 0,70$ при $p < 0,01$). При этом теснота связей между эмоциональным компонентом и составляющими когнитивного компонента оказалась несколько ниже, оставаясь при этом статистически значимой ($r_{xy} = 0,67$; $r_{xy} = 0,65$ при $p < 0,01$).

Сопоставление данных, полученных при использовании различных методик, позволило определить, что значительная часть детей (58,0 %) обладает высоким и средним уровнем агрессии; испытуемые с низкими показателями агрессии в большей степени склонны к вербальной агрессии, направленной на предметы (34,4 %); высоко- и среднеагрессивные дети часто используют активную невербальную (56,3 %), активную вербальную (52,9 %) и прямую (65,5 %) агрессию.

Сравнительный анализ уровней агрессии и уровней выраженности компонентов агрессии испытуемых свидетельствует о наиболее тесной связи ($r_{xy} = 0,91$ при $p > 0,01$) между уровнями агрессии

и уровнями выраженности эмоционально-мотивационного компонента агрессии, а также о менее тесной связи ($r_{xy} = 0,78$ при $p > 0,01$) между уровнями агрессии и уровнями сформированности когнитивного компонента агрессии, что согласуется с данными исследований Э. Ш. Бубновой, И. А. Фурманова о доминировании эмоционального компонента агрессии в дошкольном возрасте.

Сравнение уровней сформированности чувства комического и агрессии показывает статистически значимые различия в сформированности чувства комического у высокоагрессивных и низкоагрессивных дошкольников ($\phi = 3,57$ при $p < 0,01$). Коэффициент корреляции Пирсона ($r_{xy} = -0,64$ при $p < 0,01$) свидетельствует о наличии обратной взаимосвязи между показателями агрессии и чувства комического, что подтверждает правомерность утверждения Р. Бэкона о несовместимости полярных эмоциональных состояний (агрессии и чувства комического).

Расчет коэффициентов корреляции между агрессией и составляющими чувства комического обнаруживает наличие тесных обратных связей агрессии и когнитивного компонента чувства комического ($r_{xy} = -0,67$); восприятия комического и агрессии ($r_{xy} = -0,69$ при $p < 0,01$); агрессии и конструирования комического ($r_{xy} = -0,66$ при $p < 0,01$). Сравнение корреляционных связей агрессии и компонентов чувства комического позволяет утверждать, что показатели агрессии в большей степени коррелируют с показателями когнитивного компонента чувства комического и в меньшей степени — с его эмоциональным компонентом.

В ходе исследования были установлены различия в проявлении чувства комического у детей с разными уровнями агрессии. Объектами комического для агрессивных детей являются физическое несовершенство («Сильно хромотает»), причинение вреда и ущерба («Он всех расстрелял и сказал: „Отдыхайте,

ребята!“»). Воспринимая комическое, высокоагрессивные дошкольники или молчат, или критически оценивают реакции других детей; отождествляют «смешное» с «грустным» («Смешно, как глухие руками разговаривают»), «жестоким» («Смешно — кошка без хвоста»), «некрасивым» («Смешно, потому что грязный свитер»); идентифицируют себя с агрессивными комическими персонажами, руководствуясь «культом силы» («Мне нравится больше тот, который дерется: он сильнее»); расценивают комические ситуации как угрожающие; продуцируя комические импровизации, предпочитают военную и фантастическую тематику, а в повседневной жизни деструктивные способы создания комических положений («Когда он спит, ему на голову поставили стакан воды, проснется — прольет все на себя. Вот смешно-то будет»).

Объектами комического для неагрессивных детей выступают забавные действия домашних животных, оговорки и ошибки в речи и объекты необычного цвета и формы. Воспринимая комические ситуации, неагрессивные дети улыбаются, смеются, делятся друг с другом впечатлениями, отождествляют «смешное» с «обычным» и «веселым» («Смешной тот, который веселый»); оценивая поведение агрессивных комических героев, руководствуются «барьером красоты» («Лиса очень красивая. Она хорошая. Над ней не надо смеяться»); конструируя комические ситуации, отдают предпочтение сказочной и бытовой тематике и конструктивным способам создания комических положений в повседневной жизни («Нужно рассказать что-нибудь смешное»); проявляют доброжелательность по отношению к окружающим, но стараются не вступать в конфликты с агрессивными детьми.

В ходе экспериментальной работы были выявлены как общие особенности поведения высокоагрессивных детей (демонстративность, низкая волевая регу-



ляция, стремление к лидерству (директивность), неадекватность реакций на неуспех в деятельности, смысловой барьер, негативизм), так и специфические особенности (трудности вербализации комических несоответствий, своеобразие интерпретации содержания комических произведений, повышенная интенсивность эмоциональных реакций).

Наблюдая за поведением детей во время выполнения ими творческих заданий, можно было проследить динамику нивелирования их агрессии. На первых занятиях агрессивные дети проявляли демонстративность и негативизм, старались не улыбаться и утверждали, что картинки и стихотворения *«совсем не смешные»*, демонстративно занимались посторонними делами и отвлекали внимание сверстников. Начиная с 16—17-го занятия, анализируя перевертыши, дошкольники стали улыбаться и смеяться, относительно быстро улавливать комические несоответствия в перевертышах и проявлять доброжелательность по отношению к другим детям (*«Дайте ему получше роль — он мой друг»*); после 20-го занятия, проигрывая комические ситуации, начали замечать сходство в поведении агрессивных комических персонажей и поведении сверстников (*«Ты как Лягушонок-невежа, тебе говоришь как надо, так ты слушай»*); еще через 10 занятий агрессивные испытуемые научились прогнозировать последствия своего конфликтного поведения, сравнивая его с поведением комических героев, проявивших агрессию и попавших из-за этого в нелепое смешное положение (*«Нет, я не буду как волк... не хочу, чтобы надо мной потом смеялись!»*).

Механизмами нивелирования агрессии выступили: **идентификация** с комическим персонажем разыгрываемой конфликтной ситуации; **проекция** собственных переживаний на комического героя при конструировании и проигрывании комических ситуаций; **дискредитация** посредством высмеивания, вышучивания агрессивных форм поведения комиче-

ских персонажей. Работая с высокоагрессивными и среднеагрессивными испытуемыми, мы обнаружили, что для них наиболее продуктивными были задания, ориентированные на непосредственное проигрывание конфликтных ситуаций и дискредитацию агрессивного поведения, менее продуктивными — задания на статическую релаксацию.

В ходе коррекционной работы был обнаружен ряд факторов, детерминирующих затруднения в выполнении творческих заданий:

- неумение детей структурировать комические ситуации, в которых фигурируют агрессивные персонажи;

- отсутствие навыков дифференцирования эмоционально-экспрессивных состояний персонажей (реальных людей) у агрессивных испытуемых;

- влияние сложившихся стереотипов оценок поведения сказочных персонажей (*«Волк плохой, потому что он всегда плохой»*);

- отсутствие представлений о нормах и правилах поведения;

- неумение прогнозировать отрицательные последствия поведения агрессивных героев;

- конкретность мышления, синкретизм восприятия, небольшой объем памяти и внимания и другие особенности психического развития детей дошкольного возраста;

- ориентировка при характеристике агрессивных комических персонажей на «культ силы» (*«Здесь Кабан самый лучший — он сильнее всех, он самый смелый»*);

- «барьер красоты», мешающий адекватно воспринять и оценить поступок агрессивного комического персонажа (*«Неправда, Тигр — хороший. Он красивый. Над ним нельзя смеяться»*).

Эффективность формирующих воздействий на детей зависела от условий проведения экспериментальной работы: техника проигрывания альтернативных ролей имела положительный эффект лишь в сочетании с техникой парадок-

сальной интенции, а при отдельном ее применении воздействие было незначительным.

Все вышесказанное обусловило необходимость проведения дополнительной надкоррекционной работы с испытуемыми. Во время этой работы мы заметили эффективность дополнительных занятий, проводимых в утренние отрезки времени и ориентированных на обучение детей структурированию комических произведений графического плана, дополнительных заданий на динамическую релаксацию, снижение гиперактивности агрессивных дошкольников; эффективность различных модификаций театральной деятельности, где реализовалась техника парадоксальной интенции и дети упражнялись в моделировании эмоциональных состояний.

Как показал контрольный срез, после коррекционной работы в экспериментальной группе произошли значительные сдвиги в развитии восприятия комического (коэффициент обучаемости 0,94), его конструирования (коэффициент обучаемости 0,64), в изменении эмоционального компонента чувства комического (коэффициент обучаемости 0,78) и самого чувства (коэффициент обучаемости 0,8, $\phi = 4,25$). Это доказывает возможность формирования у дошкольников чувства комического на основе специально разработанной психолого-педагогической технологии.

Формирование у детей чувства комического сопровождалось снижением у них агрессии: количество испытуемых с высоким и средним уровнем агрессии в контрольной группе несущественно уменьшилось (с 68 до 66 %, $\phi = 0,21$ при $p > 0,05$), а в экспериментальной группе — достоверно снизилось (с 36 до 4 %, $\phi = 4,22$ при $p < 0,01$).

В экспериментальной группе возросло количество испытуемых с высоким уровнем чувства комического (значимые различия 3,02 при $p < 0,01$), в то время как у дошкольников из контрольной группы изменения в показателях чувства ко-

мического оказались несущественными (значимые различия 0,26 при $p > 0,05$). Сравнительный анализ эффективности психокоррекционных воздействий обнаружил их наибольшую интенсивность у детей с высоким уровнем агрессии ($\phi = 4,22$ при $p < 0,01$).

Кроме того, у испытуемых с высокими показателями агрессии изменилась тематика комических импровизаций — доминирующее место заняла фантастическая тематика, а на последнее место переместилась военная. Увеличилось количество испытуемых, использующих конструктивные способы создания комических импровизаций, — с 20 до 46 % ($\phi = 2,82$ при $p < 0,01$); возросла адекватность объектов комического — с 14 до 48 % ($\phi = 3,82$ при $p < 0,01$). Наиболее значимые сдвиги ($\phi = 4,12$ при $p < 0,01$) произошли в дифференцировке понятий «комическое» и «трагическое»: дошкольники стали различать смешное и грустное, апеллируя к отрицательным переживаниям комических героев («*Не смешно... Ему же больно...*»), к их эмоциональному состоянию («*...Это не смешно, это грустно, потому что ему тоже грустно...*»).

Сравнение показателей корреляции когнитивного и эмоционального компонентов чувства комического и агрессии позволило установить идентичность результатов констатирующего и контрольного экспериментов. После формирования эксперимента не изменились по направленности и интенсивности взаимосвязи уровней агрессии с уровнями восприятия комического ($r_{xy} = 0,71$ — в контрольной, $r_{xy} = 0,69$ — в экспериментальной группе) и агрессии с конструированием комического ($r_{xy} = 0,64$ — в контрольной, $r_{xy} = 0,65$ — в экспериментальной группе). Незначительные сдвиги произошли во взаимосвязи уровней агрессии и эмоционального компонента чувства комического ($r_{xy} = 0,41$ — в контрольной, $r_{xy} = 0,38$ — в экспериментальной группе). Идентичность показателей корреляции агрессии и чувства комического до



и после формирующих воздействий свидетельствует о надежности проведенного исследования.

Выполненная работа позволила сделать следующие выводы.

1. Произведения с элементами комического имеют относительно сложную структуру, развлекательную форму, морально-этическую направленность и могут быть использованы в качестве эффективного средства нивелирования детской агрессии.

2. Уровни чувства комического дошкольников отрицательно коррелируют с уровнями их агрессии. В старшем дошкольном возрасте относительно много детей с высоким уровнем агрессии и низким уровнем чувства комического.

3. Нивелированию детской агрессии способствуют задания, предполагающие упражнение детей в логических операциях и способах преобразования образов представлений на материале произведений с элементами комического. В ходе выполнения творческих заданий на комическом материале дошкольники абстрагируют механизмы построения различных комических конструкций и переносят их на тождественный материал.

4. Нивелирование детской агрессии в процессе психокоррекционной работы достигается благодаря таким механизмам, как проекция, идентификация, дис-

кредитация агрессивного поведения комических героев посредством их осуждения, вышучивания и высмеивания, а также прогнозирования возможных отрицательных последствий проявления агрессии.

5. Эффективность психолого-педагогической технологии применения комического материала в коррекции агрессии дошкольников детерминирована уровнем развития у детей психических процессов, уровнем сформированности представлений о нормах и правилах поведения, наличием или отсутствием стереотипов оценок комических персонажей, ориентацией на «культ силы», «барьер красоты» и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Бойко И. Б. Психологические методики исследования агрессивности преступников / И. Б. Бойко // Насильственные преступления: природа, расследование, предупреждение : сб. науч. тр. М., 1994. С. 45—51 ; Бубнова Э. Ш. Особенности проявления агрессивного поведения старших дошкольников в группе детского сада : дис. ... канд. психол. наук / Э. Ш. Бубнова. М., 1989 ; Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. М., 1994 и др.

