



Научно-методический  
журнал  
**№ 1**  
**(42)**  
(январь—март)  
**2006**

**УЧРЕДИТЕЛИ:**

Министерство  
образования  
Российской  
Федерации

Правительство  
Республики  
Мордовия

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

Издаётся 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**

«Интеграции образования» 10 лет ..... 3

**Образование: федеральный аспект**

- В. Г. Халин.** Инновационная деятельность в университетах современной России ..... 13  
**Ю. И. Тарский.** Проблемы интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство .... 23

**Международный опыт интеграции образования**

- М. С. Норекян.** Федерализм и образование ..... 27  
**Г. В. Глотова.** Британский подход к подготовке студентов технических вузов к инновационной деятельности ..... 34

**Непрерывное образование**

- И. Д. Симонов-Емельянов, В. А. Соломонов, А. К. Фролова.** Интеграционные процессы в многоуровневой образовательной системе подготовки современных специалистов ..... 40  
**Р. В. Гурина.** Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах как ступень в системе непрерывного образования «школа—вуз» ..... 45

**Интеграция образования и воспитания**

- Н. Г. Куприна.** Интеграция естественно-научного и гуманитарного компонентов в современной концепции эколого-эстетического воспитания личности ..... 50  
**А. М. Якупов.** Формирование транспортной культуры у школьников в системе профилактики детского дорожно-транспортного травматизма ..... 56

**Академическая интеграция**

- Ж. Р. Хайруллов.** Педагогическая направленность моделирования здоровьесберегающих технологий в образовании ..... 63  
**Т. В. Худойкина, М. М. Васягина.** Юридическая конфликтология в системе подготовки будущих юристов ..... 67

**Образование и культура**

- И. С. Бессарабова.** Проблема интеграции образования и культуры в современной отечественной педагогике ..... 71  
**Г. П. Максимова.** Тенденции и перспективы развития медиаобразования средствами интеграции педагогики и искусства ..... 75  
**Л. В. Абрамова.** Многоаспектность изучения иконы как проблема общекультурного образования ..... 81  
**З. М. Явгильдина.** Интеграция искусств в школьном образовании ..... 84

**Психология образования**

- Е. В. Козлова.** Коммуникативный потенциал личности как самоорганизующейся психологической системы ..... 92  
**Т. М. Резер.** Влияние психического здоровья на межличностные отношения в образовательном процессе ..... 99



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>А. Ю. Ховрин.</b> Роль комплекса психологических знаний в обеспечении профессиональной компетентности специалистов сферы государственного и муниципального управления .....	104
<b>В. И. Андреев, Н. А. Гордеева.</b> Значение творческого воображения в научно-исследовательской деятельности .....	110
<b>Е. А. Маралова.</b> Психотерапевтический метаэффект постдипломного образования педагогов ....	114

## Философия образования

<b>Б. А. Фролов.</b> Проблема целостности культуры .....	118
<b>Ж. В. Чашина.</b> Интегративное разнообразие как методологический принцип развития социума .....	122
<b>С. И. Митина.</b> Смысл как единица текстовой реальности .....	127

## Социология образования

<b>В. Г. Новиков.</b> Социологический анализ системы формирования жизненных планов выпускников сельской средней школы .....	134
<b>Г. В. Калинина, Т. Я. Сильвестрова.</b> Удовлетворение образовательных потребностей как основа социального развития региона .....	138
<b>Н. И. Изергина, Д. А. Курзин.</b> Интеграция отечественного политологического сообщества в условиях социальной трансформации: некоторые проблемы политологического образования .....	145
<b>С. А. Зайкова, Т. Н. Филютина.</b> Сравнительный анализ факторов семейного влияния на старших дошкольников .....	151

## Математическое образование

<b>И. Н. Полунина.</b> Интеграция курсов математики и информатики как фактор оптимизации общепрофессиональной подготовки студентов технических специальностей .....	156
<b>Н. К. Туктамышов, М. И. Закиев.</b> Региональные аспекты формирования математической культуры студентов в Республике Татарстан .....	161
<b>Е. В. Щенникова.</b> Полиограниченность относительно части фазовых переменных решений одной нелинейной управляемой системы в аспекте реализации принципа развивающего обучения .....	166

## Филологическое образование

<b>А. М. Гребнева.</b> Диалектная лексика как объект изучения и средство обучения в курсе «Мордовская (эрзянская/мокшанская) диалектология» и на смежных с ним спецкурсах .....	169
<b>Н. С. Алямкин.</b> Лингвистические основы методики обучения студентов порядку слов в мордовских языках .....	174
<b>К. Б. Свойкин.</b> Способы проявления продуцентного авторства в англоязычном научном тексте .....	178

## Рецензии, отзывы, информация

Диалог истории и современности .....	183
--------------------------------------	-----



## «Интеграции образования» 10 лет

В январе 2006 г. исполнилось 10 лет со дня выхода в свет первого номера научно-методического журнала «Интеграция образования». Созданный как печатный орган Регионального учебного округа (РУО) — инновационной структуры в составе Мордовского государственного университета, — со временем он приобрел статус всероссийского СМИ, вошел в перечень ВАК.

История журнала тесно связана с историей Регионального учебного округа. Это интеграционное научно-методическое объединение образовательных учреждений Республики Мордовия, функционирующее с 1993 г., в то время не имело аналогов ни в России, ни за рубежом. В резолюции Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция региональных систем образования», проведенной в Саранске в мае 1995 г., а также в совместном решении Госкомвузза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства РМ «О работе и перспективах развития Регионального учебного округа Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева» от 12 июля 1995 г. были одобрены идея создания и уникальный опыт работы РУО и рекомендовано обеспечить оптимальные условия для его дальнейшего развития как одной из перспективных форм интеграции региональных систем образования Российской Федерации.

Принятые решения, а затем и возникновение подобных интеграционных центров во многих регионах страны заставили попечительский совет округа подумать о печатном органе, который обеспечивал бы обобщение и распространение опыта работы таких инновационных структур. Инициатива руководства округа была поддержана Госкомвузом Российской Федерации, в результате чего в январе 1996 г. появился журнал «Инте-

грация образования». Его главным редактором был назначен председатель попечительского совета округа, ректор МГУ им. Н. П. Огарева профессор Н. П. Макаркин, заместителем главного редактора стал директор РУО профессор И. Л. Наумченко.

Зеленую улицу журналу открыли руководители органов образования страны и Правительства Республики Мордовия. В приветствиях, присланных в адрес редакции нового СМИ заместителем председателя Госкомвузза РФ В. М. Жураковским, президентом Ассоциации российских вузов, летчиком-космонавтом СССР В. П. Савиных, Председателем Правительства РМ В. Д. Волковым, министром образования РМ В. В. Кадакиным, высказывалась надежда на то, что «Интеграция образования» станет трибуной творческих дискуссий ученых и педагогов, обобщения передового опыта, накопленного образовательными учреждениями не только Республики Мордовия, но и других регионов России.

Учредителем журнала вслед за РУО и МГУ им. Н. П. Огарева стало Правительство РМ.

В 1997 г. журнал прошел перерегистрацию в Государственном комитете РФ по печати, включив в состав соучредителей Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, и стал всероссийским средством массовой информации. Соответственно территория его распространения расширилась и совпала с границами страны.

30 апреля 1998 г. на 78-м году оборвалась жизнь Ивана Леонтьевича Наумченко, талантливого педагога, организатора образования, идейного вдохновителя и непосредственного создателя как Регионального учебного округа, так и журнала «Интеграция образования», чутко уловившего в начале 1990-х гг. тенденцию общественного развития в на-



правлении всемерной интеграции. Заместителем главного редактора, а также директором РУО была назначена доцент Н. А. Кильдишова. Под ее руководством вышло всего три номера журнала, но за этот короткий срок значительно укрепилась техническая база редакции и расширился авторский коллектив.

С 1999 по 2001 г. обязанности заместителя главного редактора выполнял доцент В. И. Ивлев. За это время увеличился объем журнала. Поднялся его официальный статус: решением ВАК Министерства образования России от 17 октября 2001 г. он был внесен в перечень ведущих периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

С 2002 г. заместителем главного редактора журнала является профессор С. В. Полутин. С его приходом в работе редакции произошли существенные изменения, обусловленные повышением теоретического и методического уровня издания. Значительно укрепилась его материально-техническая база, увеличился объем, разнообразнее стал состав рубрик, варьирующихся в зависимости от задач инновационной практики интеграции в образовании. Полиграфической базой СМИ стала Республикаанская типография «Красный Октябрь», что позволило изданию приобрести многоцветную обложку, улучшить качество печати, т. е. не только по содержанию, но и по форме соответствовать статусу всероссийского.

В 2002 г. журнал прошел перерегистрацию в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Был утвержден новый состав редакционной коллегии. Заключен договор о сотрудничестве между Министерством образования Российской Федерации, Правительством Республики Мордовия, ГОУВПО «Мордовский государственный универ-

ситет им. Н. П. Огарева» и редакцией журнала.

«Интеграция образования» как издание федерального уровня постоянно расширяет «географию» освещения инновационных процессов в образовании России, странах ближнего и дальнего зарубежья. В сферу интересов авторского коллектива вовлекаются не только российские феномены сферы образования, но и их зарубежные аналоги.

Традиционным способом распространения журнала является рассылка по заявкам учреждений образования и отдельных лиц. Наряду с ней организована подписка (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), существует электронная версия журнала в формате PDF. Создание собственного сайта (<http://edumag.mrsu.ru>) сделало журнал более доступным читателям — пользователям глобальной информационной сети.

В соответствии с решением Госкомвузуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. основным назначением журнала являются обобщение и распространение опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации, научно-информационное обеспечение интеграционных процессов, происходящих в системе образования на муниципальном, региональном, федеральном, международном уровнях.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, их вертикальной и горизонтальной интеграции, управления и кадровой политики в сфере образования, истории образовательных систем и конкретных учреждений, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы статей предлагают методологическое обоснование ключевых вопросов и раскрывают практический опыт их решения на примере обра-



зовательных учреждений России и других стран. На страницах журнала регулярно печатаются официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации.

Авторский коллектив журнала представлен учеными вузов, педагогами всех типов образовательных учреждений, от дошкольного до послевузовского, работниками сферы управления образованием всех регионов России, а также ряда стран дальнего и ближнего зарубежья: Германии и Франции, Швейцарии и Великобритании, Армении и Казахстана. Среди наиболее активных авторов — преподаватели трех крупнейших вузов Мордовии — МГУ им. Н. П. Огарева, МГПИ им. М. Е. Евсевьева, Саранского кооперативного института. Практически не уступают им коллеги из Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Волгограда, Самары, Казани, Пензы и некоторых других городов.

В последние годы у редакции установились тесные рабочие связи с Российской академией образования, федеральными изданиями «Высшее образование в России», «Университетское управление: практика и анализ», «Регионология» и др.

Сохраняя и развивая лучшие традиции, поддерживая существующие и налаживая новые связи с ведущими отечественными и зарубежными образовательными центрами, редакция журнала в ближайшей перспективе планирует расширить направления своей деятельности. Прежде всего мы намерены более полно освещать вопросы реформирования системы образования, и в частности ход реализации национальных образовательных приоритетов на федеральном и региональном уровнях. Значительно больше внимания будет уделяться вопросам воспитания молодежи, формирования ее гражданской и патриотической позиции. Особый интерес в этой связи представляет региональный опыт использования возможностей образовательного ресурса для предупреждения политического и

религиозного экстремизма среди молодежи.

Достойное отражение на страницах журнала найдут проблемы развития образования в постиндустриальном обществе. В данном случае ориентиром могут послужить идеи, высказанные Президентом Российской Федерации В. В. Путиным: «...по мере совершенствования технологий рынок труда отдает предпочтение все более квалифицированным специалистам. Важно сформулировать все более широкий и системный подход к образованию как в развивающихся странах, так и в мире в целом. В частности, для успешного решения проблемы занятости понятие „образование“, по-видимому, должно включать в себя не только общую, но и профессионально-техническую подготовку, охватываю- ющую все уровни обучения — от начального до высшего... Очевидно, что именно образование способно обеспечить взаимную социальную адаптацию различных культурных, этнических и конфессиональных групп... Доступ к глобально- му информационному пространству в корне меняет сами образовательные методики... Необходимо более продуктивно действовать в сфере образования самые современные ресурсы, включая Интернет...»

Предложения В. В. Путина обращены к мировому сообществу, но в равной мере они могут и должны быть реализованы в отечественном образовательном пространстве. Редакция журнала планирует организовать обсуждение данных инициатив. И конечно, мы не собираемся изменять своим традициям и будем по-прежнему живо откликаться на все актуальные проблемы сферы образования.

Редакция сделает все возможное, чтобы оригинальные авторские идеи и новации, позитивный опыт образовательной деятельности стали достоянием широкой педагогической общественности.

Залогом того, что намеченные цели будут достигнуты, а поставленные задачи решены, служит сплоченный, твор-



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ческий, ориентированный на успех коллектива редакции. Возглавляет его ректор университета доктор экономических наук профессор Николай Петрович Макаркин. Организационной работой занимаются заместитель главного редактора доктор социологических наук профессор Сергей Викторович Полутин и ответственный секретарь кандидат педагогических наук доцент Светлана Викторовна Гордина. Редактирует рукописи Елена Степановна Руськина, подготовку оригинала-макета осуществляют Ираида Адольфовна Пакшина, переводит аннотации на английский язык кандидат филологических наук Наталья Викторовна Буренина. Инфор-

мационная поддержка издания, работа электронной почты — сфера деятельности Алексея Викторовича Роднякова. Сайт поддерживает Руслан Владимиевич Карасев.

Нашей дружной команде по плечу любые задачи, что мы и докажем своими делами.

По случаю юбилея редакция получила множество поздравлений: от представителей органов государственной власти, учредителей, авторов, читателей, руководителей дружественных вузов и коллег из других СМИ. Некоторые из этих поздравлений приводятся на страницах журнала.



### ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

*Позвольте мне от имени Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации и от себя лично поздравить вас с 10-летием журнала «Интеграция образования».*

*За сравнительно короткий период журнал по праву занял достойное место среди научных периодических изданий, занимающихся проблемами формирования единого образовательного пространства страны, создания в нем целостных региональных систем образования, ориентированных на полное удовлетворение потребностей субъектов Федерации в современных образовательных услугах.*

*Журнал сумел объединить вокруг себя и привлечь в качестве авторов видных российских ученых, представителей стран ближнего и дальнего зарубежья, квалифицированно освещает опыт становления и интеграции систем образования на территории Российской Федерации, совершенствования государственно-общественного управления их развитием.*

*От всей души желаю коллективу редакции, всем авторам журнала «Интеграция образования» творческих успехов и свершений, крепкого здоровья, счастья и благополучия.*

*Председатель Совета Федерации  
Федерального Собрания  
Российской Федерации  
С. М. Миронов*



## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Федеральное агентство по образованию** поздравляет коллектив редакции научно-методического журнала «Интеграция образования» с 10-летием со дня выхода первого номера журнала.

Интеграция образовательных учреждений и программ всех уровней на современном этапе является одним из приоритетных направлений формирования, функционирования и развития единого отечественного и мирового образовательного пространства. Став трибуной обобщения опыта интеграции образования, творческих дискуссий ученых, преподавателей и учителей из Российской Федерации, стран ближнего и дальнего зарубежья, журнал вносит заметный вклад в информационное обеспечение федеральной и региональной политики в области образования.

Надеемся, что и в дальнейшем журнал «Интеграция образования» будет активно освещать процессы модернизации российской системы образования, инновационный международный и отечественный опыт интеграции образования, науки и воспитания.

Желаем вам новых творческих успехов!

Руководитель  
Федерального агентства по образованию  
Министерства образования и науки РФ  
**Г. А. Балихин**



**Правительство Республики Мордовия** поздравляет с десятилетним юбилеем коллектив редакции журнала «Интеграция образования».

Дата, которую отмечаете вы, — это не столько повод для подведения итогов пройденного пути, сколько отправная точка для реализации планов продвижения вперед. Оставайтесь всегда верными своим принципам.

Больших творческих успехов, удачного поиска и воплощения в жизнь всех планов. Желаем всем, кто делает журнал, крепкого здоровья, счастья, благополучия в жизни, неиссякаемой энергии и оптимизма.