² См.: Вагенас Э. Динамика агрессивности дошкольников в условиях разных стилей воспитания : дис. ... канд. психол. наук / Э. Вагенас. М., 1995 ; Истратова О. Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Истратова. Таганрог, 1998 и др.

Поступила 22.06.05.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ В ПЛАНЕ ЯЗЫКОВОЙ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Э. Н. Акимова, доцент кафедры русского языка МГУ им. Н. П. Огарева

В статье дается определение функционально-семантической категории обусловленности, излагаются различные точки зрения как на соотношение в синхронии составляющих ее компонентов (цели, причины, следствия, условия, уступки), так и на первичность осмысления данных значений в истории языка. Делается вывод о доминирующем положении причинности в семантике обусловленности, связанном с ситуацией письменного общения и особенностями интеллектуального восприятия. Представленный материал может быть полезен студентам и аспирантам филологического факультета при изучении исторического синтаксиса русского языка.

Функционально-семантическая категория обусловленности — это сложно структурированное образование, план содержания которого имеет общее инвариантное значение обусловленности, вариативно проявляющееся в частных семантических категориях причины, следствия, условия, уступки и цели, а план выражения представлен средствами, относящимися к различным языковым уровням (лексическому, фразеологическому, словообразовательному, синтаксическому, текстовому, мегатекстовому).

По поводу соотношения значений, составляющих категорию обусловленности, существуют различные точки зрения, причем если в синхроническом плане основной вопрос заключается в том, равноценны ли компоненты или какой-то из них является доминирующим, то в диахронии представляется важным выяснить, какой компонент древнее.

В современной лингвистической литературе находим три взгляда на систему отношений обусловленности. Наиболее распространен и отражен в трех академических грамматиках и вузовских учебниках тот, при котором ни одному из компонентов не приписывается статус содержательного инварианта (хотя имплицитно сам термин «обусловленность», а не «опричиненность», например, наводит на мысль о достаточно нерядовом значении условия).

В. В. Колесов утверждает, что обусловленность есть родовое понятие по отношению к видовым категориям при-

чины, следствия, цели, условия, уступительности, мотивации. «В конкретном высказывании устраняется явное выражение причинно-следственных отношений реальности, поскольку в мысли они могут быть другими, а русская ментальность к причине относится иронично, как к задним умом установленной связи событий. События просто мотивированы другим событием и представлены как условные отношения, данные в слове. Условное существует лишь в слове. В русском языке „центрированы“ (выступают в качестве инварианта) именно условные, они одинаково соотносятся со всеми прочими (следствия, причины, уступки и т. д.)»¹.

Согласно третьей точке зрения центральное место в рассматриваемой системе отводится «каузальной реляции», или причинно-следственным отношениям, поскольку они представляют собой обусловленность в чистом виде, а остальные элементы могут считаться их модификациями: «Если существует шкала информационной ценности реляционных формул, то каузальная реляция должна занять на этой шкале вершинное положение, поскольку она оптимально удовлетворяет эвристическую потребность мыслящего индивидуума в процессе коммуникации. Каузальная схема не дает повода ни для недоумений (ср.: хотя..., но), ни для разночтений (ср.: если..., то), и в этом смысле она есть прагматически однозначное воплощение принципа достаточного основания, т. е. обусловлен-

© Э. Н. Акимова, 2005



ности, „освобожденной“ от противительности, альтернативы и гипотетичности»².

Последний подход, на наш взгляд, может быть признан наиболее адекватным. Во-первых, на синтаксическом уровне репертуар способов выражения причинных отношений по сравнению с другими отношениями гораздо обширнее. Во-вторых, именно причинным отношениям свойствен ярко выраженный синкретизм как с другими значениями обусловленности, так и с семантикой необуславливающей природы. В-третьих, на текстовом уровне явно наблюдается насыщенность текстов указаниями прежде всего на причинную обусловленность, причем способность к дистантной реализации у этого типа указаний значительно больше, чем у других типов.

По вопросу о первичности осмысления какого-либо из компонентов категории обусловленности у ученых также не сложилось единого мнения. В. В. Колесов считает, что условные отношения были осмыслены раньше всех других отношений в этой системе, так как «условные сложные предложения были самыми древними по сложению»³.

По мнению историков языка, условные сложноподчиненные предложения действительно сформировались еще в дописьменный период и были тесно связаны с выражением вопроса и временных отношений⁴. Устная культура вообще «ориентирована на будущее. Поэтому огромную роль в ней играют предсказания, гадания»⁵. Исследуя условно-временные отношения в синтаксисе народных примет, Н. Н. Фаттахова констатирует: «Народная примета — это наблюдение-прогноз, наблюдение-предсказание, направленное на угадывание будущего, поэтому наиболее приспособленными для выражения семантического значения приметы являются условно-временные отношения...»⁶.

На будущее, вернее, «на тот случай, если...» ориентированы и древнейшие тексты законов и договоров, бытовавшие первоначально в устной форме и лишь впоследствии записанные. Формула по-

тенциально-условного предложения типична для древнерусских юридических актов, судебных, уставов. «Постепенно в условной конструкции происходило ослабление моментов временных и усиление характера предположительности, условности. Всякое условное включено в понятие будущего»⁷. Добавим, что в силу логической закономерности в него включена и цель, которая, будучи достигнутой, становится причиной или мотивировкой того или иного действия, события, процесса. «Цель всегда обретается в сферах модальности, тогда как причина — в той мере, как она постигается, — предикативна»⁸. Возможно, поэтому и существует мнение, что для древнерусской ментальности в последовательности изменений важны были условия цели, а не характер причины: моральный императив важнее прошлых событий.

«В мире доказательных суждений возможности устной речи не столь велики», — пишет А. А. Брудный. Ученый выдвигает интересную гипотезу: «Вполне возможно, что письменность была порождена самой спецификой интеллектуальной деятельности, а не только необходимостью соединить участников общения, пространственно удаленных друг от друга»⁹.

Как известно, с введением официального христианства текстовая культура на Руси расширяется, обогащается письменным вариантом литературного текста. В противоположность ее дохристианскому, посвященному «делам житейским» содержанию христианство как высшая область духа и «наука логики, т. е. система соотношения человека, общества и мира» (А. А. Припадчев), создает принципиально новые варианты текста, трансформировавшиеся позднее в жанры, — слово, проповедь, поучение, послание... Так появляется обширный класс текстов-рассуждений, блестящими мастерами которых были митрополит Иларион, Кирилл Туровский, Серапион Владимирский, Климент Смолятич и др. Для развития подобных убеждающих текстов, обильно насыщенных синтакси-

ческими конструкциями со значением обусловленности, прежде всего каузальными, в Древней Руси, только что обращенной в христианство и одновременно борющейся за государственную независимость, существовала весьма благоприятная почва.

По нашим наблюдениям, ситуация письменного общения, особенности интеллектуального восприятия и коммуникативные интенции эксплицировали в первую очередь причинно-следственный (включающий отношения основания-вывода) и целевой типы обуславливающей семантики, хотя значения условно-уступительные представлены достаточно полно. Грамматических доказательств первичности причинных и целевых отношений по меньшей мере два. Во-первых, только эти типы значений могли быть выражены беспредложными и предложно-падежными сочетаниями, глагольными формами — т. е. средствами простого предложения, возникшего, конечно, гораздо раньше сложного. Во-вторых, все причинные и целевые предлоги по своему происхождению являются пространственными, а условные и уступительные связаны с временными. Как известно, «первобытное сознание было способно вначале воспринимать лишь то, что „находится на поверхности“, не вникая глубоко в сущность вещей, в существенные и необходимые связи, лежащие в основе тех или иных процессов и явлений»¹⁰, поэтому «прежде всего осознаются связи сосуществования в пространстве, затем, в соотнесенности с ними, связи временные; в русском языке нет ни одного временного предлога, который по своему происхождению не был бы пространственным»¹¹.

По нашему мнению, именно причинность является доминантой семантики обусловленности как в синхроническом, так и в диахроническом аспектах.

В языке категория обусловленности реализуется на следующих уровнях:

1) лексическом (сами понятия «обусловленность», «причина» (в истории языка — «вина»), «цель», «повод», «основа-

ние», «условие» и все сопряженные с ними);

2) фразеологическом (идиомы *ни за что ни про что, за прекрасные глаза, ни с того ни с сего, от нечего делать, на радостях* и под.);

3) словообразовательном (имеется в виду роль приставок *с-* и *по-* в образовании причинных наречий, приставки *на-* в образовании наречий цели: *почему, поневоле, спьяну, сдуру, сгоряча, сослепу, назло* и др.);

4) синтаксическом дотекстовом, предложенческом (управляемые предложно-падежные и беспредложные формы со значением обусловленности, примыкающий инфинитив цели, все виды сложных предложений с соответствующей семантикой между частями, причастные и деепричастные обороты с аналогичным значением, в плане языковой диахронии — супин, оборот дательный самостоятельный);

5) синтаксическом текстовом (обуславливающая связь между предложениями в структурно-семантическом блоке и между блоками в тексте, а также определенные закономерности употребления тех или иных способов выражения обусловленности в зависимости от функционально-смысловых типов речи и авторских интенций);

6) мегатекстовом, вводящем отдельно взятый текст с точки зрения всех описываемых в нем событий в общее ментальное пространство эпохи.

Синтаксический дотекстовой и синтаксический текстовой уровни в русском языке являются основными для реализации категории обусловленности в отношении как количества моделей используемых конструкций, так и разнообразия выражаемых оттенков соответствующих значений.

Мегатекстовой уровень реализации категории обусловленности в плане языковой диахронии эксплицируется нами впервые. Он связан с понятием мегатекста, о котором Д. С. Лихачев писал: «По существу все произведения древней русской литературы благодаря единству сво-



ей направленности и приверженности к исторической основе („историзму“) представляли собой в совокупности единое огромное произведение — о человечестве и о смысле его существования»¹².

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Колесов В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. СПб., 2004. С. 227.

² Ляпон М. В. Прагматика каузальности / М. В. Ляпон // Русистика сегодня. М., 1988. С. 13.

³ Колесов В. В. Язык и ментальность. С. 30.

⁴ См.: Лавров Б. В. Условные и уступительные предложения в древнерусском языке / Б. В. Лавров. М.; Л., 1941. С. 128.

⁵ Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур / Ю. М. Лотман // Языки культуры и проблемы переводимости. М., 1987. С. 5.

⁶ Фаттахова Н. Н. Условно-временные отношения в синтаксисе народных примет (на материале сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» / Н. Н. Фаттахова // Предложение и слово. Саратов, 1999. С. 91.

⁷ Лавров Б. В. Указ. соч. С. 45.

⁸ Колесов В. В. Философия русского слова / В. В. Колесов. СПб., 2002. С. 189.

⁹ Брудный А. А. О сознании и тексте / А. А. Брудный // Мысль и текст. Фрунзе, 1988. С. 5.

¹⁰ Маслиева О. В. Становление категории причинности / О. В. Маслиева. Л., 1980. С. 75.

¹¹ Якубинский Л. П. История древнерусского языка / Л. П. Якубинский. М., 1953. С. 255.

¹² Лихачев Д. С. Послесловие / Д. С. Лихачев // Памятники литературы Древней Руси. XVII век. М., 1994. Кн. 3. С. 620—630.

Поступила 11.07.05.

КАТЕГОРИЯ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Т. В. Белошапкина, доцент кафедры русского языка Московского государственного педагогического университета им. М. А. Шолохова

Статья выполнена в рамках когнитивной лингвистики и представляет собой первый опыт описания концептуальной структуры категории аспектуальности. В работе делается попытка описания смыслов, которые в нашем сознании обобщаются в категорию аспектуальности: степень проявления, начало, продолжение, конец, единичность, длительность, результативность, повторяемость, соотношение с нормой.

Понятие аспектуальности появилось в лингвистике в начале XX в., а до того времени активное внимание ученых привлекала категория вида глагола. Вся почти двухсотлетняя история изучения категории — это изучение аспектуальных характеристик глагола, а затем и предиката. В первой половине XX в. исследователи заинтересовались тем, как с помощью словообразовательных средств создаются глагольные модификации по различным аспектуальным параметрам. Развитие этого направления привело к созданию учения о способах глагольного действия, которое наиболее полно представлено в «Русской грамматике — 1980». Можно сказать, что весь XIX в. — это путь от «наивного» когнитивного представления категории аспектуальности к грамматическому, основанному на

понятии дифференциального признака, да и XX в. — век поиска инварианта в значениях видов (если точнее, то в значениях совершенного вида) — представляет собой не что иное, как поиск «универсального» концепта.

Начиная с 50-х гг. XX в. формируется несколько иной подход к вопросу о том, что такое категория аспектуальности и какие уровни языка участвуют в ее формировании. Внимание ученых привлекли такие причастные к функционированию категории аспектуальности уровни, как лексический и синтаксический. Этот подход был сформулирован в докторской диссертации Ю. С. Маслова, который считал, что «под способом действия следует понимать некоторые общие (часто, но не обязательно выраженные словообразовательными средства-

© Т. В. Белошапкина, 2005

ми) особенности лексического значения тех или иных глаголов, относящиеся к протеканию действия этих глаголов во времени и проявляющиеся в общих особенностях их функционирования в языке, а именно по линии словообразовательной активности вида и синтаксического употребления»¹. Дальнейшее развитие идея получила как в более поздних работах Ю. С. Маслова, так и в работах других ученых, среди которых в первую очередь следует назвать М. А. Шелякина.

С введением понятия функционально-семантического поля к анализу категории аспектуальности стали привлекаться разноуровневые средства: морфологические, синтаксические, словообразовательные, лексические, а также комбинированные — лексико-синтаксические.

Можно говорить о том, что все указанные подходы представляют собой классическую парадигму, где категория аспектуальности понимается как комплекс параметров, входящих в характеристику глагола, или, шире, предиката.

Сейчас, в начале XXI в., на первый план выдвигается новая парадигма — когнитивно-дискурсивная. Ее появление связано с именем замечательного ученого Е. С. Кубряковой. «В этой новой парадигме, — пишет Е. С. Кубрякова, — по сути своей парадигме функциональной, при описании каждого языкового явления равно учитываются те две функции, которые они неизбежно выполняют: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения)»². Новую парадигму представляет молодая и бурно развивающаяся когнитивная наука. Когнитивная лингвистика имеет большое прикладное значение, по сути она является интегрирующим фактором, который позволит в конечном счете выйти на создание эффективных методик преподавания русского языка, а в их основу будет положено изучение языковых средств в связи с непосредственным употреблением в речи. Это кажется интересным и перспективным и в области

преподавания русского языка как иностранного, и в области преподавания русского языка как неродного. Потому чрезвычайно актуальным представляется построение когнитивной версии одного из самых сложных фрагментов русской грамматики — аспектуальности.

Обращение к понятиям, разработанным в когнитивной лингвистике: концепт, фрейм, идеальная когнитивная модель и т. д., — помогает не только получить более полные сведения о способах и средствах передачи категории аспектуальности, но и ответить на вопрос, почему в определенной ситуации используется та или иная конструкция.

Основной единицей описания в когнитивной лингвистике является концепт. Термином «концепт» обозначаются как родовое понятие единиц концептуализации, так и собственно единица концептуализации. В данной статье понятие концепта будет анализироваться как единица концептуализации.

Концепту как единице концептуализации посвящено большое количество работ — и теоретических, и практических.

Е. С. Кубрякова дает следующее определение концепта: «концепт — это некий отдельный смысл, некая идея, имеющаяся у нас в сознании, по всей видимости, главное, что такая идея существует как *оперативная единица* в мыслительных процессах, причем единица, выступающая как *гештальт* — как вполне самостоятельная и четко выделяемая *отдельная* от других сущность»³.

Данная статья представляет собой первый опыт описания концептуальной структуры категории аспектуальности, т. е. определения набора смыслов, которые в нашем сознании обобщаются в исследуемую категорию. Материалом для нее послужили более восьми тысяч примеров, собранных путем сплошной выборки из художественной литературы второй половины XIX—XX в., а также из современной публицистики и языка газеты.

Анализ собранного материала позволяет говорить о том, что категория ас-



пектуальности в языковом сознании человека существует как набор из 9 концептов: **степень проявления, начало, продолжение, конец, единичность, длительность, результативность, повторяемость, соотношение с нормой.**

С точки зрения структурной организации выделенные концепты делятся на две группы: простые, передающиеся словами, и сложные, которые представлены в словах, словосочетаниях, предложениях и текстах.

Говоря о структуре аспектуальных концептов, нельзя не обратиться к очень интересной мысли Е. С. Кубряковой о том, что «отличительной особенностью реализации концептуальных систем в языке является в то же время тот факт, что одно и то же содержание может быть передано в языке альтернативными средствами. Более того. Как кажется, чем значимее определенный концепт для человеческого мышления, тем более сложной системой языковых средств и языковых форм он может быть выражен»⁴. Таким образом, можно предположить, что одни аспектуальные концепты более значимы для человеческого общения и коммуникации, а другие — менее. Рассмотрим все выделяемые концепты.

Концепт **степень проявления** (действия, признака, состояния) передает количественные изменения. Поскольку в языковом сознании количественные изменения требуют какой-то градации, оценки, возникает градационная шкала оценок «больше-меньше» с понятием нормы в центре. Поэтому рассматриваемый концепт является неэлементарным — это степень проявления, оцениваемая по шкале оценок «больше-меньше».

Существование и функционирование данного концепта связано с ситуацией общения: говорящим ситуация может мыслиться либо как ситуация выше обычного количественного проявления действия, либо как ситуация ниже обычного количественного проявления действия. Введение этих понятий связано с именем Э. Сепира и его работой «Гра-

дуирование: семантическое исследование»⁵, где излагается концепция языковой семантической градации. Ученым выделяются логическая, психологическая и собственно лингвистическая, являющаяся отражением в языке двух первых типов градации. Им разработаны такие фундаментальные понятия, как градуальный квантор, шкала степени, введено понятие нормы — наиболее обычного количественного проявления действия, которое служит точкой отсчета при градуировании по шкале оценок «больше-меньше».

Таким образом, концепт **степень проявления** (действия, признака, состояния) — это количественная детерминация действия или состояния в определенной ситуации, которая определяется на шкале степени относительно понятия нормы. Он существует в двух вариантах. Первый вариант — количественная детерминация действия в зоне «**выше нормы**». Второй вариант — количественная детерминация действия в зоне «**ниже нормы**».

Первый вариант передается словом (это может быть и корневой выразитель, и аффиксы), простым предложением, сложным предложением, текстом: *...жесткий снег **несся** по переулку...* (А. Платонов «Любовь к родине, или Путешествие воробья»); *...измучить-ся...* (К. Симонов «Живые и мертвые»); *...вода уходила **быстро**...* (В. Распутин «Нежданно-негаданно»); *...их энергия **так** щедра и беспощадна, **что** их не забыть никогда...* («Новый мир». О. Шамборант); *И **чем** сильнее будет отпор Красной Армии врагу, **тем** быстрее пойдет неизбежный процесс распада и гибели немецко-фашистской армии...* (М. Шолохов «Гнусность»). Пример текста взят из романа М. Шолохова «Они сражались за Родину»: *...послышался далекий гул моторов. Он рос, ширился и звучал все отчетливее и грознее, этот перекачивающийся низко повисший над землей гром.* В тексте информация о возраста-

ющей интенсивности признака (звучание моторов) представлена путем противопоставления ситуаций *гула* и *грома*.

Второй вариант передается словом (это также могут быть и корневые выразители, и аффиксы), простым предложением, текстом: ...там было **темновато**... (Ю. Трифонов «Время и место»); ...**побаиваться**... (С. Довлатов «Иностранка»); ...бой-то, говорят, **был слабый**... (А. Платонов «Маленький солдат»); ...она... **слегка** краснела... (А. П. Чехов «Убийство»); Ваня копал **медленно**... (К. Паустовский «Австралиец со станции Пилево»); ...они [действия] показались ему **несколько** загадочными... (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»). Пример текста взят из рассказа И. Бунина «В ночном море»: *Даже грусти не вышло. Так только, слабая жалость какая-то.* Здесь второе высказывание уточняет слабую степень интенсивности признака, представленного в первом (*грусть*).

Концепты **начало**, **продолжение**, **конец** традиционно относятся к категории фазовости и обозначают качественные изменения. В истории науки отсутствует какое бы то ни было большое исследование содержания этих концептов. Так, А. А. Зализняк и А. Д. Шмелев указывают, что «в аспектологии концепты **начала** и **конца** часто используются в качестве инструментов описания, а содержание самих этих понятий предполагается очевидным и не требующим дальнейшего анализа», хотя те же ученые пытаются рассмотреть «аспектуальные свойства некоторых русских глаголов, значение которых связано с идеей начала, с целью извлечь некоторую содержательную информацию о способе концептуализации **начала** в русской языковой картине мира»⁶.

Концепт **начало** передается словом, простым предложением: *И я действительно заплакала*... (В. И. Гаршин «Происшествие»); ...*прохожие сразу начинали улыбаться*... («Новости Пскова». Псков. 20.12.02); ...я **зверем стал**... (А. Платонов «Одухотворен-

ные люди»). Концепт **продолжение** передается простым предложением: *Она продолжала читать*... (И. Бунин «Натали»). Концепт **конец** передается словом и простым предложением: ...*допевали последние урожаи*... (В. Распутин «Нежданно-негаданно»); ...*поэт кончил читать*... (С. Довлатов «Филиал»).

Концепт **единичность** обозначает количественную характеристику действия путем указания на единичность его проявления. Он передается словом и простым предложением, текстом: ...*шагнуть* (Ю. Трифонов «Время и место»); *Однажды* повар, рискуя жизнью, вынес с поля сражения раненого лейтенанта... (М. Шолохов «Люди Красной Армии»). Пример текста взят из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: ...но **однажды** я заглянул в этот пергамент и ужаснулся. Решительно ничего из того, что там записано, я не говорил. Я его умолял: сожги ты, бога ради, свой пергамент! Но он вырвал его у меня из рук и убежал. В этом тексте все рассказанные героем события случаются однажды, один раз. Информация о событиях передается с помощью пропозиций: *смотрения в пергамент, осознания определенной информации, говорения героя, вырывания пергамента из рук героя, передвижения героя.* Естественно, что на диктумное содержание накладываются и модусные смыслы, содержащиеся в данном тексте.

Концепт **длительность** обозначает количественную характеристику действия или состояния путем указания на меру его временной детерминации; представление о мере временной детерминации зависит от ситуации: оно может мыслиться или как временной отрезок вне его границ, или как временной отрезок с его границами. В первой ситуации осмысление идет по параметру протяженности, которая может быть разной — короткой (**миг**), достаточно длительной (**давно**) и неопределенной (**временно**), во второй — по параметру определенности/неопределенности: граница может мыс-



литься достаточно определенно (*надолго*), а может и весьма размыто (*долго*). Следует отметить, что в истории науки не было попыток определить понятие «длительность»; во всех существующих работах рассуждается о семантических типах длительности без определения самого понятия либо дается отсылка к философскому пониманию времени.

Рассматриваемый концепт передается словом (это может быть и корневой выразитель, и аффиксы), простым предложением, сложным предложением, текстом: ...*радость моя была недолгой*... («Наедине». Тамбов. 11.02.03); Я же-
лал *поработать* в бригаде... (А. Платонов «В прекрасном и яростном мире»); ...*долго смотрели*... (К. Паустовский «Доблесть»); *До сих пор* критик Латунский бледнеет... (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»); Шмаков не хотел ложиться, *пока* будет спать Серпилин... (К. Симонов «Живые и мертвые»). Пример текста взят из романа М. Шолохова «Они сражались за Родину»: *Так проходили минуты, измеряемые для него часами. Он не видел, как с юга на той стороне балки на немецкие автомашины обрушились «КВ», сопровождаемые пехотой мотострелковой бригады, и до его помраченного сознания не сразу дошло, почему немцы, лежавшие цепью в каких-нибудь ста метрах от его окопа, вдруг ослабили огонь, стали поспешно отползать, а потом поднялись и беспорядочно побежали, но не назад, к балке, а на северо-запад к глубокому оврагу.* В тексте передается информация о границах временного промежутка, которые весьма условны: первое высказывание определяет границы промежутка, в котором совершается действие, представленное во втором высказывании.

Концепт **результативность** обозначает как качественную, так и количественную характеристику действия, поэтому является неэлементарным. В отличие от других концептов его состав-

ляют два разнородных образования, два варианта — **достижение результата (цели)** и **неполный результат**. **Достижение результата (цели)** — качественная характеристика действия, **неполный результат** — количественная. Следует указать, что в истории науки понятие «результативность» привлекало внимание ученых не раз. Прежде всего их интересовало то, что сейчас мы можем соотнести с вариантом **достижение результата (цели)** — понятия предельности и результативности действия как инварианта значения совершенного вида. Этот вариант имеет следующую специфику: он указывает на точку качественного перехода одной ситуации в другую, т. е. момент, когда на смену одной пропозиции приходит другая (*писать письмо* — ситуация писания письма; *написать письмо* — ситуация существования / наличествования письма).