Заместитель Председателя  
Правительства Мордовии  
**В. В. Конаков**



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Министерство печати и информации Республики Мордовия** от души поздравляет коллектив редакции всероссийского научно-методического журнала «Интеграция образования» с 10-летним юбилеем выхода в свет первого номера журнала. За эти годы журнал обрел свой почерк, занял свою нишу в российском информационно-образовательном пространстве.

Авторский коллектив журнала представлен учеными вузов, педагогами всех типов образовательных учреждений, работниками сферы управления образованием всех регионов России, а также ряда стран ближнего и дальнего зарубежья. Журнал многое делает для тиражирования опыта интеграции в системе образования, обеспечения академической интеграции, распространения инновационных методик преподавания.

За прошедшие годы журнал стал ведущей структурой академического сообщества республики, он активно влияет на повышение качества подготовки учащихся и студентов, профессиональный рост аспирантов и докторантов. Мы уверены, что журнал и в дальнейшем будет способствовать росту научного и образовательного потенциала нашей республики.

Желаем вам новых творческих успехов в выполнении важной миссии — быть интегратором педагогического и академического сообщества Мордовии и России в целом.

Министр печати и информации  
Республики Мордовия  
В. В. Маресьев



## УВАЖАЕМЫЙ НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ!

Сегодня журналу «Интеграция образования» исполняется 10 лет. Несмотря на то что он издается далеко от столичных городов, он по праву имеет статус всероссийского. И не только потому, что «география» его авторов охватывает все регионы нашей Родины — от Калининграда до Камчатки, но и потому, что проблемы, которые освещаются в журнале, касаются каждого жителя России. Ведь с образованием связаны все: одни преподают, другие учатся, у третьих учатся дети или внуки. Заслуживает внимания и уважения то, что редакция не стоит в стороне от таких острых, не имеющих однозначного решения проблем, как интеграция России в Европейское образовательное пространство, введение бакалавриата и магистратуры, рациональность единого государственного экзамена и многие другие.

Институт социологии Российской академии наук поздравляет Вас и коллектив редакции научно-методического журнала «Интеграция образования» со знаменательным событием и желает следовать выбранным курсом, так же живо откликаться на проблемы современности.

Директор Института социологии  
Российской академии наук  
М. К. Горшков



## ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

*Сердечно поздравляю вас с десятилетним юбилеем!*

*За эти десять лет ваш журнал завоевал заслуженное признание во многих регионах России. Вам удалось сплотить вокруг себя талантливых авторов — плодотворно работающих в науке исследователей, прогрессивно мыслящих специалистов.*

*«Интеграция образования» — издание особого уровня. Его деятельность неразрывно связана с совершенствованием образовательной системы. Очень приятно отметить активный творческий рост издания, объективность, быструю реакцию на события, происходящие в сфере образования как в России, так и за рубежом. Очевидно, что журнал имеет свое лицо.*

*Не секрет, что залог успеха любого проекта — это коллектив. Ваш коллектив необыкновенно симпатичен, нацелен на успех, обладает огромным потенциалом. Дружная творческая команда, которая работает в журнале, задачи, которые успешно ею решаются, являются залогом нашего эффективного сотрудничества, которым мы очень дорожим, на продолжение которого надеемся.*

*Искренне желаю всему творческому коллективу журнала дальнейших успехов в нелегком, но благородном деле развития современного российского образования.*

*Новых удачных десятилетий, счастья, здоровья и удачи вам, дорогие друзья!*

*С уважением и глубокими симпатиями*

*директор НОУ  
 «Приволжский Дом знаний»,  
 доктор социологических наук профессор  
 В. В. Маркин*





## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ УВАЖАЕМЫЙ НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ!

Примите теплые и дружеские поздравления со знаменательной датой — десятилетием журнала «Интеграция образования».

С интересом наблюдаем за историей развития журнала с 1996 года. За это время журнал совершенствовался, модернизировался и взросел. Пройден короткий и в то же время большой путь — путь становления от «нуля» до серьезного издания, одного из ведущих в области совершенствования и распространения опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

В основе успеха Вашего журнала лежат высокий профессионализм, творчество, увлеченность своим делом, напряженный труд всего коллектива. Нам нравится Ваше умение находить новые, интересные темы, привлекать новых авторов.

Подводя итоги десятилетней практики, можно с уверенностью сказать, что Вашим коллективом выбран верный путь. Журнал приобрел всероссийское признание, стал настоящей школой передового опыта.

Огромное спасибо журналу «Интеграция образования» хочется сказать за объективную информацию о жизни высшей школы. Журналом проведены дискуссии по наиболее актуальным проблемам управления университетами, рассмотрены вопросы подготовки управленческих кадров, развития университетских комплексов, использования информационных технологий в управлении вузом. Ваш журнал оказывает большую помощь профессорско-преподавательскому составу Пензенского государственного университета, позволяет обмениваться передовым опытом, стимулирует обсуждение наиболее сложных проблем образования.

Пензенский государственный университет всегда рад гостям — коллегам из других вузов. Нам есть что показать. Но мы с интересом следим и за развитием университетов, академий других регионов страны. Поэтому очень хорошо, что в России есть такой журнал.

Хочется пожелать редакционной коллегии журнала дальнейших творческих успехов. Пусть «Интеграция образования» играет все большую роль в жизни динамично развивающегося университетского сообщества. Пусть не иссякает энергия тех людей, которые причастны к изданию журнала. И пусть не ослабевает интерес читателей к каждому номеру.

Ректор Пензенского государственного  
университета, доктор технических наук  
профессор  
*В. И. Волинкин*





## ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ И ДРУЗЬЯ!

*Примите самые сердечные поздравления со скромным в масштабах страны, но столь значительным для небольшого коллектива редакции юбилеем.*

*За 10 лет ваш журнал прошел путь от печатного органа регионального вуза до крупного научно-методического издания, известного всей России. Журнал имеет свое неповторимое лицо, свою нишу в пространстве СМИ. Он уделяет большое внимание процессам интеграции в образовании, освещает опыт, накопленный по данной проблематике учеными Российской Федерации, стран ближнего и дальнего зарубежья, вносит неоценимый вклад в становление органически целесообразных региональных систем образования, повышение уровня государственно-общественного управления их функционированием и развитием.*

*От всей души желаем коллективу редакции плодотворного труда, неиссякаемой энергии, дальнейших творческих свершений на благо будущего России! Надеемся на дальнейшее сотрудничество еще не один десяток лет.*

*Главный редактор журнала  
«Высшее образование в России»  
М. Б. Сапунов*



## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

*Поздравляем вас с 10-летним юбилеем!*

*Желаем вам продолжать способствовать практике совершенствования интеграции в российском образовании, обеспечивать научно-методическую поддержку работников сферы образования всех уровней, сохранять и развивать лучшие традиции, поддерживать существующие и налаживать новые связи с ведущими отечественными и зарубежными образовательными центрами, укреплять позитивное влияние на процессы, происходящие в системе образования.*

*Желаем творческих успехов, ярких публикаций, благодарных читателей!*

*Коллектив редакции журнала  
«Университетское управление:  
практика и анализ»,  
главный редактор  
А. К. Клюев*



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ!**

С юбилеем!

*10 лет назад в журнальной семье Мордовского госуниверситета произошло пополнение: на свет появился младший брат «Вестника» и «Регионологии» — журнал «Интеграция образования». Подчиняясь всеобщим законам эволюции, он пережил спады и подъемы, периоды спокойного существования и бурного развития.*

*Изначально журнал взял на себя важную миссию — быть интегратором творческих идей и людей, работающих над созданием систем образования, отвечающих требованиям современности. И с этой ролью он успешно справляется.*

*Сегодня «Интеграция образования» — всероссийский журнал, который выписывают и читают педагогические работники всей страны. Среди его авторов — представители всех федеральных округов, ближнего и дальнего зарубежья. Их объединяет желание в процессе творческой дискуссии найти оптимальное решение проблем современного образования.*

*Желаем редакции дальнейшего творческого роста, чуткого реагирования на происходящие в сфере образования перемены. Пусть неуклонно расширяется круг ваших друзей и читателей.*

*Редакционная коллегия  
журнала «Регионология»*



## ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

### ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

**В. Г. Халин,** зав. кафедрой информационных систем в экономике  
Санкт-Петербургского государственного университета, доцент

Статья посвящена проблемам модернизации системы высшего профессионального образования в современной России, при этом акцент сделан на проблемах становления и развития инновационного комплекса университета. Рассмотрена периодизация развития инновационной деятельности в крупнейших вузах страны. Даны рекомендации по активизации этой деятельности.

История современного общества на рубеже XX—XXI вв. отличается стремительными изменениями, происходящими во всех сферах деятельности. В первую очередь они связаны с такими явлениями, как глобализация, интеграция и информатизация.

К числу важнейших факторов, оказывающих существенное влияние на развитие мирового хозяйства, относится образование<sup>1</sup>. В его сфере также происходят значительные преобразования, а именно: внедряются новейшие достижения информационно-коммуникационных современных образовательных технологий (дистанционное обучение), формируется глобальная международная образовательная среда, активизируются процессы создания региональных образовательных систем.

Формирование глобального образовательного пространства предполагает усиление и дальнейшее совершенствование национальных образовательных систем, повышение их конкурентоспособности. В этой связи уже давно назрела необходимость модернизации высшей школы России, в частности ее классических университетов.

Важнейшими направлениями модернизации отечественного университетского образования являются следующие:

- реализация широкого спектра магистерских программ в области высшего профессионального образования, основных и дополнительных программ в области послевузовского профессионального образования (аспирантура и докторантура) с обязательным условием сер-

тификации и аккредитации образовательных программ в ведущих международных центрах и агентствах по аккредитации;

- интеграция академической и вузовской науки;

- придание инновационной направленности деятельности классических университетов, превращение их в реальные инновационные центры в области образования и научных исследований, обладающие современной исследовательской, приборной, технологической и информационной базой и способные передавать новые научные технологии рыночным производителям;

- усиление государственной поддержки классических университетов в их образовательной, научной и инновационной деятельности.

Анализ всех приведенных направлений не входит в нашу задачу. Статья посвящена лишь одному аспекту — инновационной деятельности классических университетов России. Заметим, что роль инноваций в стремительно развивающемся интеграционном процессе формирования общеевропейского пространства высшего образования (The European Higher Education Area), так называемом Болонском процессе, впервые была выделена среди прочих актуальных ключевых позиций лишь на четвертой встрече министров образования стран Европы, которая проходила 18—19 сентября 2003 г. в Берлине. В принятом на встрече коммюнике «Формирование общеевропейского пространства высшего образования» говорится: «...наша цель состо-



ит и в том, чтобы способствовать развитию инновационного потенциала Европы и ее социальному и экономическому прогрессу посредством усиления сотрудничества между европейскими высшими учебными заведениями»<sup>2</sup>. На последней встрече министров образования стран Европы, состоявшейся 19—20 мая 2005 г. в Бергене, роль инновационной деятельности университетов была подчеркнута в еще большей степени. В коммюнике «Европейское пространство высшего образования в Европе» отмечается, что «единственно реальным ключом к достижению конкурентоспособной Европы являются научные исследования, обучение и инновации»<sup>3</sup>.

Современные мировые тенденции развития университетов, и прежде всего исследовательских, показывают, что именно они превращаются сегодня в мощные инновационные центры, осуществляющие эффективный трансфер и коммерциализацию технологий на основе управления своей интеллектуальной собственностью. На Западе значительная часть фундаментальных исследований и инновационной деятельности осуществляется в университетах. В настоящее время многие из них превратились в крупнейшие центры мировой науки, одновременно являясь основой эффективных технополисов. В их числе известные исследовательские университеты США: Стэнфордский, Техасский, Университет в Северной Каролине, Массачусетский технологический институт, Калифорнийский университет и многие другие. Именно в США в крупнейшем технополисе мирового уровня «Силиконовая долина» и зародилась в 90-е гг. прошлого столетия сетевая модель инновационного процесса, которая характеризуется концентрацией малых инновационных фирм, работающих в новейших отраслях экономики, вокруг исследовательских университетов и центров.

Первый этап сетевого инновационного процесса составили фундаментальные исследования, проводившиеся в свободном стиле, без специальной организаци-

онной структуры, методом проб и ошибок студентами и профессорами Стэнфордского университета. Эти исследования дали старт новым высокотехнологичным фирмам, массовое образование которых соответствует второму этапу инновационного процесса. Характерной особенностью такой модели является венчурный бизнес, интегрирующий инновации и инвестиции и делающий акцент на эффективном использовании интеллектуального ресурса ведущих исследовательских университетов.

Сетевой инновационный процесс создает определенные преимущества в сфере разработки принципиально новых технологий для выпуска продуктов, максимально удовлетворяющих запросы потребителей. Потрясающие успехи малых инновационных фирм «Силиконовой долины» объясняются также тем, что все они располагаются вокруг уникального научно-образовательного центра, ядром которого служит старейший исследовательский университет США — Стэнфордский. Кроме этого научно-образовательного центра здесь находятся и другие известные университеты: Университет Беркли, Государственный университет Сан-Хосе, Университет Санта-Клара.

Исследовательские университеты представляют собой одну из форм организации фундаментальной науки. Их функциональной специализацией выступают производство новых знаний и подготовка специалистов высочайшего класса, обладающих творческими способностями и умеющими найти оптимальное решение в непредсказуемой ситуации в условиях спонтанного научно-технологического развития. Для университетов данного типа характерно наличие уникальных исследовательских коллективов, большого объема научно-исследовательских работ, многоуровневой системы образования, самой современной материально-технической и информационной базы.

В США не все университеты исследовательские. Страна может позволить себе только определенное их количество.

Из 3 300 американских университетов к исследовательским относятся только 100. Но именно на них приходятся львиная доля федеральных ассигнований на научные исследования, осуществляемые в вузах, и подавляющее число присуждаемых докторских степеней.

Среди характерных признаков исследовательских университетов можно назвать следующие:

- ведение образовательной деятельности по широкому спектру программ высшего образования;
- активная приверженность к послевузовскому (последипломному) образованию (подготовка докторов наук — Ph. D.) и проведение не менее 50 защит диссертаций в год на присвоение ученых степеней доктора наук по обширному перечню научных специальностей);
- объем финансирования научно-исследовательской работы из федерального бюджета, составляющий не менее 33,5 млн дол. США.

Для сравнения приведем несколько цифр. Санкт-Петербургский государственный университет, один из восьми вузов, отнесенных к объектам национального наследия России, имеет общий бюджет на 2006 г., с учетом внебюджетных источников финансирования, порядка 3,5 млрд руб. (120 млн дол.). Бюджет Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе в 2005 г. составил 3,5 млрд дол., причем на долю научных грантов пришлось 820 млн дол.

Трансформация системы высшего профессионального образования России, как уже было отмечено, предполагает повышение инновационной активности вузов, что имеет огромное значение для страны в условиях перевода экономики на устойчивое развитие. Формирование новой модели университета как научно-образовательного и инновационного центра является назревшей проблемой, тем более в условиях, когда отраслевые НИИ в большинстве своем фактически прекратили существование, а процесс разрушения фундаментальной и прикладной науки не остановлен.

К настоящему времени в стране уже накоплен определенный опыт становления университетов как инновационных центров. Это прежде всего относится к крупнейшим отечественным вузам — Московскому государственному университету им. М. В. Ломоносова и Московскому физико-техническому институту (МФТИ). Другим примером может служить территориальный научно-образовательный и инновационный комплекс Нижегородского государственного университета. Аналоги ведущих вузов имеются и в других субъектах федерации и представлены региональными университетами, реализующими современную тенденцию модернизации высшего образования на основе разработки собственных долгосрочных концепций инновационного развития. Так, например, Тамбовским государственным университетом им. Г. Р. Державина разработана и принята концепция развития до 2010 г. Предполагается, что формой нового вуза станет инновационный технопарк, а сам университет будет иметь структуру образовательно-исследовательского инновационного государственного университета<sup>4</sup>.

Появление первых элементов инновационных комплексов в отечественных вузах относится к началу 1990-х гг. Это были, как правило, технопарки. В 1990 г. их было создано 2, 1991 — 8, 1992 — 24, в 1993 г. — 43. Сегодня по количеству технопарков (более 100) Россия занимает пятое место в мире. Цель подобных структур заключается в том, чтобы способствовать инновационной деятельности вузов путем создания малых инновационных фирм для коммерциализации технологий, развития инновационного бизнеса, освоения преподавателями и студентами основ научно-технического предпринимательства.

Как показал 15-летний опыт функционирования технопарков, свою целевую функцию, заключающуюся в формировании в массовом порядке малых высокотехнологичных фирм для коммерциализации результатов научной деятельности, они не выполнили. По оценкам некото-



рых экспертов, только 10—12 инновационных комплексов действительно соответствуют международным стандартам. Как считает исполнительный директор концерна «Научный центр» М. Шеховцов, среди 150 зарегистрированных технопарков «живых» лишь 70, а успешными можно назвать всего три-четыре: в Зеленограде (с оборотом 60 млн дол.), МФТИ (около 20 млн), МГУ им. М. В. Ломоносова, в Новосибирске. Основная причина такого положения — отсутствие серьезной поддержки федеральных, региональных властей, частного сектора, что сделало эти структуры маломасштабными. Они не смогли заменить собой бывшие вузовские ОКБ с опытными производствами.

За рубежом дело обстоит иначе. Возьмем типичный пример — берлинский технопарк. Государство вложило в его создание 30 млн евро и уже на следующий год получило в виде налоговых поступлений 25 млн. Везде в мире государственная финансовая поддержка развития технопарков — закономерность. Наше же государство предпочитает не видеть главных направлений финансово-инвестиционной поддержки и вкладывает деньги иным способом, не в конкретное реальное дело, а, например, в разработку из года в год повторяющихся проектов в рамках темы «Развитие инновационной инфраструктуры». Ежегодные конкурсы, проводимые на государственном уровне по данной теме, привлекают десятки миллионов рублей и включают следующие проекты: «Разработка теоретических основ создания инновационных зон»; «Разработка методики организации венчурных фондов» и т. д. Безусловно, игнорировать такое направление работ нельзя, но и сводить все к нему также недостаточно.

Возвращаясь к практике функционирования технопарков, отметим, что они все же сыграли свою положительную роль в активизации инновационных процессов в вузах, особенно на начальном этапе рыночного реформирования. Акти-

визация, подкрепленная заинтересованностью вузов в сохранении собственного научного потенциала, проявилась в увеличении численности занятых научных кадров, в повышении престижа и заработной платы в научно-технической сфере, что, естественно, привело к некоторому снятию напряженности в научно-технической сфере.

Наибольшая эффективность технопарковых структур достигается, на наш взгляд, их включением в региональную инновационную инфраструктуру, превращением в полноценный элемент территориальной инновационной системы. В этом случае технопарки приобретают региональный масштаб, в их организации и функционировании значительную роль играют региональные и местные органы власти. Первый такой опыт относится к началу 90-х гг., когда были созданы технопарки в Новосибирске, Томске и других местах.

Подобные структуры преследуют стратегические долговременные цели преобразования региональной экономики на основе новых отраслей промышленности, а также на основе модернизации имеющихся базовых отраслей путем увеличения их научкоемкости при одновременном снижении материально-, трудо- и энергоемкости. Как правило, они создаются для осуществления крупных быстроокупаемых инновационных проектов в рамках разработки и реализации программ социально-экономического развития тех или иных регионов. Иными словами, технопарки становятся эффективным инструментом реализации государственной инновационной политики на конкретных территориях.

Первый опыт функционирования отечественных технопарков показал, что в их деятельности многое положительного, но имеются и проблемы, которые необходимо преодолевать. Например, открытый остается уже упоминавшийся вопрос о создании в достаточном количестве малых научкоемких и высокотехнологичных фирм. К сожалению, пробле-

ма не была эффективно решена и на следующем этапе развития инновационной деятельности в высшей школе, когда стали формироваться структуры другого рода, а именно инновационно-технологические центры (ИТЦ).

ИТЦ — это структура, в которой размещаются малые предприятия, получающие поддержку не на этапе своего становления, а на стадии дальнейшего развития. Основное отличие инновационно-технологических центров от технопарков состоит в том, что они представляют собой инфраструктуру для поддержки уже развитых компаний, расширяющих свое производство. Данные центры в условиях рыночной экономики обеспечивают также реализацию научно-технической продукции через субъекты малого предпринимательства. По сути, инновационно-технологические центры — это ключевой элемент процесса коммерциализации технологий.

К настоящему времени создана достаточно развитая сеть ИТЦ. Если в 1997—2000 гг. их функционировало 38, то сегодня — уже 50. К организации инновационных центров были привлечены главным образом федеральные ресурсы. Ведущим среди них является ИТЦ в Зеленограде, созданный на базе Московского государственного института электронной техники. Сегодня он объединяет 11 наиболее перспективных коллективов, работающих в таких областях, как телекоммуникации и информационные технологии, системы спутниковой навигации и связи, микромехатроника и оптоэлектроника.

Существенный рост ИТЦ был обусловлен, на наш взгляд, следующими обстоятельствами:

- во-первых, созданием инфраструктурных условий для активизации инновационных процессов, установлением интеграционных связей между наукой и производством;

- во-вторых, государственной поддержкой, в частности разработкой и реализацией программ создания и развития

инфраструктуры. Сюда прежде всего относится Межведомственная программа активизации инновационной деятельности в научно-технической сфере России, рассчитанная на 2001—2003 гг., к которой, по данным экспертов, подключились 26 региональных администраций и более 10 федеральных ведомств. В настоящее время запущена еще одна программа — Межведомственная и региональная программа формирования и развития инновационной инфраструктуры на 2004—2006 гг.;

- в-третьих, фондовой поддержкой инновационно-технологических центров. Так, например, Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере было создано около 30 таких центров в разных регионах России;

- в-четвертых, недостаточной результативностью созданных на базе вузов технопарков и поэтому потребностью в более совершенной инновационной структуре.

В последнее время, по имеющимся оценкам, количество ИТЦ не растет, а инновационные процессы в вузах идут вяло. Конечно, успешное развитие инновационной деятельности не может прямо зависеть от числа тех или иных объектов инновационной инфраструктуры. Вместе с тем оптимальное их количество должно быть достигнуто. В ФРГ, например, функционируют свыше 300 ИТЦ, что в 6 раз больше, чем в России. Именно на технопарковые структуры Германия сделала акцент при формировании своей национальной инновационной системы.

Создание новых технопарковых структур, в том числе ИТЦ, необходимо, однако направления их нынешней практической деятельности не позволяют таким структурам решать многие проблемы активизации инновационной деятельности, например обеспечивать эффективную передачу и коммерциализацию технологий, которые разрабатывались в университетах на средства бюд-



жета и которые будут использоваться при создании новых предприятий. Однако решение данной проблемы сегодня выходит за пределы компетенции не только инновационно-технологических центров, но и создаваемых в последние два года новых структур — центров трансфера технологий (ЦТТ). Дело в том, что для успешного функционирования тех и других необходима соответствующая правовая основа, в первую очередь в области интеллектуальной собственности. Другими словами, нужны федеральные законы, регулирующие определение и реализацию прав на результаты интеллектуальной деятельности, созданной в университетах за счет бюджета.

В России законодательное обеспечение данных вопросов, в том числе создание полноценной нормативно-правовой базы в области государственной интеллектуальной собственности, должно быть изначально осуществлено на федеральном и региональном уровнях. Промедление в этом деле недопустимо, поскольку активизация инновационной деятельности наших университетов непосредственно связана с первоочередным решением именно вопросов использования интеллектуальной собственности. Речь идет о практическом выполнении принципа бесплатной передачи прав на результаты интеллектуальной деятельности, полученные за счет государственного финансирования, университетам при условии введения этих результатов в экономический оборот на территории России в обозримые сроки. Однако барьером на данном пути являются ведомственные интересы, нередко противоречивые. Министерство финансов России стоит на позиции жесткого контроля за любым движением интеллектуальной собственности и считает, что ее нельзя передавать «за так» исследователям, авторам. Министр образования и науки России А. А. Фурсенко, учитывая западный, прежде всего американский, опыт, наоборот, утверждает, что закрепление прав за авторами и университетами бу-

дет способствовать скорейшему трансферу и коммерциализации новшеств.

На наш взгляд, в России на сегодняшний момент еще не созрели условия для однозначного решения этого вопроса. Не созданы необходимые предпосылки, например, инновационная инфраструктура, полноценная законодательная база. Отсутствует реальный венчурный капитал. В российской промышленности все еще не востребованы инновации. Очевидно, что данное направление использования результатов интеллектуальной деятельности является перспективным, но желаемый результат может быть получен при условии комплексного решения проблемы.

Формирование технопарковых структур, в том числе инновационно-технологических центров, имеет, как уже отмечалось, огромное значение для активизации инновационных процессов в университетах. ИТЦ, созданные на базе вузов, представляют собой один из ключевых элементов учебно-научно-инновационных комплексов (УНИК). Министерство образования и науки России планирует выделить целевые средства на создание 13 таких комплексов. Спецификой особенностью данных структур является то, что кроме научно-инновационной и производственной подсистем они включают учебную подсистему для подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствующих отраслях экономики. В этом плане особого внимания заслуживает опыт создания совместно с зарубежными фирмами учебно-научных центров в Московском государственном институте электронной техники. В их число вошли, в частности, Институт проектирования приборов и систем, Центр подготовки специалистов в области обработки информации, Центр приборно-технологического моделирования полупроводниковых структур, Центр компьютерной диагностики и визуализации, Учебно-научный центр «Зондовая микроскопия и нанотехнология» и др.

Определенный опыт формирования и развития УНИК демонстрируют и менее развитые регионы, например Брянская область, где на базе государственного технического университета создан соответствующий комплекс, способствующий активизации инновационной деятельно-

сти не только в университете, но и на конкретной территории<sup>5</sup>. Это тем более примечательно потому, что позиции брянских вузов среди высших учебных заведений других областей Центрального федерального округа оставляют желать лучшего (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели, характеризующие состояние инновационной деятельности вузов некоторых регионов ЦФО в 2001 г.**

Область	Патенты России	Зарубежные патенты	Поддерживаемые патенты	Программы для ЭВМ, базы данных, топологии интегральных схем	Заявки на объекты промышленной собственности
Белгородская	15	0	36	0	22
Брянская	14	0	7	2	23
Воронежская	82	0	69	113	180
Калужская	10	0	6	0	3
Курская	109	0	92	3	104
Липецкая	6	0	11	2	10
Орловская	55	0	50	2	112
Смоленская	0	0	0	0	0
Тульская	34	0	68	33	51

На наш взгляд, создание УНИК особенно назрело в тех субъектах РФ, где вузовская наука играет существенную роль в решении социально-экономических проблем региона и где незначительно представлены или не представлены вообще учреждения и организации других секторов науки.

ИТЦ выступают как важнейшее условие, а точнее, основа для формирования более масштабных структур — инновационно-промышленных комплексов, обеспечивающих внедрение в производство результатов научных исследований и комплексную поддержку наукоемких компаний, что, безусловно, актуально для развития научно-производственной интеграции в России и ее субъектах. Речь идет о развертывании полноценной инновационной деятельности в университетах, связанной с проведением полного объема работ до сдачи конечного продукта.

Первый (1999 г.) удачный опыт формирования таких комплексов в рамках развития инновационной системы терри-

торий показал Московский государственный институт электронной техники. В Зеленограде в настоящее время функционируют около 400 субъектов малого высокотехнологичного предпринимательства, уверенно занимающих определенные ниши на мировых рынках электронных товаров и услуг и привлекающих солидные иностранные инвестиции для расширения своего бизнеса. Примеров подобных структур пока немного, но они заслуживают внимания.

В последние годы в развитии инновационной инфраструктуры, и в частности инновационно-технологических центров, просматриваются новые тенденции. Одна общая тенденция проявляется в целевой направленности развития всех ИТЦ. Это свидетельствует о переходе от этапа стихийного возникновения в субъектах федерации отдельных элементов инновационной инфраструктуры к этапу формирования инновационной инфраструктуры как целостной системы. Такое направление развития требует всемерной поддержки, тем бо-



лее что в настоящее время уже идут процессы создания региональных инновационных систем.

Данная проблема находит определенное освещение в литературе<sup>6</sup>. Так, некоторые авторы считают, что построение рыночно ориентированных инфраструктурных инновационных комплексов в регионах должно включать следующую совокупность систем:

- информационного обеспечения научно-технической и инновационной деятельности;
- экспертизы научно-технических и инновационных программ, проектов, предложений (включая государственную экспертизу);
- финансово-экономического обеспечения научно-технической и инновационной деятельности;
- производственно-технологической поддержки;
- сертификации научкоемкой продукции;
- продвижения на рынок научно-технических разработок и научкоемкой продукции;
- подготовки и переподготовки кадров для научно-технической и инновационной деятельности;
- координации и регулирования развития научно-технической и инновационной деятельности.

В соответствии с приведенным подходом создаваемый инновационный комплекс будет единым для всех хозяйствующих субъектов региона и может включать в себя любые структурные элементы — крупные, средние научно-технические учреждения и организации, высшие учебные заведения или субъекты малого бизнеса.

Складывание региональных инновационно-технологических центров (РИТЦ) означает формирование единой скоординированной системы поддержки инновационной деятельности. Это уже более широкая объединяющая структура, своеобразный консорциум, включающий различные объекты инновационной инфраструктуры для комплексной под-

держки хозяйствующих субъектов в конкретном регионе. Такие центры, как правило, первоначально формировались в регионах с большой концентрацией научно-технологического потенциала. Один из них создан в Обнинске, который раньше других муниципальных образований получил официальный статус наукограда. Напомним, что в соответствии с принятым в апреле 1999 г. Федеральным законом «О статусе наукограда Российской Федерации» наукоград определяется как муниципальное образование с градообразующим научно-производственным комплексом. В наукоград Обнинск входят следующие структуры: Обнинский технологический парк; Научно-технологический парк «ИНТЕГРО»; «Интергруппа экспертов и консультантов»; Обнинская торгово-промышленная палата; Консалтинговая фирма «Управленческие технологии»; Региональное агентство продвижения инвестиций и технологий; Патентная фирма «Артель»; Аудиторская компания «ПАНЭКО»; Франко-Российский институт делового администрирования. Предприятия РИТЦ фактически покрывают все потребности наукограда в инновационных услугах.

В последние годы формирование аналогичных структур происходит на базе университетов в крупных научно-образовательных центрах страны (наукоград Петергоф) и регионах с менее развитым научно-техническим потенциалом. Например, в Брянской области в целях модернизации региональной научной сферы и ее переориентации на решение задач, актуальных для развития территории, создается соответствующий инфраструктурный комплекс, где государственный технический университет определен в качестве градообразующего научно-производственного комплекса.

Постановлением Правительства России от 23 июня 2005 г. № 449 Петергофу присвоен статус наукограда Российской Федерации сроком на 5 лет. Он стал седьмым по счету наукоградом России после Обнинска, Дубны, Королева, Реутова, Мичуринска и пос. Кольцова под

Новосибирском. Тем же постановлением утверждены восемь направлений научной, научно-технической и инновационной деятельности, экспериментальных разработок, испытаний и подготовки кадров, приоритетных для Петергофа как наукограда Российской Федерации. Эти направления соответствуют приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники Российской Федерации. Среди них есть такие, как исследования в области экологии; информационно-телекоммуникационные технологии и электроника; исследования физических полей земли, изучение строения ее оболочек; технологии живых систем, генетические процессы, клеточная биология и биология развития. По словам заместителя председателя Комитета по образованию и науке Государственной Думы России Валентины Ивановой, для реализации проекта наукограда на три года потребуется около 9 млрд руб., причем из федерального бюджета будет выделено 500 млн, из бюджета Санкт-Петербурга — 1 470 млн, из бюджета Петергофа — 100 млн руб. Остальные средства будут привлечены из внебюджетных источников.

В соответствии с вышеназванным Федеральным законом статус наукограда не предусматривает финансирование самих научных исследований, а допускает вложение финансовых ресурсов программы лишь в инфраструктуру поддержки научных исследований.

Формирование подобных комплексов должно осуществляться во всех регионах России, но при условии учета специфики развития конкретных территорий.