Вариант **достижение результата (цели)** — это, по сути, скрепа, логическая пропозиция, соединяющая две ситуации, которые последовательно передаются в дискурсе (ср.: Любый человек на вопрос, каков результат, ответит: «появилось что-либо новое в определенном положении дел», либо ответит: «нет результата, ничего нового не появилось в определенном положении дел»). Интересна мысль Д. Лакоффа о том, что «понятие каузации — прототипической каузации — является одним из наиболее фундаментальных человеческих понятий. Это понятие, которое люди во всем мире используют в мышлении. Оно используется спонтанно, автоматически, без усилий и часто. Подобные понятия обычно кодируются непосредственно в грамматике языков — в грамматических конструкциях либо в грамматических морфемах. Поэтому прототипическое понятие каузации встроено в грамматику языка, а слово *причина* оставлено для обозначения нецентральной каузации»⁷. Таким образом, можно сказать, что вариант **достижение результата (цели)** представляет

собой скрепу между ситуацией каузации и возникновением новой ситуации.

Первый вариант передается словом: *Мать Наташи раздела дочь...* (А. Платонов «Июльская гроза»); *Проснулась Танька...* (В. Распутин «В ту же землю...»); *Вы найдете тут несколько отметок карандашом...* (С. В. Ковалевская «Нигилистка»).

Семантическое наполнение варианта **неполный результат**, т. е. концептуальное содержание ономазиологической категории неполноты результата, стало привлекать внимание ученых с 80-х гг. XX в.⁸ Применив к данному варианту только что процитированную мысль Д. Лакоффа, можно сказать, что это — не доведенная до конца ситуация каузации. Рассматриваемый вариант является семантически неоднородным, он объединяет в себе два подтипа: недостижение предела (*недостроить; почти построить*) и малую интенсивность (*побаиваться; немного/несколько/слегка/чуть бояться*). Следует указать на то, что существуют условия, в которых различия между указанными подтипами нейтрализуются и выражается недифференцированное значение неполного результата, например: *подмерзнуть* — ‘не до конца замерзнуть, совершая это действие неинтенсивно’, *пристыдить* — ‘не до конца устыдить, совершая это действие неинтенсивно’.

Второй вариант передается словом и простым предложением: *...я привстал...* (М. Шолохов «Первые встречи»); *...ранки подсохли...* (А. Платонов «Одухотворенные люди»); *Через два-три дня приходится подтягивать подшпники...* (М. Шолохов «По правобережью Дона»); *...чтобы успокоить себя немного...* (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»); *...слегка повернул голову...* (М. Шолохов «Они сражались за Родину»).

Концепт **повторяемость** обозначает количественную характеристику действия. Как уже говорилось, в языковом сознании количественные изменения тре-

буют какой-то градации, оценки, поэтому, помимо градационной шкалы оценок «больше-меньше» с понятием нормы в центре возникает еще и количественная детерминация ситуации с учетом количества «крат», т. е. повторов этой ситуации. Концепт **повторяемость** является неэлементарным, на первый взгляд, он представлен тремя вариантами: **итеративность, мультипликативность, дистрибутивность**.

Вариант **итеративность** передается словом, простым предложением, сложным предложением, текстом: *...взглядывала на дверь...* (В. Распутин «Нежданно-негаданно»); *часто ночевал в отделе на кожаном диванчике...* (Ю. Трифонов «Время и место»); *Иногда вспоминайте обо мне...* (И. С. Тургенев «Рудин»). Пример текста взят из рассказа В. Распутина «Под небом ночным»: *Делать нечего — надо было устраиваться на ночлег, а утром поворачивать оглобли. Обидно, конечно, но ничего, не в первый раз. В тексте второе высказывание сообщает о том, что ситуация, передаваемая в первом, происходит не в первый раз. Эта информация передается посредством синтаксически связного сочетания *не в первый раз*, которое находится в конце текста.*

Вариант **мультипликативность** передается словом; количественная характеристика находится в корне слова — это часть его семантики: *капать, резать, качать*.

Дистрибутивная повторяемость является более сложным образованием: она объединяет в себе концепты **результативность** (вариант **достижение результата (цели)**), **соотношение с нормой** (вариант **количественная характеристика «больше нормы»**): *начистить; наварить; перемыть; перегладить*.

Концепт **соотношение с нормой** передает количественную характеристику действия и является неэлементарным. Он представлен двумя вариантами: ко-



личественная характеристика, оцениваемая по шкале оценок «**больше нормы**»; количественная характеристика, оцениваемая по шкале оценок «**меньше нормы**». Первая заложена в префиксе **пере-**: ...я **переутомился**... (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»). Вторая — в префиксах **полу-**, **недо-**: ...родственников он **недолюбливал**... (Л. Боборыкин «Проездом»); ...областное управление явно **недооценивает** значение этого театра... (М. Шолохов «Речь по поводу двухлетия Вешенского казачьего театра»).

Полученные наблюдения позволяют говорить о том, что концепты **степень проявления, начало, конец, единичность, длительность, соотношение с нормой** являются сложными концептами. Концепты **результативность, повторяемость** представляют собой сложные образования, где один из вариантов — сложный концепт, а другой — простой. Сложными являются варианты: **неполный результат** (концепт **результативность**), **итеративность** (концепт **повторяемость**). Концепт **продолжение** простой.

С точки зрения семантики категория аспектуальности объединяет в себе два вида признаков: количество и качество, которые передаются двумя группами концептов. Концепты, передающие количественные признаки: **степень проявления, единичность, длительность, результативность** (вариант **неполный результат**), **повторяемость, соотношение с нормой**. Концепты, передающие качественные признаки: **начало, продолжение, конец, результатив-**

ность (вариант **достижение результата (цели)**). Объединяет обе группы концептов вечное стремление количества перейти в качество; количество и качество неразрывно связаны друг с другом.

Аспектуальные концепты можно отнести к семантическим примитивам (термин А. Вежбицкой⁹), т. е. к набору лексических универсалий, лежащих в основе человеческой коммуникации и мышления. Таким образом, можно говорить о том, что концептуальное устройство категории аспектуальности относится к базовому уровню концептуальной системы языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Маслов Ю. С. Глагольный вид в современном болгарском языке : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ю. С. Маслов. Л., 1957. С. 8.

² Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки / Е. С. Кубрякова // Известия АН. 2004. Т. 63, № 3. С. 11.

³ Кубрякова Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова. М., 2004. С. 316.

⁴ Там же. С. 313.

⁵ См.: Сепир Э. Градуирование. Семантическое исследование / Э. Сепир // Новое в зарубежной лингвистике. 1985. Вып. 16. С. 43—79.

⁶ Зализняк А. А. Семантика начала с аспектологической точки зрения / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев // Логический анализ языка. Семантика начала и конца. М., 2002. С. 211—224.

⁷ Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи : Что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. М., 2004. С. 83.

⁸ См.: Бурдина А. И. Деривационное поле неполноты в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук. / А. И. Бурдина. Баку, 1982 ; Белошапкова Т. В. Неполнота действия и способы ее выражения в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Белошапкова. М., 1990.

⁹ См.: Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. М., 1996.

Поступила 17.05.05.

МНОГОЯЗЫЧИЕ КАК ФЕНОМЕН РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ XVIII в.

*И. В. Седина, доцент кафедры теории речи и перевода факультета
иностранных языков МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматривается проблема многоязычия в русской культуре, которое стало важнейшим фактором осуществления значительной части социально-экономических, организационно-политических и культурных реформ в России XVIII в. Особое внимание уделяется практическому использованию иностранных языков представителями разных социальных и профессиональных слоев русского общества.

Одной из малоисследованных научных проблем в культурных отношениях России с Западной Европой является вопрос о роли западноевропейских языков в формировании русской, в первую очередь дворянской, культуры. Важной эпохой в складывании русско-европейских культурных связей был XVIII в., когда многие духовные и материальные западноевропейские ценности стали известны россиянам именно благодаря многоаспектному использованию иностранных языков. Европеизированный российский быт, способы общения, мода, *свободное владение несколькими западноевропейскими языками* позволяли россиянину, находясь на Западе, чувствовать себя «внутри родственного ему культурного пространства»¹. Новые материальные и духовные запросы российской дворянской элиты могли быть реализованы в то время только посредством практического владения иностранными, в частности западноевропейскими, языками. Петровская эпоха в этом смысле явилась пограничной линией, отделяющей одну языковую эпоху от другой.

При Екатерине II многоязычие дворянства, особенно служивого, было возведено в ранг официальной образовательной политики. В п. 1 чернового наставления юношам, отправляемым в Лейпциг для изучения юриспруденции (1766), Екатерина собственноручно написала: «Обучаться всем *латинскому, немецкому, французскому* и, если возможно, *славянскому языкам*, в которых должныими себя разговорами и чтением книг экзерцировать» (здесь и далее курсив наш. — И. С.)². Длительные заграничные коман-

дировки давали сотням молодых россиян возможность освоить огромный объем позитивных знаний, формировали их активное самостоятельное мышление, воспитывали чувство внутреннего достоинства. Именно западноевропейские языки стали инструментом начального преодоления русским дворянством политического инфантилизма. Таковы лишь некоторые культурологические функции иностранных языков в русской культуре того времени.

Камер-юнкер Ф. В. Берхгольц (1699—1765) рассказывает в своих записках о приеме у барона Левенвольда, где собралось большое общество: «Я застал там не только всех иностранных министров и наших кавалеров, но еще трех английских купцов и молодого Головина (сына бывшего канцлера), который очень хорошо говорит *по-французски, по-английски и на других языках* и вообще принадлежит к числу образованнейших и воспитаннейших русских»³. Одновременно трем языкам: *латинскому, немецкому и французскому* — учил детей вице-канцлера П. П. Шафирова некий Лаврентий Броуд⁴. Илья Копиевский (1651—1714), которому Петр I поручил в 1698 г. в Амстердаме переводить и печатать книги светского содержания и обучать знатных молодых россиян иностранным языкам, владел *польским, русским, белорусским, голландским, немецким, греческим и латинским языками*.

Многоязычной была подготовка служащих для работы переводчиками в Посольском приказе. «Ректор» одной из протестантских школ Немецкой слободы немец Николай Швиммер с 1701 по 1703 г.



учил по указанию Петра I шестерых сыновей дьяков Посольского приказа *латинскому, шведскому, немецкому и голландскому языкам*⁵. Таким образом, уже в самом начале XVIII в. многоязычие было для дипломатов и обслуживающих их сотрудников довольно обычным явлением. В открытой в Москве в 1705 г. школе Э. Глюка преподавание иностранных языков также стояло на первом месте. Из именного указа от 25 февраля 1705 г.: «Для общие всенародные пользы учинять на Москве школу... а в той школе бояр и окольничих и думных и ближних и всякого служилого и купецкого чина детей их, коие своею охотою приходять и в ту школу записываться станут, учить *греческого, латинского, итальянского, французского, немецкого и иных разных языков и философской мудрости*»⁶. Намеченная для школы широкая образовательная программа в то время не могла быть выполнена, и фактически школа Э. Глюка стала школой иностранных и древних языков.

В некоторых сферах государственной жизни, особенно там, где было много чужеземцев, иностранные языки наряду с русским были языками управления. Так, в 1763 г. к нанимаемым в русский морской флот английским офицерам предъявлялись следующие требования: «Они же бы были искусны в морской архитектуре и в экономии корабельной, а напоследок могли бы достойными членами быть в управлении нашего адмиралтейства, и чтоб кроме своего природного языка говорили *французским или немецким языками*»⁷. Эти требования красноречиво свидетельствуют о том, что французский и немецкий языки в некоторых сферах государственного управления России были рабочими языками, выполняя одновременно функции межнационального общения. В формулярном списке немецкого генерала на русской службе И. И. Германа (?—1801) отмечено, что он умеет говорить на *латинском, немецком, французском и английском языках*⁸.

Известны также факты многоязычия высших духовных лиц. Языковую политику в этом направлении задал Петр I. После кончины патриарха Иоакима (1690) царь имел намерение поставить на его место одного из наиболее просвещенных духовных иерархов того времени белоруса по происхождению митрополита Псковского Маркела. До принятия монашества он был переводчиком Посольского приказа: «человек ученый *по-гречески, по-латыни, по-немецки*, знал также *польский и татарский*. Старорусская партия духовенства употребила все свое влияние, чтобы назначить на патриаршую кафедру митрополита Адриана, за которым было только одно право — старшинство лет»⁹. Н. Н. Молчанов утверждает, что митрополит Псковский Маркел владел и *французским языком*¹⁰. Намерение Петра I не осуществилось, но эту неудачу можно объяснить только молодостью самого царя. Петр не оставил своих попыток поставить во главе Русской православной церкви европейски образованного человека. Барон Бломберг в своих «Описаниях Лифляндии» (1701) вспоминал проезд царя через Митаву и разговор с ним в 1697 г.: «Он [царь] рассказал... как по смерти последнего патриарха Московского он хотел назначить на его место человека ученого, который путешествовал и говорил *по-латыни, по-итальянски и по-французски*. Но русские настойчиво просили его отнюдь не ставить над ними такого человека по следующим трем причинам: 1) потому что *он говорит на иностранных языках...*»¹¹.

Русская православная церковь боялась иностранных языков именно как рассадников духовной ереси. Однако языковая политика Петра сумела преодолеть эту трудность. Уже к середине века ситуация резко изменилась. В семинариях, в Московской духовной академии, во время длительных заграничных командировок российские духовные лица активно изучали западноевропейские языки. Епископ Иерофей знал *восемь язы-*

ков, в том числе *греческий и еврейский*. Архимандрит Иосаф знал также *румынский и греческий*¹². Известный словарь Н. Новикова дает следующую характеристику митрополиту Гавриилу (Шапошникову): «Муж высокого ума... и великого просвещения, *искусный в некоторых европейских языках* и совершенный в своем природном»¹³. «Мужьями *искусными в некоторых европейских языках*» словарь одновременно называет Феокиста Мачульского (архимандрита Золотоверхомихайловского монастыря) и Платона (архиепископа Тверского и Кашинского)¹⁴. Став придворным проповедником и митрополитом, Платон, знавший до этого только *латинский и греческий языки*, в короткое время самостоятельно овладел *французским*¹⁵.

Что касается светских лиц, то мы большей частью располагаем пока косвенными данными, уточнить которые поможет изучение *de visu* формулярных списков россиян, находившихся на государственной службе. Историк российского здравоохранения Я. Чистович утверждает, что главный директор медицинской канцелярии П. З. Кондоиди знал *почти все европейские языки*¹⁶. С. Л. Лашкарев (1739—?), по свидетельству Г. А. Кессельбренера, «обладая уникальными лингвистическими способностями, владел десятью языками: *турецким, персидским, арабским, татарским, грузинским, армянским, древне-и новогреческим, французским, итальянским, латинским*. При этом по-турецки он говорил как турок, по-персидски как перс»¹⁷. С. В. Капнист-Скалон в своих воспоминаниях так характеризовала бывшего дипломата И. М. Муравьева-Апостола: «Соседство Ивана Матвеевича... было для нас очень приятно. Он был человек образованный, говорил на *восьми языках*». И далее: «У Муравьева-Апостола... мы проводили время очень приятно... Дородный и франтовски одетый испанец, метрдотель, ловко подносил блюда... объяснял то на *французском*, то на *немецком языке*, из чего они

составлены — с хозяином же он говорил *по-испански*»¹⁸.

Далеко не всегда предоставляется возможность выяснить, какими конкретно языками человек действительно владел или какими языками он владел лучше. Многие упоминания, особенно в мемуарной литературе, носят или уничижительный, или, наоборот, восторженный характер. Так, например, языковую подготовку принцессы Анны Петровны граф Бассевич в своих записках отметил следующим образом: «отличное образование и превосходное знание языков отечественного, *французского, немецкого, итальянского и шведского*»¹⁹.

Кабинет-министр Екатерины II А. В. Олсуфьев, служивший до 1762 г. в Коллегии иностранных дел, отлично говорил и писал, по мнению Себастьяна де Корба, на *многих языках*. Как свидетельствует Словарь русских писателей XVIII века, Олсуфьев «по хорошему знанию языков, особенно *французского и немецкого*, был рекомендован фельд-маршалу Б.-Х. Миниху для ведения иностранной переписки»; «это человек выдающихся способностей, не только знающий *различные языки*, но даже и диалекты и наречия оных в большом совершенстве; он особенно любит немецкие стихотворения старых времен»²⁰.

К числу поисковых удач можно отнести такую характеристику языковой подготовки личности, которую дал библиотекарь Эрмитажной библиотеки, поэту и переводчику В. П. Петрову М. Н. Муравьев: «Это тот из наших стихотворцев, который знает *наибольшее число языков*, ибо он читает в подлинниках Гомера, Вергилия, Мильтона, Вольтера, без сомнения Тасса и, помнится мне, Клопштока...»²¹

Показательно, что в «Опыте исторического словаря русских писателей» Н. И. Новикова главной составляющей большей части статей является характеристика языковой подготовки личности. Например, М. В. Ломоносов «на *немецком языке* писал и говорил как почти



на своем природном; латинский знал очень хорошо и писал на нем; французский и греческий разумел не худо; а в знании Российского языка... почитался он в свое время в числе первых»²².

Достаточно объективные данные представлены в письменных свидетельствах о результатах языковых испытаний, проводимых там, где глубокое знание языков было первейшим условием для выполнения профессиональных обязанностей. Есть сведения о том, что юнкера держали экзамен по латинскому, немецкому, французскому и английскому языкам. К. Х. Бенкендорф (1785—1828), служивший секретарем в русских посольствах в Берлине и Неаполе, в совершенстве знал пять языков. В Русском биографическом словаре не указано, какими конкретно языками он владел, однако практически наверняка можно утверждать, что в число этих пяти входили немецкий, французский и итальянский²³. Пять языков знал писатель и переводчик В. И. Киреевский (1773—1812)²⁴.

Следует также учитывать разную степень мотивации при изучении россиянами тех или иных языков. Например, огромную роль в освоении немецкого и французского языков Н. В. Репниным и А. В. Суворовым сыграли гувернеры. В детстве тот и другой были «погружены» в живую речевую стихию обоих языков. Что же касается польского языка, то его российские генералы изучали большей частью в походных условиях. Необходимость практического владения польским языком определялась в первую очередь военной обстановкой, поэтому о степени литературности польской речи в исполнении Репнина и Суворова надо говорить с осторожностью, даже с учетом того что Суворов обладал большой филологической эрудицией. С той же осторожностью нужно отнестись и к характеристике отца А. В. Суворова, которую дала в своем письме от 4 января 1790 г. И. Г. Циммерману Екатерина II: «Его отец служил при Петре I... это был че-

ловек неподкупной честности, весьма образованный, он говорил, понимал или мог говорить на семи или восьми мертвых или живых языках»²⁵. О том, какими языками В. И. Суворов владел действительно хорошо, из этой цитаты можно только догадываться.

Самым убедительным свидетельством многоязычия российского общества конца XVIII в., особенно петербургского, может служить мнение Ш. Массона, воспитателя детей великого князя Павла Петровича: «Французский язык служит звеном между разными народами, но там одинаково говорят на многих других языках. Если только общество хоть немного многочисленно, по очереди пользуются тремя языками — русским, французским и немецким, но нередкость услышать в том же самом обществе греков, итальянцев, англичан, голландцев, азиатов, говорящих на своем наречии»²⁶.

Поскольку использование иностранных языков среди образованных россиян носило, можно сказать, всеобщий характер, то под их изучение подводилась и научная основа, в частности степень их родства. М. М. Щербатов по этому поводу писал: «После французского языка, если кто хочет учить многим чужестранным языкам юношу, не должно учить по-итальянски, но по-немецки или по-английски; ибо если юноша уже знает по-французски, то легко и после выучить по-итальянски, а если знает по-немецки, то английский язык ему не труден будет; и в противном положении — с английского вскоре понятие о немецком языке получит»²⁷.

Традиции многоязычного образования перекочевали и в XIX в. Так, В. А. Жуковский, ставший сразу же по воцарении Николая I наставником его старшего сына, прежде всего написал для него «План учения», рассчитанный на 12 лет. Среди иностранных языков здесь упоминались: французский, немецкий, английский и польский. А в восьмилетнюю программу обучения вну-

ка Николая I князя Александра Михайловича помимо прочих предметов входили *греческий, латинский, французский, английский и немецкий языки*²⁸. Как видно из последнего примера, языковая подготовка князя Александра имела четко выраженную классическую направленность, что, впрочем, является предметом отдельного исследования.

Приведенные факты красноречиво свидетельствуют о том, что стремление к многоязычию было для многих россиян естественной формой вхождения в европейское культурное пространство. Знание иностранных языков открывало перед ними широкие риторические возможности, в частности возможности осмысления и обсуждения с разной степенью популяризации экономических, политических, научных, нравственных и других проблем. Именно западноевропейские языки принесли в Россию нормы европейского куртуазного поведения. С середины XVIII в. многоязычие в России представляло собой уже традиционную фоновую ценность.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Кантор В. К. Феномен русского европейца / В. К. Кантор. М., 1999. С. 123.

² Сборник Императорского Русского исторического общества : в 148 т. СПб., 1872. Т. 10. С. 107.

³ Берхгольц Ф. В. Дневник камер-юнкера Берхгольца, веденный им в России в царствование Петра Великого с 1721—1725 г. / Ф. В. Берхгольц ; пер. с нем. И. Аммон. М., 1858. Ч. 2. С. 20.

⁴ См.: Письма Екатерины II к А. В. Олсуфьеву. 1762—1783. М., 1863. С. 360.

⁵ См.: Ковригина В. А. Немецкая слобода Москвы и ее жители в конце XVII — первой четверти XVIII в. / В. А. Ковригина. М., 1998. С. 312.

⁶ Там же. С. 316.

⁷ Сборник Императорского Русского исторического общества. 1871. Т. 7. С. 275.

⁸ См.: Русский биографический словарь. М., 1916. С. 51.

⁹ Там же. С. 310.

¹⁰ См.: Молчанов Н. Н. Дипломатия Петра I. 2-е изд. / Н. Н. Молчанов. М., 1986. С. 43.

¹¹ Богословский М. М. Петр I. Материалы для биографии : в 5 т. / М. М. Богословский. М., 1941. Т. 2. С. 40.

¹² См.: Русский биографический словарь. СПб., 1897. С. 171, 298.

¹³ Новиков Н. И. Опыт исторического словаря русских писателей / Н. И. Новиков. СПб., 1772. С. 45.

¹⁴ Там же. С. 143, 160.

¹⁵ См.: Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 1 : А-И. Л., 1988. С. 202.

¹⁶ См.: Чистович И. А. История первых медицинских школ в России / И. А. Чистович. СПб., 1883. С. 500.

¹⁷ Кессельбреннер Г. А. Хроника одной дипломатической карьеры / Г. А. Кессельбреннер. М., 1988. С. 5.

¹⁸ Записки и воспоминания русских женщин XVIII — первой половины XIX века. М., 1990. С. 313, 324.

¹⁹ Русский биографический словарь. 1908. С. 191.

²⁰ Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 2 : К-П. СПб., 1999. С. 383, 385.

²¹ Там же. С. 427.

²² Новиков Н. И. Указ. соч. С. 127.

²³ См.: Русский биографический словарь. 1908. С. 698.

²⁴ См.: Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 2. С. 58.

²⁵ Цит. по: Лопатин В. С. Суворов в своих письмах / В. С. Лопатин // А. В. Суворов. Письма. М., 1986. С. 405.

²⁶ Массон Ш. Секретные записки о России и в частности о конце царствования Екатерины и правлении Павла I / Ш. Массон. М., 1918. С. 66.

²⁷ Щербатов М. М. О способах преподавания разных наук / М. М. Щербатов // Сочинения кн. М. М. Щербатова. СПб., 1898. Т. 2. С. 492.

²⁸ См.: Захарова О. Ю. Светские церемониалы в России XVIII — начала XX в. / О. Ю. Захарова. М., 2001. С. 76.

Поступила 06.05.05.

**РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ****БИОСФЕРА: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМА
СУЩЕСТВОВАНИЯ, ИЗУЧЕНИЕ**

Рецензия на книгу: Соснина Т. Н. Биосфера (анализ стоимостных параметров) / Т. Н. Соснина : учеб. пособие. — Самара : Самар. гос. арх.-строит. ун-т, 2004. — 196 с.

Глобальные проблемы и их последствия стали активно обсуждаться уже в середине XX в. Вначале это были известные доклады Римского клуба, затем их обсуждение дало импульс развитию новых научных концепций в ряде наук, в частности экологии, экономики, демографии. Одним из предметов, для изучения которого необходим междисциплинарный подход, требующий познаний в разных отраслях знания, является биосфера. Казалось бы, о ней написано много научных трудов, но Т. Н. Соснина сумела найти еще один малоизвестный и неисследованный аспект проблемы биосферы — анализ ее стоимостных параметров — и выразить биосферные стоимости в экологическом контексте.