Заметим, что, несмотря на количественный рост в университетах технопарков и ИТЦ, число малых предприятий в научно-технической сфере, осуществляющих связь науки и производства, не увеличивается. С целью решения этой проблемы правительство приняло решение о создании еще одной структуры — центров трансфера технологий.

ЦТТ — это специализированные структуры инкубирования малых фирм на

начальном этапе их жизни. Кроме того, их целью является коммерциализация научно-исследовательского потенциала вузов, привлечение частных инвестиционных ресурсов в создание инфраструктуры и в инкубируемые предприятия.

В Федеральной целевой научно-технической программе «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и технологий на 2002—2006 гг.» выделен специальный раздел «Коммерциализация технологий», где предусмотрены определенные показатели развития ЦТТ (табл. 2).

Таблица 2  
Развитие системы центров  
трансфера технологий

Индикатор	2005 г.	2006 г.
Количество созданных элементов инновационной инфраструктуры	20	40
Количество успешно коммерциализованных технологий	40	80
Объем финансирования, млн руб.	50	50

Кроме того, правительство запланировало на ближайшие два года в рамках указанной программы ряд мероприятий в целях обеспечения эффективной функциональной специализации центров трансфера технологий. В их числе:

- определение приоритетных направлений коммерциализации технологий, создание нормативно-правовой и методической базы;
- развитие системы венчурного финансирования коммерциализации перспективных отечественных технологий;
- разработка нормативно-правовой и методической базы функционирования «электронных бирж» высоких технологий и реализация pilotных проектов;
- научно-организационное и методическое сопровождение патентования результатов интеллектуальной деятельности, полученных с привлечением средств бюджета в рамках данной программы.

Перечень ключевых показателей в рамках приведенных направлений отражен в табл. 3.



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**Т а б л и ц а 3**  
**Показатели активизации инновационной**  
**деятельности научно-образовательных**  
**учреждений**

Индикатор	2005 г.	2006 г.
Количество инициированных государством в соответствии с приоритетами масштабных проектов коммерциализации перспективных технологий	65	65
Количество инициируемых государством венчурных проектов государственного значения	40	40
Повышение капитализации научных организаций за счет постановки на баланс объектов интеллектуальной собственности, млн руб.	30	60

Ожидаемые результаты реализации приведенных мероприятий иллюстрирует табл. 4.

**Т а б л и ц а 4**  
**Конечные результаты реализации**  
**мероприятий по активизации**  
**инновационной деятельности**

Индикатор	2005 г.	2006 г.
Объем внебюджетных средств, привлеченных в рамках реализации венчурных проектов государственного значения, млн руб.	778	810
Количество реализованных на «электронных биржах» высоких технологий	—	50
Количество проданных на «электронных биржах» пакетов акций высокотехнологичных венчурных организаций	—	10
Торговый оборот на «электронных биржах» высоких технологий, млн руб.	—	100
Количество проданных научными организациями лицензий на результаты интеллектуальной деятельности, полученные в ходе выполнения программы	—	20

В целом мероприятия Федеральной программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и технологий на 2002—2006 гг.» определенным образом стимулируют активизацию инновационной де-

ятельности университетов. Вместе с тем действенность приведенных мероприятий может быть достигнута лишь в результате комплексного подхода, т. е. при условии их одновременной реализации.

В «Концепции развития венчурной индустрии в России (государственной системы стимулирования венчурных инвестиций)» также обращено внимание на ЦТТ. Планируется в течение 4—5 лет открыть их во всех ведущих университетах страны, что позволит ежегодно создавать от 3 до 5 тыс. малых предприятий технологической направленности.

Сегодня ЦТТ делают в России свои первые шаги, но очевидно одно: их успешное функционирование требует целенаправленной поддержки на всех уровнях управления: федеральном, окружном, региональном, муниципальном.

В заключение отметим, что о массовом превращении отечественных университетов в реальные инновационные центры пока говорить не приходится. Этот процесс только начинается и получил определенное развитие лишь в нескольких вузах с мощным научно-образовательным потенциалом. Основная причина такого положения заключается в отсутствии продуманной государственной инновационной политики в системе высшего образования современной России.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект : науч. изд. / под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. М., 2004.

<sup>2</sup> Realising the European Higher Education Area : Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin, 19 September 2003.

<sup>3</sup> The European Higher Education Area — Achieving the Goals : Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen, 19—20 May 2005.

<sup>4</sup> См.: Юрьев В. М. Образовательно-исследовательский инновационный университет / В. М. Юрьев // Высш. образование в России. 2004. № 12.

<sup>5</sup> См.: Развитие науки и технологий: региональный аспект / под ред. В. Т. Буглаева. Брянск, 2002.

<sup>6</sup> См.: Научно-технический потенциал России и его использование / под общ. ред. В. И. Кушлина, А. Н. Фоломьева. М., 2001 ; Развитие науки и технологий: региональный аспект.

Поступила 30.11.05.

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

**Ю. И. Тарский,** зав. кафедрой социологии и социальной политики  
Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина  
(г. Саратов), профессор

В статье приводится характеристика современной социально-экономической ситуации в России, сложившейся в результате перехода страны на новый этап развития. Обсуждаются необходимость и возможность интеграции России в европейское сообщество, а ее образовательной системы — в европейское образовательное пространство.

Интеграция российской образовательной системы в европейское образовательное пространство предполагает конструирование моделей, обеспечивающих данный процесс. В последнее время в отечественных педагогических, социологических исследованиях все чаще стала использоваться методология моделирования. И это не случайно, поскольку целостный, синтетический анализ социальной системы, к которой, в частности, относится и образовательная, можно осуществить путем конструирования ее моделей, где будут обозначены различные виды и способы взаимодействия субъектов в процессе реализации социальной совокупной ответственности. Подобные модели позволяют представить процессы и явления, происходящие в конкретном образовательном пространстве, в виде системы, вследствие чего возникает возможность установления причин и факторов, влияющих на их продуктивность<sup>1</sup>. Речь идет о реализации системного подхода, который предполагает рассмотрение вопросов функционирования образовательной системы как в целом, так и со стороны любого компонента.

Поскольку российское общество в настоящее время находится в стадии трансформации, наиболее актуальными становятся исследования образовательных систем в аспекте цели как главной структурной составляющей любой системы. Конечно же, современная образовательная система должна быть направлена на подготовку высокопрофессиональных, компетентных специали-

стов, способных не только самостоятельно проектировать свой жизненный и профессиональный путь, но и успешно продвигаться по нему к обозначенной цели. Сегодня человек поставлен перед необходимостью постоянного стремления к совершенствованию профессионального мастерства, накоплению социального опыта, обновлению знаний, к приобретению навыков и умений. Совершенно очевидно, что развитие общественного производства зависит от уровня культуры и квалификации трудящихся, а достижения культуры, науки и техники являются результатами образованности и подготовленности участников этих сфер деятельности к решению разнообразных задач. Уровень профессиональной и социальной компетентности специалистов, призванных быть активными проводниками научного и технологического прогресса, — один из важнейших факторов, влияющих на стабильность жизни, устойчивый характер развития общества, социальное здоровье населения.

На современном этапе качественно новое содержание и принципиально иные формы обретает участие России в жизни европейского сообщества. Многоуровневые международные контакты, потребность в разработке совместных проектов рационального использования природных ресурсов планеты, решение экологических проблем, освоение космоса и многие другие факторы определяют важность интеграции российской системы высшего образования в европейскую образовательную систему. Между тем результаты научных исследований



ведущих научно-исследовательских институтов России заставляют признать, что система образования в нашей стране находится в состоянии глубочайшего кризиса, который наиболее яростно сопровождает систему высшего образования. В результате ломки существующей до 1990-х гг. общественно-экономической формации многие традиции вузовской жизни, важнейшие функции высшего образования в значительной мере были утрачены. Недоиспользование интеллектуального потенциала, снижение уровня подготовки специалистов сказалось и оказывается на социальном и экономическом развитии страны, ее роли на международной арене. Наметился кризис не только форм, но и самих идей и технологий, на что сегодня обращают внимание отечественные социологи, философы, педагоги и психологи.

Недостатки высшей школы, по мнению многих ученых, заключаются в обезличенности образования, валовом подходе к образовательному процессу, в стиле организации вузовской жизни. На наш взгляд, устарела и сама концепция профессиональной подготовки специалистов. Ее содержание и техническое воплощение базируются на застоявшихся, часто малоэффективных формах, методах и средствах обучения и воспитания, которые в большей степени направлены лишь на воспроизведение возникающих профессиональных ситуаций.

Существующая система образования не обеспечивает в должной мере развития у обучаемых творческих личностных качеств, способности адаптироваться к изменяющимся социальным условиям. Кроме того, довольно слабо сокращается разрыв между высшими достижениями науки и культуры и вузовской практикой, профессиональным мастерством отдельных вузовских педагогов и ученых и уровнем подготовки рядовых преподавателей, возникший в результате воздействия прежнего механизма управления образованием, нередко подавляющего творческую свободу действий, разумную инициативу в самих подходах к содержа-

нию и организации образовательного процесса. Парадокс заключается в том, что сегодня, когда перед преподавательским составом открываются перспективы для свободы творчества, многие не знают, как распорядиться полученной свободой. И это вполне закономерно, поскольку Россия оказалась в сложнейшей ситуации, связанной с позицией в европейской и даже мировой структуре.

Кризис образовательных систем в современном мире, в общем-то, закономерен. Об этом говорили многие ученые, например Э. Тоффлер в книге «Третья волна», Ф. Бурлацкий в «Новом мышлении». Думается, правомерно принять их гипотезу о том, что, поскольку мировая система сегодня находится на гребне «третьей волны мировой революции», названной «технологической революцией», крах возможен. Для нашей страны этот кризис наиболее опасен. Дело в том, что новая Россия появилась не на взлете пассионарного толчка (акмеотическая фаза), всегда «характерного сложением оригинальных культур»<sup>1</sup>, а в низшей фазе его спада. Бифуркации, возникшие после хаоса в развитии общества, конечно же, коснулись и системы российского образования, некогда устойчивой, развивающейся. Сегодня мы вынуждены искать новые пути и способы ее реанимации с учетом изменившегося мира.

Есть и еще одна важная особенность, без уяснения которой вряд ли можно понять происходящее. В силу специфики совершаемого страной и обществом перехода «от социализма к капитализму» (построения гражданского, демократического общества), который называют движением «вперед, но назад»<sup>2</sup>, мы во многом обречены на «несоздание» нового, а сфера социального творчества оказывается предельно ограниченной. И все потому, что мы, возвращаясь в лоно мировой цивилизации, начинаем путь с точки, оставленной в 1917 г. Этот путь уже пройден большинством человечества. Движение же «во след» есть не более чем повторение пройденного другими, разве что с русской спецификой.

Некоторые общие сдвиги в исправлении сложившейся ситуации наметились с начала 1990-х гг., когда наиболее активные и богатые научными и педагогическими кадрами высокой квалификации российские вузы стали искать и находить пути выхода из прежнего состояния. Но и в них модели образования еще далеко не апробированы. Значительная часть вузов остается в плену больших проблем как в области подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям, так и в области организации образовательного процесса. Между тем социальные запросы общества требуют более высокой степени интеграции вуза, науки, производства; гуманизации обучения и воспитания; усиления внимания к личности, подхода к каждому молодому человеку как к высшей ценности общества; формирования гражданина с высокими интеллектуальными и моральными качествами. Удовлетворению всех этих запросов призваны способствовать новые модели образования и воспитания.

Что касается организации образовательного процесса и управления им, то основной мировой тенденцией их развития является переход от иерархически-вертикальных структур к самоорганизующимся горизонтальным. В этом случае ставка делается на личную инициативу, самостоятельность субъектов управления — преподавателей, руководителей, самих студентов, их способности к профессиональному росту, развитию своей организации, образовательного учреждения. Таким образом обеспечивается управленческое саморазвитие социальной системы, позволяющей адаптивно и эффективно реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия, развивать внутренний потенциал.

Модели подобного перехода еще только начинают разрабатываться отечественной наукой. Однако необходимо заметить, что большинство предлагаемых моделей основаны на попытке повторить опыт других стран: Германии, США, Англии, Франции, Чехии и т. д. Могут ли подойти такие модели для Рос-

сии? Вопрос достаточно спорный, требующий глубокого всестороннего анализа, научного прогнозирования будущих результатов. Заслуживает внимания точка зрения А. Панарина, согласно которой архитектонические способности западноевропейского человека уже исчерпаны. Мир входит в период не только смены века, тысячелетия, но и смены фаз мирового цикла. Рубеж второго и третьего тысячелетий от Рождества Христова представляет собой конец западного модерна и наступление новой восточной фазы мировой истории<sup>3</sup>. По мнению Ф. К. Кессиди, мировому историческому процессу присущи две противоположные, но равноправные тенденции: к всеобщему контакту культур, с одной стороны, и к этнокультурному сохранению — с другой. Единство многообразия и многообразие единства составляют диалектику жизни и бытия. Идея об образовании единой (мировой) культуры, суперэтноса, «метаобщества» в обозримом будущем останется иллюзией, утопией, выдающей желаемое за действительное, реально осуществимое<sup>4</sup>.

Очевидно, что при создании каких-либо социальных моделей, в том числе и модели образования, необходимы инстинкт самосохранения и трезвый расчет, обращение к отечественному историческому опыту, пережитому народом, предками. Только в этом случае интеграционные процессы в нашем глобализирующемся мире могут быть позитивными.

Следует заметить, что при всей самобытности российской системы образования она по своей структуре, содержанию и технологиям все-таки наиболее близка к западноевропейской, в частности к немецкой модели, явившейся ее исторической основой. Социально-экономическое и культурное сближение наших стран на протяжении большого исторического периода предопределило формирование общих черт, в том числе и в сфере образования. На современном этапе экономические, политические, культурные отношения России и Германии обрели такую интенсивность, о которой



многие раньше и не думали. О необходимости новой культуры обучения говорил федеральный канцлер Г. Шредер на заседании бундестага. Доступ к образованию он назвал социальным вопросом XXI в. На VII съезде ректоров России 2002 г. президент Союза ректоров ректор МГУ В. А. Садовничий также подчеркнул необходимость *высокой доступности образования*. Отсюда следует, что доступность образования — это политическая задача, более или менее общая для большинства стран.

Доступность образования выступает показателем и параметром изменения системы образования и общества в целом. Образование является одним из важнейших символов социальной позиции и средством достижения успеха. Благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе. Расширение масштабов образованности населения, доступа к образованию, совершенствование системы образования оказывают сильнейшее воздействие на социальную мобильность, делают ее более открытой и динамичной. Человек может соответствовать общекультурным и профессиональным требованиям общества к личности лишь при условии доступа к полноценному образованию, что затрудняется его включением в постоянно меняющуюся социальную систему. При этом *всеобщее равенство и общедоступность образования*, на наш взгляд, представляют собой утопию. Каждое общество имеет свой средний образовательный стандарт, соответствующий его объективным потребностям.

Таким образом, встает вопрос о том, какая модель может обеспечить интеграцию России в европейское образовательное пространство. Мы полагаем, что единой модели, единого рецепта быть не может. В зависимости от характеристики того или иного общества, принципов взаимодействия общества и государства, других социальных, политических

или экономических условий базовые принципы построения и реализации образовательных моделей во многом могут отличаться друг от друга, что и определяет многообразие существующих и возможных моделей образовательных систем. Теоретический и практический интерес представляет конструирование максимального числа вероятностных моделей образовательных систем, что необходимо как для диагностики реальной ситуации в сфере образования, так и для прогнозирования ее развития на основе выработки стратегических ориентиров. Самое главное заключается в том, чтобы эти модели были понятны всему европейскому сообществу, чтобы не приходилось доказывать, чье образование лучше, чтобы дипломы выпускников были признаны европейским сообществом. Только в этом случае Болонский процесс будет полезным в плане сближения.