Как показывает автор в своей схеме, социальное благо, благо как общесоциальная ценность, не имеющая цены и не являющаяся товаром, составляет важнейший элемент продукта труда. Для определения понятия «биосферная потребительная стоимость» Т. Н. Соснина использует экологический подход, а за основу берет известную дефиницию В. И. Вернадского: биосфера — это земная оболочка, где включены в дисперсной форме бесчисленные мелкие пространства живого вещества, связь между которыми поддерживается биогенным током атомов.

Т. Н. Соснина производит точный системный анализ, начиная с исследования содержания понятия «продукт труда» (в экологическом аспекте). Автор ставит и успешно выполняет такую задачу, как анализ системы «биосфера — производство — общество», чтобы рассчитать затем параметры биогеохимических цик-

лов планеты и производственной деятельности человечества в их допустимом соотношении. Проблема как предмет исследования заключается в том, что сегодня и биосфера является всеобщим предметом труда человечества. И это создает основу для противоречия: человечество должно использовать именно то, за счет чего оно же возникло и развивалось, вообще сформировалось как биологический вид. По образному замечанию автора, планета «чувствует» влияние на живую и неживую природу и «возвращает» людям долг, вступая в затяжной экологический кризис.

В работе проводится анализ в соответствии с такой важной методологической предпосылкой, как сформулированный В. И. Вернадским тезис о переходе биосферы в ноосферу, суть которого составляет создание на строго научных началах оболочки планеты как самоорганизующейся динамичной системы. Вместе с тем надо иметь в виду, что развитие ноосферы связано с развитием и даже трансформацией сферы материального и духовного производства. Уже такая постановка вызывает вопросы, окончательного ответа на которые пока нет: сохранится ли наша Земля в своем современном качестве? Что будет со всеми биологическими видами, многие из которых начали исчезать не только вследствие естественного отбора и эволюции, но и по причине искусственных условий, созданных человеком?

Многочисленные исследования космического пространства показывают, что даже планеты Солнечной системы скорее всего непригодны для развития форм жизни, возникших на нашей Земле.

Так что освоение Космоса пока является предметом научного познания, а не решением проблем создания условий жизни для человека. То же можно сказать и об океанских глубинах, хотя, как известно, водное пространство покрывает большую часть территории земного шара.

В соответствии с принципом системного анализа Т. Н. Соснина сопоставляет связи «предмет труда материального производства — биотехносфера», «предмет труда материального производства — ноосфера». Проблемный аспект выражается в том, что, как отмечает автор, обратимые связи биотехносферы «предмет труда — биосфера» существуют наряду с необратимыми «отходы — балласт биосферы» и гармоничное состояние этих противоположных по своей сути связей невозможно. Глобальные природные циклы могут значительно измениться, если не принять необходимых мер на определенном этапе эволюции биотехносферы. Важное значение при этом приобретает наука как «проявление действия совокупной мысли социума» (с. 74).

С другой стороны, принимаемые меры не должны быть кратковременными. Это — та самая общественная потребность, которая находится в основе становления социальных институтов и закладывает начало для формирования институциональных стандартов поведения человека общественного. Таким стандартом должна стать ответственность — ответственность человека перед человечеством, родом, перед породившей его средой — биосферой. Об этом также говорит Т. Н. Соснина (с. 76).

В книге представлен убедительный и обширный материал об изменениях окружающей среды в 1972—1992 гг. и ожидаемых тенденциях ее изменения до 2030 г. (с. 94—95). Автором составлена схема сохранения потребительностоимостных параметров биосферы (с. 97), в которой важное значение отводится экологической политике, подкрепленной правовым статусом, и постоянному отслеживанию состояния параметров биосферы.

Специальный раздел книги посвящен определению стоимости работ по компенсации ущерба, нанесенного биосфере процессом производства готового и конечного продукта. При этом автор опирается на известные оценки экономического эффекта (Н. Ф. Реймерс, В. Л. Дмитриенко, Б. Л. Воркуев, В. П. Ефимов и др.). Из сопоставления различных оценок следует вывод о том, что затраты на ликвидацию ущерба природе и здоровью человека имеют тенденцию к постоянному росту (с. 130).

Основные современные инструменты государственного регулирования природопользования, по мнению автора, можно сгруппировать по таким направлениям:

1) реализация государственным органами природоохранной деятельности без привлечения частного капитала, для которого эти работы не выгодны;

2) стимулирование государственной природоохранной деятельности частного сектора;

3) использование мер ограничения и принуждения природопользователей к охране окружающей среды через разработку законодательства;

4) побуждение природопользователей к охране природы через применение комбинированных нормативно-рыночных инструментов и косвенного регулирования (с. 155—156).

Книга Т. Н. Сосниной является результатом многолетних исследований и вместе с тем полезным учебным пособием для формирования экологического мышления, необходимого для многих современных специалистов, в том числе занятых управленческой деятельностью.

Л. И. НАЙДЕНОВА, доктор социологических наук, профессор кафедры «Управление и социология» Пензенского государственного университета



ВСТРЕЧА МИНИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ А. ФУРСЕНКО С ВУЗОВСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ МОРДОВИИ

12 декабря 2005 г. Мордовский университет посетил министр образования и науки Российской Федерации А. Фурсенко. Вместе с Полномочным представителем Президента в Приволжском федеральном округе А. Коноваловым он принял участие в открытии нового учебно-лабораторного корпуса университета, после чего встретился с республиканской вузовской общественностью. На встрече были затронуты вопросы, которые более всего волнуют представителей высшей школы: о национальном проекте в сфере образования, платных образовательных услугах, будущем системы аспирантуры и докторантуры и др.

В частности, говоря о Национальном проекте развития системы образования, министр назвал его инструментом для реальных масштабных изменений в системе образования России в целом, основой, позволяющей выявить реакцию этой системы на вложения государства.

— Мы должны показать, что образование — то звено, которое может существенным образом улучшить всю экономику. Если мы хотим, чтобы деньги пошли на высшее профессиональное образование, то должны обосновать почему. Проект неразрывно связан с проблемой отечественной науки. Ведь профессиональное образование без науки и экономики не существует.

Свое отношение к двухуровневой системе образования министр сформулировал так:

— Я считаю, что система «бакалавр — магистр» имеет очень большой потенциал. Она позволяет человеку, который учит и которого учат, более гибко выбирать образовательную траекторию.

Предоставление бесплатного образования А. Фурсенко охарактеризовал как «социальную ответственность власти перед своим народом». Министр дал гарантию, что никакого уменьшения бес-

платного образования не будет. Человек, который может и хочет учиться, должен это делать. Для поддержки таких людей будет вводиться форма государственных субсидий. Что же касается платного образования, то запрещать людям оплачивать свое образование не имеет смысла. Важно не допустить падения его качества. Для этого необходимо ввести нижнюю границу «отсечки», определенный уровень знаний, ниже которого человека нельзя принимать ни на платные, ни на бесплатные места.

Перспективы аспирантуры и докторантуры А. Фурсенко очертил следующим образом:

— Аспирантура определенно останется, но мы должны изменить ее параметры. То, что сегодня процент защит по окончании аспирантуры очень низок — менее 30 % по стране, — это неправильно. Мы должны понять, в чем тут дело и внести соответствующие коррективы. Докторантура — вопрос более сложный. Насколько степень доктора является определенным уровнем, а не квалификационной нормой, пока решить невозможно. Ведь, что такое доктор наук? Это человек, который создал свою научную школу или совершил открытие в области науки. Тем не менее, несмотря на неопределенность, никаких планов изменить эту систему пока нет.

Касаясь вопроса о возможности создания в федеральных округах федеральных университетов, министр подчеркнул, что для этого должны быть разработаны принципиально новые основания работы университета, принципы управления и обучения. В Приволжском регионе на эту роль могут претендовать несколько вузов с подходящей структурой. Один из них — МГУ им. Н. П. Огарева. В заключение А. Фурсенко сказал, что будет рад видеть победителем подобного конкурса Мордовский университет.

К. И. ШАПКАРИН, начальник
управления по связям с общественностью
МГУ им. Н. П. Огарева

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2005 г.

Образование: федеральный аспект

- О реализации приоритетных национальных проектов в сфере образования.** Доклад министра образования и науки А. Фурсенко на расширенной коллегии 11.10.05 4, 3
- Н. И. Куликов, Н. П. Старовойтова.** Интеграция образовательной и научно-производственной деятельности в вузе — основа эффективной подготовки специалистов 1/2, 13
- А. Ю. Слепухин.** Интеграция образовательного пространства высшей школы: глобальное и локальное 1/2, 3
- А. Ю. Ховрин.** Социальное партнерство в государственной молодежной политике: реализация потенциала студенчества 1/2, 7

Управление образованием

- В. В. Багин.** Стратегические приоритеты развития системы дополнительного профессионального образования в условиях региональной рыночной среды 3, 3
- И. Р. Лазаренко.** Принцип образовательного партнерства 4, 24
- Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин.** Развитие университета и новые управленческие подходы 4, 7
- А. Н. Плотников, Ф. А. Казакова.** Совершенствование системы управления деятельностью образовательных учреждений на основе логистического подхода 4, 16
- Г. А. Федоренко.** Централизация и децентрализация в управлении внебюджетными финансовыми ресурсами вуза 3, 11
- В. И. Шаповалов.** Проектные позиции инновационного педагогического менеджмента как основа формирования конкурентоспособной личности 4, 29

Международный опыт интеграции образования

- В. А. Бейзеров.** Глобализация и высшее образование: проблемы качества и количества 3, 22
- Е. С. Кананыкина.** Образовательная политика развивающихся стран: нормативно-правовой аспект 3, 14

Интеграция региональных систем образования

- В. П. Букин, Ю. В. Мананникова.** Подготовка специалистов среднего звена для социальной сферы региона: проблемы и перспективы 3, 29
- З. Ш. Каримов.** Опыт региональной интеграции академической науки и образования 3, 26

**Методология интеграции образования**

- Ф. Г. Мухаметзянова.** Становление профессионального опыта у будущего специалиста 3, 42
- Л. П. Саксонова.** Концептуальные основы интеграции образовательных систем технического университета 3, 36

Мониторинг образования

- Л. Н. Вавилова.** Непрерывная профессиональная подготовка специалистов по охране труда в аспекте технологии повышения эффективности обучения 3, 53
- Л. Н. Давыдова.** Критерии качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений 1/2, 17
- В. А. Масленников.** Исследование активности младших школьников в процессе интеллектуальной деятельности 1/2, 24
- С. А. Неганов.** Модульные технологии в образовании в системе Болонского процесса 4, 50
- Л. Н. Орлова.** Состояние биологического образования и методической подготовки учителей биологии в России 4, 72
- Т. А. Снигирева.** Диагностика «нормативной» структуры знаний 4, 55
- Т. А. Снигирева, Е. В. Ворсина.** Мониторинговые исследования при диагностике структуры знаний обучаемых 1/2, 20
- А. А. Темербекова.** Психолого-педагогическая диагностика образования школьников 4, 67
- Н. Е. Фомин, В. И. Ивлёв, В. А. Юдин.** Качество общего образования в регионе и успеваемость студентов университета 3, 47
- Е. А. Ходырева.** Мониторинг становления индивидуальности школьников: опыт разработки критериев 4, 62
- О. Ф. Шихова.** Критерии качества образовательного стандарта для высшей школы 4, 58

**Интеграция образования,
науки и производства**

- А. В. Гармашов.** Исследование процессов адаптации молодых специалистов к работе на реструктуризируемом промышленном предприятии 3, 57
- С. П. Дырин.** Состояние подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров на современных предприятиях 3, 61

Академическая интеграция

- О. В. Бахлова.** Дифференциация и целостность в изучении международных отношений: уровни анализа 3, 66
- Л. И. Гурье, Н. С. Сагитова.** Инженеринг в подготовке специалистов в техническом вузе 1/2, 40
- Г. А. Игнатьева.** Проектный эксперимент в системе постдипломного образования педагогических кадров 4, 87
- Ю. Н. Мокшина.** Антропология права в системе высшего юридического образования (на примере этнонорматики у мордвы) 3, 74
- В. М. Новопольцева, О. В. Глазкова.** Применение студентами знаний аналитической химии на практических занятиях 3, 72
- Л. Н. Орлова.** Основные направления методической подготовки учителей биологии 1/2, 29

С. Ф. Подуст. Применение принципа проблемности при изучении гуманитарных и социально-политических дисциплин	1/2, 34
В. В. Усманов. Организация самостоятельной деятельности студентов на основе логики учебного предмета	4, 84
О. А. Шкилева. Роль интеграции в подготовке будущих учителей естественно-научных дисциплин в вузе	4, 80

Непрерывное образование

И. Р. Лазаренко. Интеграционные процессы в системе дополнительного профессионального образования руководящих педагогических кадров	1/2, 50
З. Н. Сафина. Образование взрослых в условиях негосударственного образовательного учреждения	1/2, 45