На вопрос о том, подходят ли европейские социальные модели для России, можно ответить следующим образом: «Частично — да, частично — нет». Всеобщая унификация, по-видимому, невозможна, речь может идти лишь об унификации систем контроля, систем квалификации и оценки качества. С другой стороны, почему бы не предложить европейскому сообществу свои социальные модели и не создать такое научное и образовательное пространство, в котором каждая система функционировала бы в соответствии с собственными традициями, менталитетом субъектов, но в то же время позволяла говорить о ее качестве, удовлетворяющем все стороны? Дело это непростое, однако, на наш взгляд, стоящее и выполнимое.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гумилев Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия / Л. Н. Гумилев. М., 1993. С. 35.

<sup>2</sup> Лисовский В. Т. Социология молодежи / В. Т. Лисовский. СПб., 1996. С. 264.

<sup>3</sup> См.: Панарин А. Российская политическая культура: прогнозы на век / А. Панарин // Власть. 1997. № 1. С. 45.

<sup>4</sup> См.: Кессиди Ф. К. Глобализация и культурная идентичность / Ф. К. Кессиди // Вопр. философии. 2003. № 1. С. 76.

Поступила 30.11.05.

# МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

## ФЕДЕРАЛИЗМ И ОБРАЗОВАНИЕ

**M. С. Норекян,** доктор политэкономических наук ФРГ  
(Dr. rer. pol., г. Саарбрюкken)

В статье на материале Федеративной Республики Германия обсуждаются вопросы, связанные с будущим федерализма. Автором сквозь призму образования доказывается необходимость приведения законов и рамочных условий в соответствие с современными условиями, переосмысления отношений между федерацией и ее субъектами.

Система образования в Федеративной Республике Германия согласно Конституции находится в ведении как федерального правительства, так и субъектов федерации. Первоначально необходимость передачи определенных полномочий в области образования на уровень федеральных земель обосновывалась наличием существенных культурных, социально-экономических и психологических различий между ними. Со временем эти различия были сведены к минимуму. Однако существует масса причин, по которым от принципов федерализма в системе образования нельзя отказываться.

Вопрос о том, насколько может быть централизовано образование или насколько необходим федерализм в этой области, дискутируется не первый день, и ответов на него имеется масса. Мы остановимся лишь на двух абсолютно противоположных мнениях, которые имеют наибольшее количество сторонников и/или противников.

Выразители первого исходят из того, что автономия и собственная ответственность учебных заведений всех уровней являются основой в деле подготовки высококвалифицированных специалистов. Политика в области образования должна сфокусировать свои приоритеты на передаче большей самостоятельности и ответственности учебным учреждениям, которые в состоянии сами находить организационно-педагогические решения встающих перед ними проблем. Компетенцию в вопросах принятия решений и ответственность по этим решени-

ям целесообразно перевести на более низкий, чем сегодня, уровень. Взаимодействие с органами власти должно носить муниципальный характер, при этом коммуны не наделяются организационно-управленческими функциями, им отводится роль наиболее важного партнера. Органы местного самоуправления, как правило, лучше осведомлены о трудахностях данного региона, чем правительство в далеком Берлине. Однако коммунальные власти, с юридической точки зрения, не могут адекватно реагировать на быстроменяющиеся потребности учебных учреждений, нуждающихся в наличии соответствующей законодательной базы. Решение этой проблемы видится на уровне федеральных земель.

Сторонники противоположной точки зрения утверждают, что большинство успехов связано именно с усилиями федерального правительства, а не с разбазариванием средств.

Федеральные земли в ФРГ сильно разнятся по экономическим и организационным возможностям, густонаселенности и количеству обучающихся в школах и вузах (табл. 1). То, что ситуация в системе образования ФРГ не соответствует международным стандартам, понятно всем. Удивляет, что разница в уровне полученных знаний в различных федеральных землях одного государства так велика. Если в Баварии и в школах, и в вузах можно получить образование, отвечающее требованиям большинства индустриально развитых государств, то в некоторых федеральных землях, по утверждению международных экспер-



тов, ситуация просто плачевна. И связано это не в последнюю очередь с устаревшими федеральными взаимоотношениями и продолжающимися бесконечными дебатами о перераспределении ответственности. С целью нахождения наиболее оптимального решения проблемы была создана парламентская комиссия

по совершенствованию федерального устройства государства. Однако в конце 2004 г. она приказала «долго жить», так как все попытки сдвинуть вопрос с мертвой точки заканчивались нежеланием участников переговорного процесса идти на компромисс именно в области образования.

Таблица 1

**Количество школьников и студентов в различных федеральных землях ФРГ  
в 2002/03 и 2004/05 учебных годах, тыс. чел.<sup>1</sup>**

Федеральная земля	Численность населения	Количество школьников в общеобразовательных школах		Количество студентов в вузах	
		2002/03	2004/05	2002/03	2004/05
Баден-Вюртемберг	10 717,0	1 314,5	1 321,2	217,8	239,8
Бавария	12 444,0	1 464,9	1 474,0	230,4	249,1
Берлин	3 388,0	371,1	356,6	140,2	141,0
Бранденбург	2 568,0	289,4	256,7	37,5	41,0
Бремен	663,0	74,2	73,9	30,5	34,6
Гамбург	1 735,0	179,8	181,6	69,2	69,6
Гессен	6 089,0	705,5	707,2	164,6	160,0
Мекленбург —					
Передняя Померания	1 720,0	197,3	170,1	29,8	34,6
Нижняя Саксония	8 001,0	982,9	993,1	154,6	154,7
Северный Рейн-Вестфалия	18 075,0	2 322,9	2 333,4	523,3	466,3
Рейнланд-Пфальц	4 061,0	490,9	492,0	91,1	99,1
Саар	1 056,0	119,9	117,0	20,3	19,3
Саксония	4 296,0	419,2	366,0	96,3	106,6
Саксония-Анхальт	2 494,0	270,2	231,3	43,4	52,5
Шлезвиг-Гольштейн	2 829,0	338,3	342,7	43,7	46,2
Тюрингия	2 355,0	239,4	208,1	46,7	48,7
Всего в ФРГ	82 491,0	9 780,4	9 624,9	1 939,2	1 963,1

После выборов 2005 г. по воле избирателей членами правительства стали бывшие оппоненты и, к удивлению многих, была достигнута договоренность относительно создания основ для проведения реформ федерального устройства государства. Согласно коалиционному договору, не имеющему силы закона, к 2020 г. предполагается полная передача ответственности в области образования субъектам федерации. В таком случае могут пострадать малые и/или небогатые земли, финансовые и организационные возможности которых значительно хуже, чем у густонаселенных и экономически более стабильных земель. Кроме того, непонятно, насколько стремление решить проблему подоб-

ным методом соответствует Основному закону страны, в котором сформулировано, что ответственность в этой сфере лежит как на федеральном правительстве, так и на правительствах субъектов федерации.

Перед тем как перейти к проблеме количественного анализа, нужно отметить, что в Германии действуют четыре типа школ: основная, реальная, гимназия и (с недавних пор) объединенная. Условием поступления в вуз являются не успешно сданные вступительные экзамены, а оценки, полученные в одной из этих школ. Причем в университет можно попасть только после окончания гимназии. А хочет ли будущий студент в университет и соответственно в гимназию, он

должен решить после 4-го класса, в десятилетнем возрасте. Подобный подход к обязательной профессиональной ориентации практически в детском возрасте предполагает активное участие учителей начальной школы и подвергается ежедневной критике со всех сторон.

В международном сравнении учителей в Германии немного. Значительна разница в количестве учителей по регионам страны. Кроме того, в каждой земле количество учителей, работающих на полную ставку или занятых неполный рабочий день, также различно (табл. 2).

Таблица 2

Количество учителей в школах ФРГ, тыс. чел.<sup>2</sup>

Федеральная земля	Всего	Занятых полный рабочий день	Занятых неполный рабочий день
Баден-Вюртемберг	92,7	49,3	43,4
Бавария	93,2	57,5	35,7
Берлин	27,4	21,1	6,3
Бранденбург	21,2	8,1	13,1
Бремен	5,6	3,1	2,5
Гамбург	13,6	7,8	5,8
Гессен	45,8	28,3	17,5
Мекленбург — Передняя Померания	13,8	6,3	7,5
Нижняя Саксония	67,7	38,2	29,5
Северный Рейн-Вестфалия	150,2	95,1	55,1
Райнланд-Пфальц	33,9	20,4	13,5
Саар	7,3	5,3	2,0
Саксония	33,8	16,6	17,2
Саксония-Анхальт	21,9	17,7	4,2
Шлезвиг-Гольштейн	22,6	13,0	9,6
Тюрингия	21,3	5,2	16,1
Всего в ФРГ	672,0	393,0	279,0

Предполагается, что учитель должен быть не только профессионалом в области предмета преподавания, но и талантливым педагогом. Для этого государство стремится повысить привлекательность профессии учителя. До конца 60-х гг. прошлого столетия педагогика рассматривалась как второстепенный предмет обучения в вузе, но благодаря коренному переосмыслению роли

учителя она превратилась в основной предмет специализации. Профессия учителя стала притягательной не только из-за улучшения качества обучения по этой специальности, но и из-за повышения оплаты труда и ее исторически обусловленной гарантированности. Показатель среднегодовой заработной платы школьного учителя в ФРГ — один из самых высоких в мире (табл. 3).

Таблица 3

Среднегодовая заработная плата и нагрузка учителя средней школы в различных странах<sup>3</sup>

Страна	Заработка плата, дол. США	Рабочее время, ч
Словакия	6 934	656
Польша	8 502	637
Венгрия	13 976	555
Мексика	19 447	1 047
Франция	31 117	626
Норвегия	32 521	656
Австрия	33 730	622
Дания	34 689	640
Япония	40 172	535
Корея	41 446	560
США	43 999	1 127
ФРГ	48 320	735
Люксембург	86 525	642



Учителя в Германии находятся на службе у государства, но не все пользуются его опекой в равной степени. Основная их группа принадлежит к так называемым Beamte, остальные являются Angestellte.

В случае с Angestellte все относительно просто. Этот термин на русский язык переводится однозначно как «служащий». С Angestellte заключаются трудовые договоры, в которых оговариваются условия трудовой деятельности, продолжительность нахождения на государственной службе, случаи расторжения трудового соглашения и т. п. Оплата труда учителей, имеющих статус служащего, производится согласно договоренности, достигнутой между ними и администрацией, а также между профсоюзами и органами государственного управления. Одной из особенностей современной экономической жизни ФРГ является исключительно большая роль профсоюзов в вопросах оплаты труда наемных работников.

Гораздо сложнее и интереснее обстоит дело с Beamte. Данный термин заложен в Основной закон страны. Кроме того, существуют специальные законы, регулирующие правоотношения между Beamte и обществом. Многие экономические словари, опубликованные как в России, так и в Германии, переводят это слово как «государственный служащий», «должностное лицо» или «чиновник»<sup>4</sup>.

Назвать всех учителей чиновниками или должностными лицами, наверное, нельзя. Отнести всех учителей к категории государственных служащих тоже не представляется возможным по причине массы различий между Beamte и Angestellte. Существуют коренные различия и в их статусе. Так, например, служащие заключают договор о найме на работу и могут в любой момент по любой хотя бы немного обоснованной причине быть уволенными. Beamte не заключают никаких договоров, а приступают к выполнению своих обязанностей в соответствии с «актом о назначении»,

согласно которому они являются государственными служащими на протяжении всей своей жизни и находятся под особой опекой государства даже после выхода на пенсию. Законом запрещено снятие их с работы без очень веских на то оснований. Beamte нельзя уволить исходя из экономической целесообразности, и даже если они освобождены от занимаемой должности, нельзя приостановить выплату им заработной платы. Таких привилегий учителя, принятые на работу согласно трудовому договору, не имеют. Сохраняется разница в статусе и после ухода учителей на пенсию. Beamte в этом случае становятся Pensionaer и имеют право на получение пенсии, размер которой, как правило, составляет 80 % от последней заработной платы. Кроме того, они ежегодно перед Рождеством получают «тринацатую зарплату». После ухода на заслуженный отдых Beamte живут приблизительно на 2,3 года дольше, чем прочие группы пенсионеров<sup>5</sup>. Бывшие Angestellte называются Rentner и получают пенсию согласно довольно сложной системе начисления пенсионных пунктов. Одни имеют право застраховать свое здоровье в частных страховых компаниях, независимо от уровня доходов, другие должны застраховаться в системе обязательного (государственного) медицинского страхования.

Нужно также отметить, что Beamte не имеют права бастовать или приостанавливать свою деятельность. Они могут быть членами профсоюзов или политических партий, но обязаны быть нейтральными на рабочем месте. В соответствии с действующим законодательством стать Beamte имеют право только граждане ФРГ. Исключение составляют профессора вузов. Стремление иностранцев заниматься научно-исследовательской и преподавательской деятельностью в качестве государственных служащих приветствуется.

Исходя из ограниченности объема данной статьи остановимся условно на

применении термина Beamte как «государственный служащий». Укажем при этом, что отсутствие однозначного перевода объясняется не в последнюю очередь реальным состоянием дел в современной Германии, в связи с чем все чаще слышатся требования разобраться с существующей искусственно усложненной системой служения государству.

Как центральное, так и земельные правительства оставляют за собой право самим решать, сколько и какие служащие им необходимы. Например, учи-

теля являются государственными служащими одной определенной земли.

К государственным служащим кроме учителей относятся также профессора вузов, некоторые научные работники (табл. 4), служащие министерств и ведомств, полицейские и пр. Немало лиц, пользующихся привилегиями государственного служащего, среди работников приватизированных предприятий. В Германии нередко можно встретить контролера билетов в поезде или почтальона, имеющего статус государственного служащего.

Таблица 4

**Динамика основного и вспомогательного персонала в высших учебных заведениях ФРГ<sup>6</sup>**

Категория персонала	2002 г.	2003 г.	2004 г.
Научно-исследовательский и творческий персонал, основным местом работы которого являются вузы	164 343	166 074	164 789
Профессора Professoren	37 861	37 965	38 443
Профессора C4-Professoren	12 549	12 609	12 529
Вспомогательный и административный персонал	269 940	268 084	262 806

Вопрос о том, кто может быть государственным служащим и с какими служебными полномочиями, остается, как и прежде, открытым. Широкомасштабная приватизация, коснувшаяся всех общественных форм организации экономи-

ки, потребовала переосмыслиния обязанностей государства и методов выполнения этих обязанностей. Количество государственных служащих при этом не сокращается, а продолжает увеличиваться (табл. 5).

Таблица 5

**Изменение числа государственных служащих с 1960 по 2002 гг., тыс. чел.<sup>7</sup>**

Год	Всего в ФРГ	Находящихся в ведении		
		федерации	земель	коммун
1966	666,3	102,3	458,0	106,0
1970	902,4	142,4	630,0	130,0
1980	1 194,2	162,7	900,3	131,2
1990	1 323,6	178,8	992,0	152,8
1995	1 466,1	182,0	1 115,8	168,3
2000	1 521,3	186,1	1 162,9	172,3
2001	1 510,9	185,1	1 154,8	171,0
2002	1 519,9	184,1	1 164,7	171,1

Приватизация коснулась и системы образования. Еще полвека назад в ФРГ не было ни одного частного вуза и даже возможность их существования оценивалась очень негативно, а представление о том, что оплата труда профессора, являющегося государственным служащим, может быть произведена частным уч-

стником рынка, расценивалось чуть ли не как кощунственное. В 2005 г. картина кардинально изменилась. Сегодня в Германии существуют 86 частных вузов. Государство продолжает нести полную ответственность в этой сфере, изменились лишь методы ее претворения в жизнь. Тем не менее любая весть о приватиза-



ции в сфере образования вызывает бурю как положительных, так и отрицательных эмоций. Примером тому может служить сообщение министр-президента (премьер-министра) земли Гессен, сделанное 17 декабря 2005 г., в котором говорится о том, что впервые в истории ФРГ правительство этой земли решило продать частным структурам объединенную университетскую клинику городов Марбург и Гиссен. Сумма сделки составляет 112 млн евро, количество персонала превышает отметку 9,5 тыс. чел.; объем необходимых инвестиций оценивается в несколько сотен миллионов евро. Как всегда в этих случаях, государство, в лице одного из субъектов федерации, надеется на то, что обладающий опытом управления частными больницами новый собственник справится с ситуацией лучше, чем само государство.

В 2003 г. как государственными, так и частными высшими учебными заведениями Германии было израсходовано порядка 30 млрд евро. Приблизительно 18 млрд (или 60,0 %) было направлено на оплату труда персонала. Всеми частными вузами вместе было израсходовано около 0,5 млрд евро<sup>8</sup>.

Продолжительность обучения студентов в ФРГ гораздо больше, чем их коллег из прочих стран — членов ОЭСР. В Дании она составляет 6,6 года, Канаде и Нидерландах — 5,5, в Англии и Австрии — 5 лет<sup>9</sup>. В ФРГ начинают учебу позже и учатся на два-три года дольше, чем в других индустриально развитых государствах<sup>10</sup>, заканчивая вуз к 29 годам. Это непосредственно связано с влиянием ряда факторов: условиями зачисления, обучения, финансированием учебы, состоянием на рынке труда.

Условием зачисления в вуз является успешное завершение школы, причем в зависимости от административного расположения последней учеба длится 12 или 13 лет, т. е. даже в этом вопросе федеральные земли не имеют единого мнения. Выпускник школы может стать студентом вуза только в достаточно «зрелом» возрасте.

Под условиями обучения понимаются качество университета и его финансовые возможности. Как и в случае со школьным образованием, разница между университетами, расположенными в различных землях, очень велика. Финансовые инвестиции далеки от средних показателей стран ОЭСР. Финансирование учебы имеет две составляющие. Первая — это плата за учебу. Она при получении первого высшего образования носит символический характер, редко превышая 150 евро за семестр. В эту сумму входит и социальный пакет, т. е. право бесплатного проезда в общественном транспорте, возможность пользоваться студенческими скидками при посещении музеев, библиотек и т. д. Второй компонент — это обеспечение уровня жизни самого студента. На студентов, обучающихся в вузах в восточных землях, финансовый пресс давит иначе, чем на их коллег из западных земель. Источниками финансирования и в тех и в других частях страны являются государство и семьи студентов, если семейный бюджет может это себе позволить. Государственная поддержка может иметь вид безвозвратной стипендии или BAföG — суммы, необходимой для поддержания студентов из необеспеченных семей, с условием ее возвращения с началом трудовой деятельности. Федеральное правительство берет на себя выплату 65 % от общей суммы, а земельное — остальную часть. Величина BAföG также меняется в зависимости от федеральной земли (табл. 6).

Таблица 6  
Величина BAföG в различных федеральных землях<sup>11</sup>

Федеральная земля	Выплачено, млн евро	BAföG в расчете на 1 студента, евро			
			1	2	3
Баден-Вюртемберг	25,7	118,23			
Бавария	26,7	115,68			
Берлин	4,2	130,50			
Бранденбург	6,0	159,47			
Бремен	4,2	136,63			

## Окончание табл. 6

1	2	3
Гамбург	8,6	123,82
Гессен	17,0	103,20
Мекленбург —		
Передняя Померания	7,1	238,64
Нижняя Саксония	25,8	166,56
Северный		
Рейн-Вестфалия	50,9	97,16
Райнланд-Пфальц	10,6	116,44
Саар	2,8	135,90
Саксония	23,8	247,32
Саксония-Анхальт	9,3	215,36
Шлезвиг-Гольштейн	6,8	156,25
Тюрингия	10,0	215,64
Всего в ФРГ	253,5	130,72

В свое время Хайдрун Абромайт утверждал, что неудачи немецкого федерализма были предопределены еще в момент его основания<sup>12</sup>. Можно согласиться с тем, что эта система требовала гибкого к ней отношения. Но невнимание и недостаточное количество перемен привели к кризису, переживаемому страной сегодня. Однако основы федерализма были заложены так, что плоды его можно пожинать и сегодня, если не принимать скоропостижных и ошибочных решений. Система образования как неотъемлемая часть федерализма переживает не лучшие свои дни. Но благодаря накопленным за предыдущие десятилетия резервам она является гарантом развития общества. На наш взгляд, полезным примером для систем образования многих стран мира может послужить то, как немецкая система образования находит оптимальные выходы из сложнейших ситуаций. Способность германского общества здраво реагировать на критику, обрушающуюся на формы организации школ всех уровней, свидетельствует в пользу сохранения принципа двойной ответственности центрально-го правительства и федеральных земель.

Остается надеяться, что намерение федерального правительства передать всю ответственность на уровень федеральных земель, будет пересмотрено. Бессспорно, необходимо увеличить степень ответственности субъектов федерации, но полностью отходить от процесса принятия решений в столице федерации нецелесообразно.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Gemeinsames Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes : Studierende insgesamt. 11.11.05 ; Gemeinsames Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes : Bildung — Allgemeinbildende Schulen : Schüler/Innen insgesamt. 02.11.05 ; Gebiet und Bevölkerung — Fläche und Bevölkerung. 18.10.05.

<sup>2</sup> Gemeinsames Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes : Allgemeinbildende Schulen. Lehrkräfte nach Ländern. 02.11.05.

<sup>3</sup> OECD — Vergleichsbericht Deutschland holt bei Bildung auf — trotzdem Nachholbedarf // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 13.09.05. S. 1—2.

<sup>4</sup> См.: Большой немецко-русский экономический словарь / под ред. Ю. И. Куколева, М., 2002. С. 124 ; Салищев В. А. Новый немецко-русский экономический словарь / В. А. Салищев, Х. Дикс. Gabler, 2000. S. 79.

<sup>5</sup> Bericht der Kommission «Nachhaltigkeit in der Finanzierung der sozialen Sicherungssysteme» / Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (Hrsg.). Berlin, 2003. S. 123.

<sup>6</sup> Gemeinsames Datenangebot der Statistischen Ämter des Bundes : Personal an Hochschulen insgesamt : Aktualisiert am 11.11.05.

<sup>7</sup> Versorgungsbericht der Bundesregierung. 25.05.05. S. 47.

<sup>8</sup> Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung vom 08.08.05. Hochschulausgaben steigen 2003 um 0,8 auf 30,8 Milliarde Euro.

<sup>9</sup> Heublein U. Studiendauer in zweistufigen Studiengängen — ein internationaler Vergleich / U. Heublein, A. Schwarzenberger. Hannover, 2005. S. 33.

<sup>10</sup> Kindergeld bis siebenundzwanzig // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 14.09.05. S. 37.

<sup>11</sup> Renzsch W. Ist der deutsche Föderalismus deformiert? Analyse und mögliche Abhilfe // Die deutsche Krankheit : Organisierte Unverantwortlichkeit / Herausgegeben von Armin Hans-Herbert. Berlin, 2005. S. 51.

<sup>12</sup> Abromeit H. Der verkappte Einheitsstaat / H. Abromeit. Opladen, 1992. S. 33.

Поступила 28.12.05.



## БРИТАНСКИЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Г. В. Глотова, аспирант кафедры методологии инженерной  
деятельности Казанского государственного технологического  
университета*

Автором подчеркивается необходимость в современных условиях целенаправленной подготовки студентов технических вузов к инновационной деятельности. Раскрывается опыт, накопленный в этой области британской образовательной системой. Особое значение придается проектно-организованным технологиям обучения работе в команде.

В XXI в. инженерная деятельность все более отчетливо приобретает инновационный характер. Начавшаяся в прошлом столетии научно-техническая революция способствовала ускоренным темпам обновления материального производства. В совокупности бурное развитие производства и технологий, лавинообразный рост информации и ее быстрое старение (за последние 5 лет человечеством было получено столько знаний, сколько наша цивилизация получила за 6 000 лет, причем за последние 6 мес. ученые узнали столько же, сколько за предыдущие 5 лет), появление все более сложных задач, решить которые традиционными методами невозможно, привели к тому, что накопление знаний при обучении само по себе потеряло прежнюю ценность. Выживание в такой ситуации могут обеспечить только действительно квалифицированные кадры, владеющие творческим мышлением, готовые к грамотному осуществлению предпринимательской функции. В результате сегодня в системе высшего технического образования на первый план помимо усвоения студентами необходимого ядра знаний выдвигаются задачи их целенаправленной подготовки к инновационной деятельности через развитие творческого инженерного мышления и формирование умения генерировать новые научные, технические и социальные идеи, самостоятельно приобретать знания, эффективно работать в команде.

Британская образовательная система уже более четверти века активно занимается подготовкой будущих инжене-

ров к инновационной деятельности и достигла в этом значительных успехов. С точки зрения высшего образования Великобритании выпускник технического вуза — это специалист в сфере инновационной экономики, профессионал, способный комплексно сочетать исследовательскую, проектную и предпринимательскую деятельность, ориентированную на создание высокоэффективных производящих структур, стимулирующих рост и развитие различных сфер социальной деятельности. Это специалист широкого профиля, ориентированный на нестандартный, творческий подход к решению профессиональных задач. Это создатель интеллектуальных ценностей, который может реализовать их и на этой основе получить новые материальные ценности, а также обеспечить превращение последних в конкурентоспособный товар. Это специалист, нацеленный на победу своей продукции на мировом рынке. Для реализации данной стратегически значимой цели в системе высшего технического образования Великобритании принимается целый ряд мер. Прежде всего они направлены на осуществление в полном объеме и с высоким качеством творческого характера учебы.

Творческий характер обучения в технических вузах отражают следующие признаки:

— проблемно ориентированный подход к обучению, демонстрирующие творческие достижения и стимулирующие мышление и креативность учебные занятия;

© Г. В. Глотова, 2006

- ознакомление студентов с методами решения творческих задач;
- использование различных видов практики для развития творческого мышления и действия;
- применение так называемых «case studies» методов, основанных на анализе реальных жизненных ситуаций инженерной практики, менеджмента, организации производства и выработке соответствующих предложений и решений;
- приобщение студентов к решению реальных инженерных задач современности;
- тесная связь с промышленностью, привлечение представителей промышленности в образовательный процесс;
- возможность выбора обязательных и факультативных занятий;
- достаточное количество времени для самостоятельной деятельности студентов;
- большое внимание методическому и методологическому образованию студентов.

По мнению британских педагогов, инженер «должен генерировать неотразимые и вдохновляющие идеи», решая профессиональные задачи<sup>1</sup>. Поскольку это умение не лежит в рамках какой-либо одной дисциплины, а скорее является процессом экспериментирования и содружества, обучение в технических вузах главным образом ориентировано на междисциплинарное рассмотрение вопросов инженерного дела и проектирования, вне зависимости от специализации студентов. Междисциплинарный подход позволяет научить студентов самостоятельно «добывать» знания из разных областей, группировать их и концентрировать в контексте конкретной решаемой задачи. Делать упор на специализированные знания в базовом техническом образовании (бакалавриат) считается малоэффективным, так как, во-первых, они довольно быстро устаревают и студенты не успевают воспользоваться ими ко времени окончания вуза, а во-вторых, они не представляют особой сложности для самостоятельного изучения при условии

наличия хорошей общеинженерной базы знаний и умения самостоятельно получать недостающие знания.

В Великобритании общепризнанным является то, что инженер должен обладать знаниями и умениями как инженерного, так и промышленного проектирования. Поэтому в вузах большое внимание уделяется также развитию художественного конструирования различных промышленных товаров, которые нацелены кроме выполнения своей основной функции на эстетическое развитие потребителей<sup>2</sup>. Студенты знакомятся с общими законами зрительного восприятия, влиянием на них социальных, культурных и деловых установок, понятиями внешней гармонии, простоты и привлекательности объектов окружающего мира, эффектом чисел Фибоначчи, законом золотого сечения и равноугольной спирали. Инженер должен уметь учитывать и уменьшать вредные последствия влияния изобретаемых и проектируемых изделий на окружающую среду и социум. Важным качеством специалиста с инженерным образованием признается этичность, которая подразумевает знание законодательства в области авторского права и его соблюдение при использовании изобретений других авторов, а также непредвзятость при решении поставленных задач<sup>3</sup>.

Учитывая высокие требования современности к профессии инженера и тот факт, что технологии, условия труда и рынок работы постоянно изменяются, техническое образование на базовом этапе бакалавриата в Великобритании ориентировано на развитие общеинженерных знаний, творческого потенциала и ознакомление с экономической стороной инженерного проектирования. Первые три года обучения в вузе, дающие эту степень, практически не включают специальных дисциплин, нацелены на создание устойчивого профессионального мировоззрения, крепкой базы общеинженерных знаний, развитие умения ценить новое, способности и готовности его создавать. Подобный подход особенно актуален



лен в XXI в., когда у инженера, ориентированного на узкую специализацию, остается все меньше шансов реализовать себя в профессиональной сфере, и позволяет выпускникам, обладающим прочной базой общеинженерного образования и высокоразвитой способностью мыслить творчески, самостоятельно изменять свою специализацию в зависимости от требований времени. Магистратура же, опираясь на знания и умения, полученные на ступени бакалавриата, предполагает углубленное изучение специализированного материала.

Ознакомление с экономическими принципами, лежащими в основе инженерного проектирования, в настоящее время не представленное в отечественном техническом образовании, является важной частью инженерной подготовки в передовых западных странах. Оно дает возможность студентам увидеть картину существования проектируемых предметов в объективной действительности от начала до конца — от возникновения необходимости в их появлении до изменений в обществе, которые они вызывают, и преимуществ, которые они дают производящим и использующим их фирмам.

В Университете Дерби (Великобритания) на решение указанной задачи направлены несколько курсов, основными (и обязательными для изучения) среди которых являются «Маркетинг в инженерии» и «Управление инновационной деятельностью». Эти курсы ориентированы на то, чтобы показать студентам процесс изобретательства как составную часть более сложного процесса функционирования инновационных компаний, общества и государства, ознакомить их с информацией о том, что в рамках компаний изобретательство подразумевает трансформацию исходных ресурсов для создания новых продуктов с целью получения прибыли. Наиболее важный из исходных ресурсов составляют творческие идеи сотрудников, поэтому уровень креативности часто выступает решающим фактором при приеме на работу. Важно также эффективное управление

инновационным процессом, которое ориентирует сотрудников на проявление творческого потенциала, поддерживает инновационные идеи и создает условия для их развития. Студентам сообщается о том, как и кем идеи оцениваются в рамках компании и что включает в себя процесс преобразования выбранных идей в изготавливаемые продукты.

В рамках курсов по маркетингу и менеджменту студенты получают основные знания, необходимые руководителю компании и управленцам высшего звена, о возможных стратегиях инновационных компаний, способах их воплощения и последствиях, корпоративных целях и стратегиях разработки новой продукции. Рассматриваются методы анализа сильных и слабых сторон компании, возможностей и угроз, а также методы анализа политических, экономических, социальных и технологических черт среды компании и методы исследования рынка, определения состояния производимой и конкурирующей продукции. Осуществляется анализ рисков разработки новых продуктов. Вся эта информация приводит студентов к выводу о том, что инновационная деятельность с точки зрения компании — это коммерчески успешное внедрение новых продуктов, процессов и услуг; она создает новое видение, является стратегией и, самое главное, процессом, а не однократным действием. Инновационная деятельность есть практическое применение творческих идей для осуществления целей компании более эффективным способом. Эта информация необходима, так как дает возможность увидеть целостную картину функционирования отдельных изобретателей в рамках компаний, подготовиться к работе в руководящем звене.

Особую значимость в инновационном инженерном образовании Великобритании имеют проектно-организованные технологии обучения работе в команде. При этом создаются условия, практически полностью соответствующие реальной инженерной деятельности. Таким образом студенты приобретают опыт комп-

лексного решения задачи инженерного проектирования с распределением функций и ответственности между членами коллектива. В процессе работы над исследовательскими проектами (Project-Oriented Work) будущие инженеры естественным путем приобщаются к инновационной деятельности и развиваются свои творческие способности. Исследовательские проектные работы на I и II курсах — это открытые и неструктурированные задачи, максимально приближенные к реальным инженерным проблемам, а на старших курсах — современные реальные задачи промышленности, требующие разрешения. Успешное выполнение проектов представляет собой конечную цель обучения, так как оно свидетельствует о практической способности использовать весь арсенал знаний для решения инженерных задач.