Интеграция образования и воспитания

С. С. Быкова. Особенности интегративного подхода к воспитанию гуманности у младших школьников	1/2, 62
О. В. Козина. Формирование нравственных ценностей как основа самовоспитания современных старшеклассников	4, 45
О. В. Осадчий. Воспитание гражданственности молодежи в полиэтническом социуме	4, 36
Г. Р. Хамзина. Образование и жизненный старт как определяющие факторы социальной мобильности	1/2, 56
И. Э. Ярмакеев. Воспитательный потенциал педагогического образования как фактор интеграции профессионального обучения и воспитания будущего учителя	4, 38

Инновации в образовании

О. П. Еремина. Интеграция как один из основных процессов в модернизации массовой и специальной систем российского образования	1/2, 77
Ф. Р. Зотова. Модель деятельности педагогического коллектива по предупреждению переутомления и сохранению здоровья учащихся современной школы	3, 97
Ф. Р. Зотова. Педагогические условия эффективной работы современной школы по сохранению здоровья учащихся в процессе обучения	4, 93
К. Г. Кожобаев. Дидактические условия реализации воспитательно-развивающего обучения математике	3, 85
В. П. Ларина. Анализ факторов, влияющих на специфику научно-методического сопровождения инновационной деятельности школ	3, 80
Н. Н. Логинова, С. В. Сарайкина. Некоторые аспекты методики преподавания географии населения в школе	1/2, 66
М. В. Николаева. Развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования	3, 103
Н. В. Рябова. Интеграция в обучении умственно отсталых школьников, проживающих в сельской местности	4, 98
С. М. Симоненко, К. А. Оглоблин. Теоретические основы курса «Применение здоровьесберегающих технологий в школе»	3, 91
С. А. Суровикина. Место многозначных физических терминов в процессе развития мышления учащихся при изучении школьного курса физики	1/2, 71

**Философия образования**

- Е. А. Курносикова.** Духовные истоки модели моральной рефлексии 1/2, 79
- П. А. Левчаев.** Особенности мышления и научного познания в современном мироустройстве 1/2, 84
- В. С. Михалкин.** Духовные основания целостности личности и содержания высшего образования 4, 124
- Э. П. Пьянзин.** Изучение и восприятие творчества русских философов в США 4, 127
- Ж. В. Чашина.** Интеграция общества как итог существования нравственных возможностей и их взаимопроникновения 1/2, 89

История образования

- В. А. Иванов.** Проблемы специальной и общеобразовательной подготовки кадров марийской областной милиции в 1930-е гг. 1/2, 122
- О. Б. Кевбрина.** Становление высшей кооперативной школы Мордовии (1976—1990-е гг.) 4, 116
- В. И. Лаптун.** Государство и Русская православная церковь в поисках путей реформирования духовной школы в России в начале XIX в. 3, 112
- В. И. Первушкин.** И. И. Дубасов — педагог и краевед 4, 112
- Е. Ю. Ромашина.** Военные гимназии России: опыт интеграции классического и реального подходов к среднему образованию (1863—1882 гг.) 3, 119
- Л. Л. Салехова.** Тенденции развития школ с преподаванием ряда предметов на иностранных языках в России (1950—2000 гг.) 1/2, 108
- Л. Р. Шакирова.** Система поиска и подготовки будущих ученых-педагогов в Казанском университете 1/2, 128
- Л. Р. Шакирова.** Университетское математическое образование в России в начале XIX в. 4, 106
- С. В. Шмачилина.** Социально-педагогические и исторические предпосылки формирования исследовательской культуры социального педагога 1/2, 112

Психология образования

- Н. Д. Бережнова.** Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в исправительных учреждениях 4, 168
- С. Р. Геворкян.** Проблемно-конфликтные ситуации и экзистенциальная рефлексия личности 1/2, 143
- С. Р. Геворкян.** Феномен конфликта и педагогическая наука 3, 167
- В. П. Герасимов.** Образовательный процесс в контексте синергетического подхода к проблеме человека 4, 155
- В. С. Идиатулин.** Когнитивные факторы учебного процесса 3, 161
- Т. Н. Князева.** Проблема психокоррекционной помощи детям при переходе из начальной в основную школу 1/2, 131
- М. И. Плугина.** Формирование психологической компетентности преподавателей вуза на этапе послевузовского образования 3, 152
- О. М. Попова, Ю. Е. Иванова.** Применение комического материала в коррекции агрессии старших дошкольников 4, 171

К. М. Романов. Воспитание адекватного отношения к смерти	4, 162
О. Н. Романова. Методические подходы к проблеме формирования психологической культуры	1/2, 139
Ж. Р. Хайруллов. Формирование самоактуализации личности в профессиональной направленности	3, 156

Педагогическое образование

Т. Д. Андропова. Структурно-интегративный подход в исследовании и разработке технологий высшего образования	1/2, 147
М. А. Панфилов. Проектирование как ключевой компонент педагогической деятельности	1/2, 149

Социология и образование

И. Р. Гафуров, Г. Р. Хамзина. Прогнозирование образовательного процесса в провинции на базе эмпирических данных	1/2, 157
С. Б. Думов. Условия и причины возникновения насилия как формы проявления девиантности среди несовершеннолетних	1/2, 166
Г. П. Кулешова. Образовательный ресурс как фактор социальной защищенности и адаптации в современном российском обществе	1/2, 162
О. В. Чернова. Основные факторы формирования межэтнических установок старшеклассников	1/2, 171

Образование и культура

О. Г. Беломоева. Мировоззренческие истоки модели культурной идентичности	4, 140
О. Г. Беломоева. Универсализм культуры и образовательный процесс	1/2, 194
А. Г. Бурнаев. Ценности мордовского балетного искусства в области национального образования	3, 131
И. В. Кархалев. От правовой культуры до «акме» в правовой компетентности	1/2, 181
И. В. Ключева. Художественно-педагогическая деятельность Степана Эрзи	3, 144
Г. А. Макарова. Отражение концепта «любовь» в мировоззренческой и культурной сущности языковой личности (межкультурный взгляд)	4, 142
О. А. Маркиянов, Н. В. Кошелева, А. И. Орлов. Национальные единоборства как этнокультурная традиция: функциональный и организационный аспекты	3, 123
Т. Э. Петрова, А. А. Каравашкин. Проблемы формирования здорового образа жизни молодежи	4, 150
Л. А. Поелуева. СМИ и ментальная карта среды: технологии смены идентификационных матриц	3, 138
Н. Б. Смирнова. Предпосылки использования чувашского народного декоративно-прикладного искусства в национально-региональной системе непрерывного художественного образования	4, 146
Б. А. Фролов. Роль эстетического компонента культурной коммуникации	1/2, 186

**Информатизация образования**

- С. В. Гордина.** Нестандартные технологии контроля в процессе обучения информатике 1/2, 101
- В. В. Кручинин, В. К. Жуков, А. Ф. Уваров.** Организация разработки и сопровождения программно-методического обеспечения в Томском межвузовском центре дистанционного образования 3, 176
- Н. К. Нуриев.** Специфика подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии 3, 173
- С. В. Полутин, А. В. Захряпин, А. В. Родняков.** Информационная поддержка и образовательный ресурс в сети Интернет для лиц с ограниченными возможностями 4, 135
- С. В. Полутин, М. Б. Никишин, А. В. Захряпин, А. Р. Мухаметзянова.** Применение сетевых и виртуальных технологий в решении проблем реабилитации и дистанционного образования людей с ограниченными возможностями 1/2, 97
- Г. И. Шабанов.** Модель обучения общетехническим дисциплинам на комплексной информационно-образовательной базе при подготовке инженерных кадров 3, 181
- Г. И. Шабанов, Н. И. Наумкин.** Принцип выделения информационных содержательных линий в дисциплинах инженерных специальностей вузов 4, 132

Экономическое образование

- И. А. Байгушева.** Непрерывная математическая подготовка в системе фундаментального экономического образования 3, 186
- А. П. Горина, Н. В. Махаева.** Изучение зарубежного опыта ресурсосбережения в сфере ЖКХ в рамках курса «Экономика предприятий» 3, 191
- В. Г. Гурьянова.** Преемственность экономической подготовки школьников 1/2, 203
- О. Д. Каверина.** Некоторые проблемы преподавания курса «Бухгалтерский (управленческий) учет» в связи с переходом на международные стандарты финансовой отчетности 1/2, 197

Филологическое образование

- Э. Н. Акимова.** Функционально-семантическая категория обусловленности в плане языковой синхронии и диахронии 4, 177
- Т. В. Белошапкова.** Категория аспектуальности с точки зрения когнитивной лингвистики 4, 180
- А. К. Григорьева.** Речевые ошибки и уровни языковой компетенции 1/2, 209
- Д. Н. Жаткин.** Вопросы интерпретации творческого наследия А. А. Дельвига в вузовском курсе «История русской литературы» 1/2, 230
- А. Н. Злобин.** Интегрированный подход к изучению отечественной переводческой мысли в ретроспективном дискурсе 1/2, 223
- В. П. Киржаева.** Родной язык как средство обучения мордвы русскому языку: становление лингводидактического принципа в инородческом образовании второй половины XVIII — начала XIX в. 3, 200
- О. А. Красильникова.** Диагностика литературного развития слабослышащих школьников 1/2, 216
- Т. И. Кубанцев.** Изучение творчества З. Дорофеева в контексте преемственности традиций литератур финно-угорских народов 3, 210
- Т. И. Кубанцев.** Общность финно-угорских литератур и пути ее изучения 1/2, 233

Е. А. Николаева. XVIII век: текст, написанный женщиной: (К вопросу о включении женской литературы в образовательные программы школы и вуза)	1/2, 241
П. Ф. Потапов. Печать и литература народов Поволжья: взаимодействие и развитие	3, 214
И. В. Седина. Многоязычие как феномен русской культуры XVIII в.	4, 187
О. В. Сыромясов. Алгоритмическое моделирование в обучении немецкому языку для профессиональных целей	3, 205

Рецензии, отзывы, информация

Биосфера: состояние, проблема существования, изучение	4, 192
Внутренние волны в неоднородных жидкостях: теоретический подход	3, 222
Встреча министра образования и науки А. Фурсенко с вузовской общественностью Мордовии	4, 194
Вышли в свет	1/2, 251
Организация как объект изучения	1/2, 247
Стратегическое планирование	1/2, 249



CONTENTS

Education: the Federal Aspect

Regarding the Fulfillment of National Priority Projects in the Sphere of Education: Report of the Minister of Education and Science A. Fursenko at Extended Collegium on the 11-th of November, 2005	3
--	---

Management of Education

N. P. Makarkin, O. B. Tomilin. University Development and New Administrative Approaches	7
---	---

The article considers problems of higher educational institutions administration in conditions of Russian higher education modernization. The experience of Mordovia State University in strategic planning is described. The content of strategic priorities and goals of the university development are revealed.

A. N. Plotnikov, F. A. Kazakova. Improving the System of Educational Institutions Management on the Basis of Logistic Approach	16
--	----

The article gives recommendations regarding improvement of the system of educational institutions management on the basis of logistic approach. It is proved that the foundation of marketing and logistic center, responsibility centers, resource provision subsystem and data base will allow to increase the work effectiveness of both each university department and university itself in general.

I. R. Lazarenko. Principle of Educational Partnership	24
--	----

In the article the principle of educational partnership is considered as an integrant principle in the area of innovative process management in the system of extra-curriculum professional training. The author proves that using this principle aims to improve the practice of developing management process in the system of professional development on participating basis that expands the principles of management democratization and humanization.

V. I. Shapovalov. Design Positions of Innovative Pedagogical Management as the Basis for Competitive Personality Formation	29
--	----

The article proves and semantically shows innovative pedagogical management as generalized and systematized basis for the process of competitive personality formation. The distinction in kind (the basis parameters) of innovative and non-innovative pedagogical management is shown. Innovative pedagogical management is outlined within the set of design positions, revealing the education process management structure and the system requirements to pedagogic set of tools as well.

Integration of Instruction and Education

O. V. Osadchiy. Upbringing Civic Consciousness of Youth in Polyethnic Society	36
---	----

The article it proves that one of the objectives of local authorities is formation of civic consciousness and patriotism among the youth. This is particularly important in polyethnic social communities where it is necessary to form the culture of interethnic interactions in order to prevent international conflicts. This objective may be achieved using various social and cultural institutions and organizations that are under the jurisdiction of local authorities.

I. E. Yarmakeyev. Upbringing Potential of Pedagogical Education as an Integration Factor of Professional Training and Future Teachers Upbringing	38
--	----

In the article an original scientific and practical solution of the problem of integration education and future teacher upbringing through actualization and realization of upbringing potential of pedagogical education is offered. The key notions and the essence of this approach, basic functions of upbringing potential of pedagogical education and its actualization and realization processes, didactic system of future teacher upbringing are presented.