Обучение инженерному проектированию начинается с ознакомления с методами, облегчающими процесс инновационной деятельности, направляющими техническое творчество по пути наименьшего сопротивления. Методы управления процессом проектирования и генерирования новых идей в основе своей универсальны, поэтому в технических вузах Великобритании с I курса подробно изучаются принципы, значимые и необходимые для проектирования в целом, на примерах самых разнообразных продуктов — как товаров общего потребления, так и специального оборудования и механизмов. Студенты всех инженерных направлений — вне зависимости от специализации — на первой ступени обучения в вузе получают знания и умения, нужные для проектирования, например, наилучшего варианта бутылки для лимонада, дверной ручки, механизма пылесоса и т. д. Такое обучение удовлетворяет требованию универсальной применимости креативности и навыков исследовательского проектирования.

За три года обучения на степень бакалавра в Университете Дерби каждый студент участвует в четырех крупных исследовательских проектах, три из ко-

торых являются групповыми. Крупные исследовательские проекты разрабатываются в течение одного или двух семестров. Помимо них студенты выполняют множество мелких проектных работ исследовательского характера длительностью в одно или два занятия. Мелкие проекты являются подготовительной формой для крупных и, как правило, нацелены прежде всего на развитие творческих способностей, а также на проработку наиболее сложных моментов предстоящего проекта или закрепление материала. Данная форма работы считается приоритетной, поскольку она максимально точно воспроизводит реальные условия работы инженеров.

Преобладание групповых исследовательских проектов над индивидуальными не случайно. В XXI в., в эпоху сложнейших технологий, изобретатель-одиночка имеет мало шансов на успех, поэтому умение работать в междисциплинарной команде является необходимостью, которую нельзя игнорировать и в процессе обучения. Кроме того, групповое обучение — это многофункциональное дидактическое средство развития творческого инженерного мышления, социализации студентов, демократизации учебного процесса и осуществления его воспитательных целей. В британских вузах работа в группах максимально приближена к условиям работы инженеров.

Четыре крупных исследовательских проекта в Университете Дерби распределяются равномерно по годам обучения:

1) *элементарный групповой проект*. Он выполняется в конце первого семестра, длится около месяца (8 академических часов). Его цель — разработка общей концепции решения проблемы;

2) *групповой проект средней сложности*. Это итог второго семестра. Его цель та же, что и у первого проекта, но сама проблема гораздо больше первой по количеству данных и соответственно вариантов решения;

3) *проект «Промышленная задача»*. Он предполагает работу в группе над реальной промышленной задачей.



Как правило, этот проект распространяется на оба семестра второго года обучения: в первом семестре группы должны представить две концептуальные идеи решения проблемы в простом зрительном образе; к концу второго — разрабатывается бизнес-план выбранного варианта и создается прототип;

4) *индивидуальный проект*. По сути это дипломная работа на степень бакалавра, где должен оцениваться индивидуально каждый выпускник. Цель последнего — показать все свои знания и умения в проектировании нового товара.

Итак, высшее техническое образование в Великобритании ориентировано на поэтапную подготовку студентов к инновационной деятельности, развитие умения творчески решать профессиональные задачи, учитывая потребности рынка и возможности конкретной компании.

В помощь начинающим инженерам — студентам технических университетов британские ученые разработали универсальные алгоритмы решения инженерных задач. Хотя аналогичные задачи встречаются крайне редко, знание общего алгоритма решения инженерных задач крайне необходимо, так как его творческое применение служит ориентиром в работе, придавая ей системность. По мнению британских ученых, ход решения конструкторской задачи не должен быть хаотичен даже когда решение не очевидно. Особенно важны знание и использование алгоритма при работе на начальном этапе, когда молодой специалист еще не имеет достаточного опыта для того, чтобы представить весь процесс целиком.

В настоящее время существует ряд алгоритмов инженерного проектирования, разработанных различными западными учеными. Несмотря на небольшие отличия, заключающиеся в первую очередь в количестве ступеней алгоритма, они довольно близки по своей сути. Исходя из того что слишком объемный алгоритм труден для усвоения и запоминания, а слишком краткий может оказаться недостаточным, мы считаем наибо-

лее удачной разработку Университета Лофтборо, Великобритания (рисунок).

Данная схема наглядно подтверждает тот факт, что изобретательская деятельность, а следовательно, и инженерное образование в Великобритании ориентированы на подготовку к инновационной деятельности и учет требований рынка.

Образовательный процесс в технических вузах строится, основываясь на подобном алгоритме, т. е. на базе обучения инженерному проектированию. Другими словами, обучение инженерному проектированию, цель которого — подготовка к инновационной деятельности через развитие творческого потенциала как ключевой ее составляющей, происходит не в рамках одной дисциплины, а распространяется на весь учебный процесс. Все дисциплины призваны давать знания, развивать умения и навыки, необходимые для успешного выполнения исследовательских проектных работ.

Таким образом, лейтмотивом инженерного образования в Великобритании можно считать требование не только обладать творческими способностями высокого уровня, гибким мышлением и богатым воображением, но и уметь эффективно использовать свой потенциал в реальных экономических условиях, создавать конкурентоспособную продукцию, так как основной целью инженерной профессии является создание конкурентоспособных продуктов, от усовершенствования существующих до разработки и проектирования абсолютно новых, не имеющих аналогов, с целью извлечения прибыли.

Следует отметить, что данный подход полностью оправдал себя и дает прекрасные результаты. Несмотря на большое разнообразие позиций по отношению к подготовке инженерных кадров в западных странах, Великобритания остается лидером в области инженерного образования в мире, а также основным реформатором в этой области. Кроме того, престиж профессии инженера и, как следствие, инженерного образования в этой стране очень высок.



Алгоритм работы над инженерным проектом Университета Лоффборо

Поскольку российская высшая техническая школа на современном этапе оказалась перед аналогичной проблемой подготовки студентов к инновационной деятельности, представляется целесообразным и оправданным использование перспективных педагогических подходов Великобритании с учетом отечественного опыта. На наш взгляд, оправданным является внедрение в образовательный процесс российских технических вузов проектно-организованных технологий обучения работе в команде, которые позволили бы ориентировать процесс обучения на решение реальных инженерных

задач, ознакомить студентов с различными аспектами инженерного труда (изобретательским, экономическим, управлением и др.) и мотивировать их на осознанную эффективную инновационную деятельность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Baumol W. J. The Free-Market Innovation Machine : Analyzing the Growth Miracle of Capitalism / W. J. Baumol. Princeton University Press. 2004.

<sup>2</sup> См.: Inwood D. Product Development, An Integrated Approach / D. Inwood, J. Hammond. London, 2003.

<sup>3</sup> См.: Higher Education in the European Community / Ed. by B. Mohr. London, 1994.

Поступила 13.09.05.



## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МНОГОУРОВНЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*И. Д. Симонов-Емельянов, профессор Московской государственной  
академии тонкой химической технологии им. М. В. Ломоносова,*

*В. А. Соломонов, проректор по учебно-методической работе  
Московской государственной академии тонкой химической технологии  
им. М. В. Ломоносова, доцент,*

*А. К. Фролова, ректор Московской государственной академии тонкой  
химической технологии им. М. В. Ломоносова, профессор*

Многоуровневая структура построения образовательных профессиональных программ открывает широкие возможности для реализации интеграционных процессов в учебном процессе. В статье рассмотрены основные направления интеграции, реализуемые в Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М. В. Ломоносова.

Среди основных стратегических задач, стоящих перед российской экономикой, одной из важнейших является использование научного и технологического потенциала страны для развития высоких научноемких технологий. Решение данной задачи требует постоянного притока в науку и производство молодых специалистов, способных как к проведению научных исследований высочайшего уровня, так и к практической реализации новейших разработок. Это в значительной степени определяет важность последовательной модернизации образовательной системы России.

Коллектив ученых-педагогов и методистов Московской государственной академии тонкой химической технологии (МИТХТ) им. М. В. Ломоносова еще в 1989 г. в рамках системного подхода к построению образовательных профессиональных программ приступил к разработке новой концепции и созданию системы нового поколения подготовки кадров в области научноемких химических технологий, которая в большей степени соответствовала бы задачам, условиям и требованиям времени. Одним из основополагающих принципов построения такой системы подготовки кадров был выдвинут принцип многоуровневости<sup>1</sup>.

Система подготовки кадров в области современных научноемких химиче-

ских технологий нового поколения была разработана и успешно внедрена в МИТХТ. Она вобрала в себя все то лучшее, что имеют российская высшая школа и мировая практика в области химико-технологического образования, а 15-летний опыт работы по данной системе доказал ее надежность, перспективность, высокую эффективность и жизнеспособность в условиях рыночной экономики. Для реализации системы была создана соответствующая организационная структура, которая открыла новые возможности для внедрения в учебно-воспитательную деятельность вуза интеграционных процессов, являющихся одной из важных составляющих современного образовательного процесса. Данная структура включает в себя шесть образовательных уровней (рисунок). Каждый уровень характеризуется специфическими целями и задачами, эффективное решение которых возможно только с использованием интеграционных процессов.

Под *интеграцией* в области образовательной деятельности будем понимать систему установления связей, взаимовыгодного сотрудничества и кооперации между вузом и партнерами, направленную на формирование качественно новой среды обучения, повышение качества образования и экономию затрат на подготовку специалистов.

© И. Д. Симонов-Емельянов, В. А. Соломонов, А. К. Фролова, 2006



Вид образования	Уровень	Продолжительность обучения	Наименование программы	Документ об образовании
Послевузовское образование	Профессиональный уровень 3 — получение высшей научной квалификации	3 года	Докторантура	Диплом доктора наук
	Профессиональный уровень 2 — получение научно-педагогической квалификации	2—3 года	Аспирантура	Диплом кандидата наук
Вторая ступень высшего образования	Профессиональный уровень 1 — специальная подготовка	2 года — магистратура	Магистратура или высшая инженерная школа	Диплом магистра
		1,5 года — высшая инженерная школа		Диплом инженера
Первая ступень высшего образования	Образовательный уровень 2 — фундаментальная общепрофессиональная подготовка	2 года	Бакалавриат	Диплом бакалавра
	Образовательный уровень 1 — фундаментальная общеобразовательная подготовка	2 года		Диплом о неполном высшем профессиональном образовании
Довузовское образование	Образовательный уровень 0 — профилированная общеобразовательная подготовка	2 года (10—11-й классы)	Полное среднее образование	Аттестат о (полном) среднем общем образовании

#### Многоуровневая структура подготовки кадров в области научноемких химических технологий

В МИТХТ научно-методически обоснованы и реализованы несколько основных направлений интеграции.

Первое направление — *интеграция с профильными общеобразовательными школами, лицеями, гимназиями, колледжами и техникумами*. Оно позволяет на ранней стадии сориентировать школьников-абитуриентов, привить им интерес к естественным наукам, дать дополнительные знания и целенаправленно подготовить их к обучению в вузе, а также сформировать наиболее качественный контингент студентов I курса. В рамках этого направления при МИТХТ были созданы химическая школа, колледж, факультет довузовской подготовки. Опыт работы в течение 30 лет дока-

зал высокую эффективность такой работы. В частности, конкурс в академию в последние годы составляет не менее 2—3 чел. на место; от 30 до 50 % студентов I курса были подготовлены к поступлению в рамках совместных программ обучения.

Единый учебный план, внедренный в МИТХТ на первом образовательном уровне, облегчил сопряжение образовательных программ средней и высшей школы и позволил разработать новые рабочие планы обучения. Здесь успешно работают учебно-методические комплексы «академия — школа», где в течение 3 лет идет углубленное изучение математики, химии, физики и начертательной геометрии по согласованным



учебным планам и программам. На младших курсах академии формируется отдельный поток «А» в количестве 100 студентов, которые обучаются по ускоренной программе и получают дипломы бакалавров на год раньше обычных студентов. Проведенный анализ показал, что до 98 % этих студентов в срок оканчивают вуз и получают дипломы о высшем образовании по наиболее сложным образовательным профессиональным программам. Низкий процент отчислений студентов данной категории является результатом их целевой мотивации, отбора и эффективного обучения в учебно-методических комплексах «академия — школа».

Второе направление — *интеграция с высшими учебными заведениями России*. Многоуровневая структура построения и реализации основных образовательных программ позволяет академии осуществлять организованный прием не только на I, но и на III и V курсы. Студентам других вузов предоставляется возможность продолжить обучение в МИТХТ. Распределение студентов по образовательным профессиональным программам, изучаемым на втором образовательном уровне (III—IV курсы), проводится на II курсе в весеннем семестре. У студентов есть 1,5—2 года для принятия окончательного решения вопроса выбора образовательной профессиональной программы в МИТХТ или о переходе в другой вуз, с учетом индивидуальных способностей и пожеланий.

На второй ступени высшего образования подготовка инженерных кадров (по 14 специальностям) и магистров (по 20 программам) осуществляется в основном по целевым запросам на базе бакалаврской подготовки в течение 1—1,5 или 2 лет соответственно. Студенты получают возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения в зависимости от способностей и спроса на потребительском рынке труда.

На образовательные программы второй ступени могут быть приняты студен-

ты других вузов, получившие диплом бакалавра по такому же или по близкому по содержанию направлению бакалавриата. В последние годы число студентов, приходящих в академию на III и V курсы из других вузов, значительно возросло и составило 10—15 %. Заключение договоров между МИТХТ и вузами об интеграции в области образовательной деятельности позволяет сделать этот процесс более стабильным и управляемым.

Третье направление — *интеграция с ведущими институтами Российской академии наук и с государственными научными центрами России*.

Практически со всеми профильными институтами Российской академии наук МИТХТ установлены и развиваются с положительной динамикой партнерские взаимовыгодные отношения. Создание базовых кафедр, привлечение в образовательный процесс лучших российских ученых и научных академических школ позволили сформировать новую уникальную образовательную среду, которая возникает только в результате совместных усилий ученых РАН, ГНЦ РФ и ученых-педагогов вуза. Организация интеграционных процессов проходит значительно легче при наличии общих научных интересов.

Следует отметить, что вузу без интеграции практически сложно или невозможно организовать современную подготовку специалистов, требующую кооперации и координации научных знаний из разных областей (например, при подготовке биохимиков и биотехнологов требуется знания химии, биологии, биохимии и биофизики, медицины, химических и биологических технологий). Наиболее эффективна такая интеграция на профессиональных уровнях 1 и 2 (студенты V и VI курсов, аспиранты), когда обучение ведется фактически по индивидуальным учебным планам и программам. В этом случае подготовка осуществляется в научных лабораториях академических институтов, используются уникальное

оборудование, приборная база и новейшие методики, а также приоритетная научная тематика.

С помощью интеграции удается создать такие условия, в которых с минимальными затратами можно готовить химиков-исследователей (магистров) высокого уровня, воспитывать творческую личность, полностью адаптированную к будущей профессиональной деятельности. Как правило, в этом случае положительно и целенаправленно решается вопрос трудоустройства молодого специалиста. До 85 % выпускемых магистров, подготовленных в рамках программ интеграции, либо остаются в аспирантуре, либо начинают свою трудовую деятельность в профильных институтах РАН или ГНЦ РФ.

*Четвертое направление — интеграция с крупными концернами, компаниями, научно-производственными объединениями, проектными институтами, заводами и фирмами.* В рамках этого направления осуществляются обучение и целевая подготовка специалистов по скорректированным планам и программам, выполнение квалификационных работ по заданиям партнеров по интеграции в рамках договорных отношений; использование финансовых возможностей, лабораторной и производственной базы партнеров для обучения, проведения практик и исследовательских работ; привлечение научных школ МИТХТ к совместным работам в рамках научно-исследовательских проектов, договоров о творческом сотрудничестве и хозяйственной деятельности; повышение квалификации сотрудников фирм и преподавателей МИТХТ.

Помимо подготовки высококлассных специалистов и их целевого распределения ставятся задачи по формированию тесных связей вуза с производством и расширению сотрудничества в рамках взаимовыгодной хозяйственной деятельности. Внедрение достижений научных школ вуза в производство проходит более эффективно, так как в этом процессе активную роль играют научно-техни-

ческие кадры партнеров — выпускники вуза.

На примере факультета химии и технологии редких элементов и материалов электронной техники МИТХТ можно проиллюстрировать эффективность проводимых интеграционных мероприятий. Так, в рамках интеграции с 25 основными партнерами на 8 базовых кафедрах и в Учебном центре ФГУП «НИИ Полюс» в последние годы было целевым образом подготовлено 177 магистров и 238 инженеров-химиков-технологов. Во всех отзывах потребителей отмечаются высокий уровень фундаментальной и специальной подготовки молодых специалистов, их умение быстро адаптироваться к конкретным условиям работы и владение необходимыми практическими навыками.