O. V. Kozina. Moral Values Formation as the Basis of Modern High School Pupils' Self-Upbringing	45
---	----

The article considers the problem of motivation of modern high school pupils' self-upbringing by means of their moral values formation, what is especially important in the situation of social instability. The author



proceeds from the statement that basic qualitative guiding lines should be the following: conscience, honor and duty. She proposes the correct forms of pedagogical influence on the process of world view formation and modern pupils' self-upbringing.

Monitoring Education

- S. A. Neganov.** Modular Technologies in Education in the System of Bologna Agreement 50
The article concerns the problem of higher education system development on the basis of perspective educational technologies. The principal concern is devoted to the education quality system, modular technologies of specialists training, complex intercommunication of science, education and labor market.
- T. A. Snigiryova.** Regarding the «Normative» Structure of Knowledge 55
The article points up the issues of forming and diagnosing «normative» structure of students' knowledge. The knowledge corresponding to the requirements of the State Educational Standard that is to be mandatory acquired by students and consequently controlled by education institutions is regarded to be «normative». On the basis of conducted research it is stated that the most objective way of diagnosing the formed structure of knowledge is a test.
- O. F. Shikhova.** Quality Criteria of Higher School Educational Standards 58
The article touches upon the functions and quality criteria of higher schools educational standards. The system of criteria for quality evaluation of higher schools educational standards is offered.
- E.A. Khodyreva.** Pupils Personality Monitoring: Experience of Criteria Development 62
The author treats the problem of pedagogic monitoring as the system of observing, tracing and exploring the course and results of the process of pupils personality development. The principles and basic directions of this process investigation are determined. As the basic personality development criteria its integral characteristics such as reflexivity, self-determination capability and creativity are taken into consideration.
- A. A. Temerbekova.** Psychological and Pedagogical Diagnostics of School Pupils Education 67
The article considers various approaches to the term «diagnostics» (philosophical, psychological and pedagogical, methodological), gives results of teachers' competence examination in the field of diagnostics of pupils' education. The effectiveness of education is verified according to three criteria: pupils' educational background, cognitive curiosity, and cognitive independence. The data of researching the effectiveness of educational technology that is developed by the author are presented.
- L. N. Orlova.** The Level of Biology Education and Methodological Background of Biology Teachers in Various Regions of Russia 72
The author tries to analyze the level of biology education and methodological background of biology teachers in Russia taking into consideration the results of questioning teachers from various regions. The author comes to the conclusion that methodological background of biology teachers in our country needs to be reformed dramatically.

Academic Integration

- O. A. Shkilyova.** The Role of Integration in Training of University Teachers of Natural-Science Disciplines 80
The article analyzes the problems of contents changing of natural-science education and structure of future teachers activities in the process of professional training at the university. Realization of inter-discipline interaction is taken into consideration as well. The realization of inter-discipline integration in the «Theory and Methods of Chemistry Teaching» training course is considered as an example.
- V. V. Usmanov.** Organization of Students' Independent Activities on the Basis of Subject Logic 84
The traditional higher education institution trajectory comes into contradiction with growing personification of specialist's training process and tendencies of specialist's individual professional and personal formation



and development. In the article theoretical aspects of arranging pedagogical communication aimed at facilitating student's independent learning and cognitive activity are considered. The mechanism of the subject disclosure, historic and logic integrity that predefines understanding the latter and the quality of specialists' professional training is proposed.

G. A. Ignatyeva. Project Experiment in the System of Pedagogical Personnel Post-Graduate Education 87

The transition to a new educational paradigm where the value of the teacher's self-development is combined with the value of the student's development and self-development needs revising contents and forms of teacher's education within the system of post-graduate education. There is a necessity to form a new model of the system of professional skills development on the basis of anthropological paradigm, the theory of developing education and continuous education, focused on the establishment of the subject of self-activity in professional genesis. The article reveals a version of this problem solution through project team activity development. The project team is a self-educating organization functioning in different types of schools where regulations of professional development and self-development of a student and a teacher are projected.

Innovations in Education

F. R. Zotova. Pedagogical Conditions of Effective Work of Contemporary School Aimed at Providing Students' Health-Keeping during Educational Process 93

The article considers basic directions of contemporary school development. Didactic conditions of effective work of pedagogical personnel in order to prevent overwork and to provide students' health-keeping are disclosed. Theoretic and experimental grounds of these pedagogical conditions are given.

N. V. Ryabova. On the Integration Problem in Educating Mentally Handicapped Countryside Pupils 98

The article considers the term integration regarding the system of special education. Special attention is paid to the problem of integrated education of mentally handicapped pupils. Thorough analysis of integrated contents of the discipline *Social and Domestic Adaptation* dedicated to train mentally handicapped pupils to participate in household and domestic activity in the countryside is given.

History of Education

L. R. Shakirova. University Mathematic Education in Russia in the XIX Century 106

The article is dedicated to the history of Kazan University and formation of its mathematic education in the early XIX century. The experience of establishing higher mathematic education in pre-revolutionary Russia, recruitment of scientific and pedagogic personnel, university entrants training as well as selection and training of future scientists-teachers becomes topical in the respect of solving modern problems of university education.

V. I. Pervushkin. I. I. Doubassov — Pedagogue and Scholar of Regional History Studies 112

The pedagogical and regional history studies activities of I. I. Doubassov is analyzed in this article. His biography as a philologist, literature historian, Bible history and French teacher at Tambov theological seminary through the director of public schools in Kursk province is shown. He is presented as an organizer of regional history studies in Tambov province. For the very first time his role in formation of history studies movement in Penza province is revealed.

O. B. Kevbrina. Higher Co-operative Trade Education Formation in Mordovia (1976—1990-s) 116

In the article the stages of formation and development of higher co-operative trade education of the Mordovia Republic in 1976—1990-s are analyzed in detail. The basic contemporary problems of higher co-operative trade education are considered.

Philosophy of Education

V. S. Mikhalkin. Spiritual Basics of Personal Integrity and Higher Education Contents 124

This article considers the peculiarities of scientific, philosophic and religious approaches to the process of humanization of higher education. These approaches are based on a variety of views of human spiritual



nature. There are characteristics of the corresponding to them extensive and intensive ways of humanization of the higher education contents. The article consolidates spiritual priority of professional training and the necessity to bring the orthodox tradition back into educational space of higher institutions.

E. P. Pjanzin. Study and Perception of Russian Philosophers Works in the USA 127

This article contains the methodological approaches of American scholars to the process of learning of Russian philosophy. The base of these approaches is the West Centrist Theory, according to which Russian is less civilized country, the country that lacks significant intelligent history in comparison with the USA, England, Germany and other western countries. The author lists the leading American Centers of Slavonic and Russian Philosophy Studies.

Information Technologies in Education

G. I. Shabanov, N. I. Naumkin. Allocation Principle for Substantial Information Lines in Engineering Specialties of Higher Education Institutions 132

The article considers the principle of allocation and filling in informational and professional substantial lines in discipline cycles of engineering specialties of higher education institutions. The stages of realization of substantial lines 'algorithm', 'model', 'project' in the technical discipline «Machine parts and basics of engineering» are shown. The experimental dependences of substantial lines functioning on informational and propaedeutic, study and research as well as study and project levels of complex information and educational base are developed.

S. V. Polutin, A. V. Zakhryapin, A. V. Rodnyakov. Information Support and Educational Resources on Internet for People with Special Requirements 135

The article considers the issues of information support for people with special requirements on the Russian internet segment and offers methods of forming the regional rehabilitation portal with the allocation of necessary structural components. Special attention is paid to the method of developing educational part of the portal using computer-based distant learning technologies as one of the alternatives to existing rehabilitation educational programs within the global information society formation.

Education and Culture

O. G. Belomoeva. World View Sources of Cultural Identity Model 140

The article reviews the problem of specific character of cultural identity model depending on world view position. Educational process is represented as the device of the formation of a new model of cultural identity, which contributes to the best human adaptation to changing social and cultural surrounding.

G. A. Makarova. Reflection of Concept of «Love» in World Outlook Essence and Cultural Essence of Linguistic Individual (Intercultural View) 142

The author introduces and proves the notion of affectionate linguistic individual — Homo amans. The article traces how the concept «love» is reflected in world view essence and cultural essence of French, Russian, and Mari linguistic individual. Also it presents the characteristics of linguistic individual from the point of view of universal types of mentality, that is biblical and linguistic.

N. B. Smirnova. Presuppositions of Use of Chuvash Folk Arts and Crafts in National and Regional System of Continuous Artistic Education 146

The article gives the analysis of development methods of continuous education in the Russian Federation. It proves the necessity to work out the concept of continuous education as the continuation of long-term, scholarly proved educational policy of the State. By relying on discovered social and pedagogic presuppositions of the use of Chuvash folk arts and crafts in system of continuous education, the author comes to the conclusion regarding the necessity to create the designing concept of continuous education in Chuvash Republic, which backbone line will be Chuvash folk arts and crafts.

T. E. Petrova, A. A. Karavashkin. Problems of Healthy Life-Style Formation of the Youth 150

The article offers the clarification of such issues as outlook of healthy life-style in contemporary society and formation of new outlooks to health especially among the youth. Various approaches to health and healthy life-style definition are presented.



V. P. Gerasimov. Educational Process in Context of Synergetic Approach to Problem of Individual	155
--	------------

In this article attempts to analyze substantial characteristics of educational environment from psycho-synergetic positions and to represent it as «inviting force» giving the possibility to an individual to accomplish the freedom in choosing of his own life. It is defined that motivating relations of a school student to the school, the teacher, and the course of studying can be determined by the degree of the satisfaction of social needs in there self-interrelationship in the process of self-actualization of arisen stimulating tendencies and by the degree of openness in the connection «teacher—student» carried out as a dialogue of cultures or dialogue of individualities.

K. M. Romanov. Upbringing of Adequate View to Death	162
--	------------

The article considers the major approaches to understanding of such a phenomenon as death, these are scientific and theological. With the involving of modern scientific facts death is represented as one of the critical periods of human life. By its main psychological parameters it can be compared with all other critical periods of individual's development and existence of a subject and personality. The necessity to teach a growing up generation more adequate attitude towards death is proved.

N. D. Berezhnova. Psychological and Pedagogic Supplying of Educational Process in Correctional Facilities	168
--	------------

The article reveals some mechanisms of pedagogic influence upon psychological condition and comprehension abilities of school students of correctional facilities during education. It is proved that there is the influence of styles of teaching communication on psychological conditions and comprehension abilities. It confirms the possibility to administer the formation of new teaching styles in order to construct the optimal style which positively affects comprehension abilities of school students of correctional facilities is described.

O. M. Popova, Yu. E. Ivanova. Application of Comic Devices in Correction of Preschoolers Aggressiveness	171
--	------------

This article empirically proves the possibility to reduce the level of childhood aggressiveness by the means of comic. The technologies, regularities, and the factors determining this process are taken into consideration.

Philological Education

E. N. Akimova. Regional Aspect of Causal Conditionality Expression Research (in Linguistic Diachrony)	177
--	------------

The article gives the definition of function-semantic category of conditionality; presents various viewpoints on both the correlation of its components (purpose, causes, effects, conditions, concessions), and primarily comprehension of the given meanings in the history of language. The conclusion reflects on the dominant position of causality in semantics of conditionality, connected to the situation of written communication and peculiarities of intelligent perception. The presented case can be useful to students and post-graduate students of a Philological Department in the process of studying historic syntactic of the Russian language.

T. V. Beloshapkova. Aspect Category From the Point of View of Cognitive Linguistics	180
--	------------

The article is presented within the cognitive linguistics framework. It is the first experience of description of conceptual structure of the aspect category. This work attempts to describe the meanings which, in our consciousness, are generalized into the aspect category: demonstration level, beginning, continuation, end, singleness, duration, effectiveness, repetition, correlation with the standard.

I. V. Sedina. Multiple Languages as Phenomenon of Russian Culture in XVIII Century	187
---	------------

The article considers the problem of multiple languages in Russian culture which became the most important factor of accomplishment of significant part of welfare, political, and cultural reforms in Russian in XVIII century. Particular attention is drawn to the practical use of foreign languages by the representatives of different social and professional groups of Russian society.

Critique, Review, Information

Biosphere: state, study and existence problem	192
--	------------

The meeting of Minister of Science and Education A. Fursenko with the community of higher institutions of Mordovia	194
---	------------

Published in 2005	195
--------------------------------	------------

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

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. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*. Аннотации, перевод *Н. В. Бурениной*.

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 03.10.05. Подписано в печать 19.12.05. Дата выхода в свет 29.12.05.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,90. Уч.-изд. л. 22,18. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 6462.

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

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