В течение многих лет академия осуществляет целевой прием абитуриентов и подготовку инженеров для горно-металлургического комбината «Норильский никель». Выпускники академии занимают ведущие места как в управлении компанией, так и в организации производства. Компания «Норильский никель» в 2004 г. создала на базе МИТХТ целевую научно-исследовательскую лабораторию, оснащенную по последнему слову техники, для выполнения специальной программы исследований учеными ведущей научной школы академии в области технологии редких и рассеянных элементов, а также профинансировала целевую подготовку магистров и инженеров.

В условиях рыночной экономики крупные компании, концерны и фирмы могут выбирать партнеров по интеграции по результатам проведения тендров с участием не только российских учебных заведений. МИТХТ был выигран международный тендер по подготовке магистров в области нефтехимии и нефтепереработки для компании «ЮКОС». Гибкая образовательная технология позволила академии по индивидуальному плану обучения в течение 1—2 лет подготовить 16 магистров мирового уровня. Расходы по организации учебного про-



цесса, оборудованию аудиторий современной техникой, приобретению компьютерного класса взяла на себя компания. Совершенно очевидно, что такая интеграция взаимовыгодна, высокоэффективна и позволяет в кратчайшие сроки получить квалифицированные кадры, сэкономить время и средства.

Реализация интеграционных процессов на всех образовательных уровнях приводит к повышению качества образовательного процесса за счет:

- формирования новой уникальной среды обучения;
- улучшения материально-технического и учебно-методического обеспечения образовательного процесса;
- повышения научно-технического уровня и квалификации профессорско-преподавательского состава вуза;
- целевой подготовки обучающихся с учетом их индивидуальных способностей;
- углубленной фундаментальной научной, инженерной и специальной подготовки на всех образовательных уровнях;
- отбора талантливых и способных студентов для обучения по наиболее сложным образовательным программам в области наукоемких технологий.

Благодаря интеграции достигается значительная экономия средств государственного бюджета, выделяемых на подготовку современных специалистов. Она позволяет в полной мере раскрыть и реализовать все достоинства многоуровневой организационной структуры построения образовательных профессиональных программ и сформировать в вузе качественно новую образовательную среду, основными отличительными признаками которой являются:

- единство научного и учебного процессов;
- наукоемкость содержания и технологий обучения;
- развитая инфраструктура образовательного процесса;
- индивидуализация процесса обучения;

— повышенная мотивация и развивающий характер обучения студентов;

— независимый и поэтапный контроль качества обучения;

— адаптированность специалистов к запросам рынка труда.

Система интеграции в области высшего образования на государственном уровне пока еще не создана, однако отдельные ее элементы практически реализуются в передовых высших учебных заведениях России<sup>2</sup>. Одно из них, МИТХТ им. М. В. Ломоносова, многие годы успешно ведет подготовку специалистов, эффективно управляя интеграционными процессами в области химико-технологического образования.

В течение последних 15 лет экспериментально проверены, дополнены и скорректированы нововведения в образовательный процесс, подтверждена высокая эффективность многоуровневой системы с использованием в качестве одной из составляющих образовательного процесса интеграции, реализуемой на различных образовательных уровнях и ступенях. За этот период академия осуществила 12 выпусков бакалавров по 6 направлениям, 10 выпусков магистров по 22 программам и 11 выпусков специалистов по 15 специальностям. В значительной степени благодаря интеграционным процессам МИТХТ удается поддерживать высокий уровень образования, подготовки современных специалистов-профессионалов и обеспечивать дальнейшее развитие образовательного процесса в сложившихся экономических условиях.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Тимофеев В. С. Концепция и опыт реализации многоуровневой системы высшего технического образования / В. С. Тимофеев, В. А. Соломонов, А. К. Фролова. М., 2002.

<sup>2</sup> См.: Стронгин Р. Опыт интеграции образования и науки / Р. Стронгин, Г. Максимов // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 3—14 ; Лукашенко М. Вертикальная интеграция в системе образования / М. Лукашенко // Там же. 2002. № 3. С. 10—24 ; Бахарев Н. Колледж и вуз: опыт интеграции / Н. Бахарев, А. Гордеев // Там же. 1999. № 1. С. 69—70.

Поступила 16.08.05.

---

## НАЧАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ КАК СТУПЕНЬ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА—ВУЗ»

*P. V. Гурина, доцент кафедры основ и методики преподавания естествознания Ульяновского государственного университета*

В статье рассматривается модель эффективной начальной профессиональной подготовки учащихся в системе «школа—вуз» на примере физико-математических классов Ульяновского государственного университета. Приводится характеристика системы выявления способных в области точных наук детей, включающей в себя поиск, оценку, отбор и образовательную деятельность в профильных физико-математических классах.

Профессиональное образование — это базис социально-экономического развития общества, основа научно-технического прогресса и жизнедеятельности государства, развития и самоутверждения личности. Уровни профессионального образования, зафиксированные в законе РФ «Об образовании» (начальное, среднее, высшее), укрепляют иерархическую структуру общественного устройства и определяют образовательное пространство.

Академик РАО А. М. Новиков вполне обоснованно заявляет о многоуровневости, дополнительности и маневренности как о принципах современного образования и выделяет следующие ступени системы непрерывного профессионального образования: начальная профессиональная подготовка (НПП), осуществляющаяся в старшем звене общеобразовательной школы либо в учебно-курсовых комбинатах, в технических школах, на различного рода курсах; три ступени начального профессионального образования (1—2; 3—4 и 4—5 рабочие разряды); две ступени среднего профессионального образования; четыре ступени на уровне высшего профессионального (неполное высшее; бакалавриат; традиционная 5-летняя система подготовки специалиста; магистратура)<sup>1</sup>. В настоящей статье используется терминология А. М. Новикова применительно к НПП в профильных физико-математических классах (ФМК).

Профильные классы играют особо важную роль в подготовке будущих спе-

циалистов-физиков и математиков, так как в этой области наблюдается вакуум в непрерывной системе профессионального образования. Если другие учащиеся после окончания профильных классов имеют возможность учиться в средних специальных образовательных заведениях (училищах, техникумах, колледжах и т. д.), то для физиков и математиков такого промежуточного звена нет. Выпускники должны осуществить скачок сразу из школы в вуз. Профильные ФМК в системе непрерывного профессионального образования замещают отсутствующее звено: именно в них осуществляется НПП будущих специалистов-физиков и математиков.

В 1988 г. в Ульяновске был образован новый классический университет. Сначала это был филиал Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в Ульяновске (фМГУ), в 1996 г. ставший самостоятельным образовательным учреждением — Ульяновским государственным университетом (УлГУ). В 1988 г. здесь был открыт механико-математический факультет, в 1989 г. — физико-технический. Фактически с момента образования университета встал вопрос об отборе и подготовке на эти факультеты «своего» абитуриента. Необходимо было в короткий срок создать высокоэффективную систему НПП, ориентированную на результат.

Экономические трудности провинциальных университетов делают невозможным функционирование при них физико-



математических школ-интернатов, которые являются наилучшим способом осуществления профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков и математиков. Самым доступным и реально воплотимым вариантом в регионе представляется организация на нужном уровне эффективной НПП в профильных классах при вузе. С этой целью УлГУ в 1990 г. была открыта экспериментальная площадка при школе № 40 Ульяновска (с 2004 г. — МОУ «Лицей физики, математики и информатики № 40» при УлГУ) в виде четырех авторских специализированных ФМК, в которых были созданы организационно-педагогические и дидактические условия для осуществления подготовки будущих физиков и математиков. Эти четыре класса в официальных документах фМГУ фигурировали как «Колледж фМГУ». Прототипом колледжа послужил специализированный учебно-научный центр (СУНЦ) МГУ, или школа-интернат им. академика А. Н. Колмогорова, — элитное подразделение довузовского профессионально направленного образования при ведущем вузе страны. Модель учебно-воспитательного процесса СУНЦ была частично, насколько этоказалось возможным, перенесена в колледж.

За 16 лет в УлГУ сложилась устойчивая стройная система выявления способных в области точных наук детей с целью формирования профильных ФМК при школе № 40, включающая в себя этапы:  *поиск, оценку, отбор, формирование и образовательную деятельность в ФМК* (рисунок).

**Поиск** — первый этап выявления школьников, способных к точным наукам, на котором используются *профессионально значимые и профессионально ориентированные* виды и формы образовательной деятельности учащихся 7—9-х классов: систематические плановые занятия в рамках малого университета — малого физтехса (МФТ) и малого мехмата (ММХ) во внеучебное время; выполнение заданий в рамках заочной фи-

зико-математической школы (ЗФМШ); серия олимпиад по физике, математике, астрономии регионального уровня, организуемых УлГУ; выставки научно-технического творчества учащихся разного уровня; научно-практические конференции или школы-семинары районного и регионального уровней; занятия в школе юного физика «Солярис» при школе № 40.

**Оценка** способностей детей в области точных наук реализуется по результатам аттестаций учащихся 8—9-х классов на малом мехмате и малом физтехе, результатам олимпиад, ЗФМШ, научно-практических конференций (школ-семинаров).

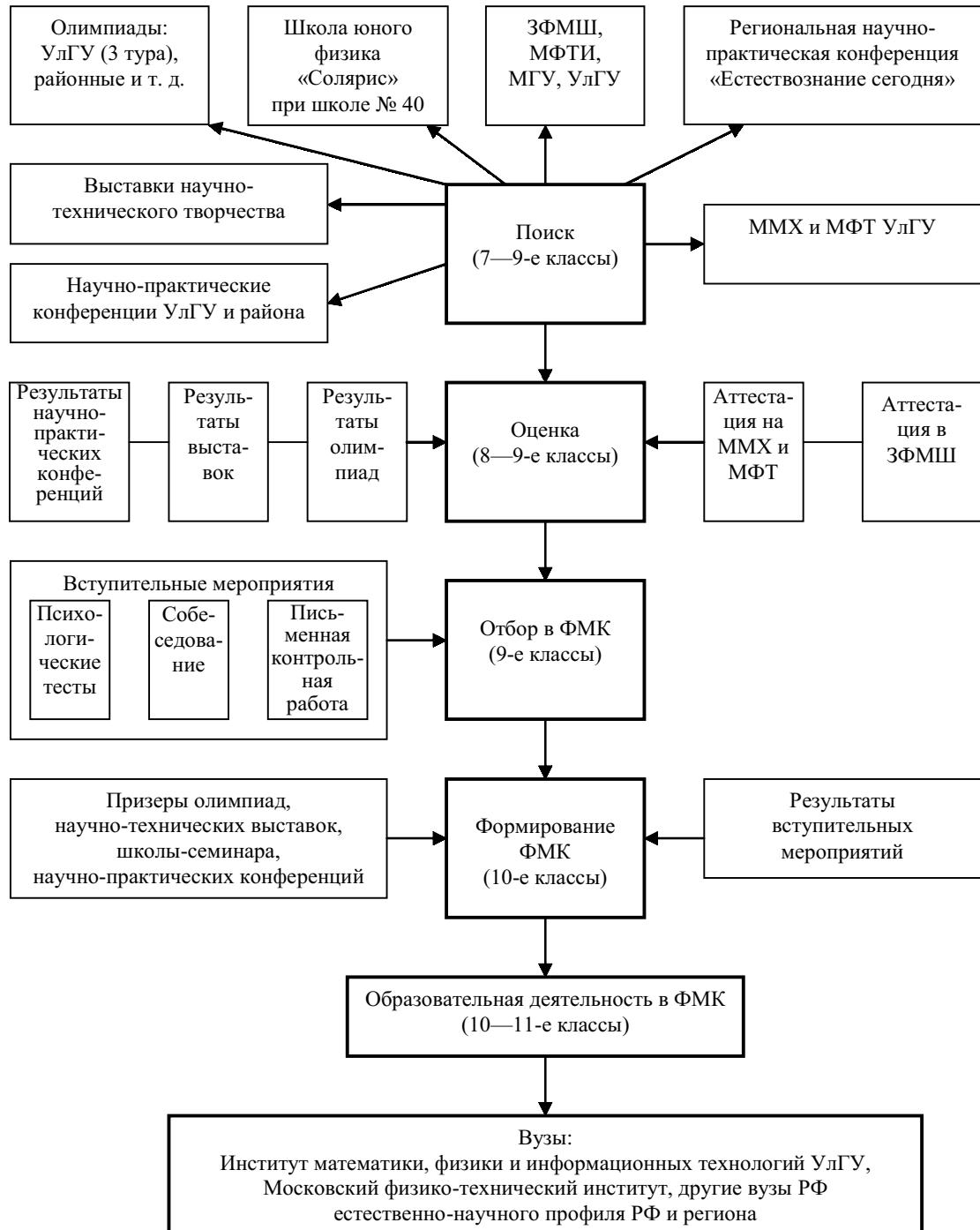
**Отбор** школьников, способных к точным наукам, проходит на конкурсной основе и обеспечивается совокупностью мероприятий по сравнению, анализу результатов олимпиад, выставок, конференций; организацией 3-х и 4-х туров отборочных мероприятий среди 9-классников города, включающих в себя: психологические тесты на определение типа мышления и способностей, контрольную работу по физике и математике, собеседование по физике и математике, компьютерное тестирование по русскому языку.

**Формирование физико-математических классов** УлГУ происходит по результатам: 1) вступительных отборочных мероприятий (психологические тесты, письменная контрольная работа по физике и математике, собеседование, тестирование по русскому языку); 2) выставок, олимпиад, участия в научно-практических конференциях.

Конкурс на ФМК составляет 8—10 чел. на место.

Для осуществления *образовательной деятельности в ФМК*, а это 10-е и 11-е классы школы № 40, были созданы специальные условия, обеспечивающие высокий уровень и результативность НПП<sup>2</sup>.

*Организационно-педагогические условия* включают в себя: конкурсный отбор в ФМК; наличие лаборатории физического практикума и компьютерного



Этапы начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков и математиков в системе «школа—вуз»

центра; дополнительный объем времени на изучение физики и математики по 5—6 ч в неделю сверх нормативов профильного обучения; возможность пользоваться

ся библиотекой УлГУ; отказ от кабинетной системы: у каждого ФМК — своя классная комната, где учащиеся могут заниматься и общаться до вечера (про-



тотип школы полного дня); сочетание вузовских и школьных методов и форм обучения; наличие высококвалифицированного кадрового состава преподавателей ФМК, среди них несколько докторов, 10 кандидатов наук, 2 заслуженных учителя РФ, 4 почетных работника общего образования РФ, 7 Соросовских учителей.

К дидактическим условиям относятся: личностно ориентированное обучение; сформированная мотивация к учебной деятельности; психологический комфорт в классе для эффективного учения; *интенсивные технологии* и методы обучения, в том числе компьютерные технологии (тестирования, компьютерная обработка результатов лабораторного эксперимента); игровые методы (игра в научно-исследовательский институт, урок-викторина, математический бой и т. д.); глубокое «погружение» — модель длительного (от нескольких часов до нескольких дней) занятия одним или близкими предметами; метод проектов; метод опорных конспектов; фреймовое представление знаний при обучении<sup>3</sup>;

структурирование и систематизация учебного материала и т. д.

*Управленческие условия:* завучем спецклассов и классными руководителями ФМК являются опытнейшие преподаватели УлГУ, выполняющие функции профориентаторов и реализующие в классах программу *профессионально ориентированного воспитания*<sup>4</sup>.

Обобщение результатов эксперимента, длившегося более 10 лет, показало несомненную эффективность такой системы организации подготовки абитуриентов при материнском вузе: все выпускники ФМК поступили в вузы, в том числе столичные (МГУ, МФТИ, МЭИ и др.), а часть из них далее пополнила ряды аспирантов и молодых ученых, успешно закончивших аспирантуры. В таблице представлена информация о выпускниках двух классов с углубленным изучением физики при школе № 40 за 1994—2004 гг. Выпускники двух других классов, с углубленным изучением математики, имеют столь же высокие показатели.

#### Мониторинг результативности ФМК УлГУ при школе № 40 с углубленным изучением физики за период 1994—2004 гг.

Класс	Годы выпуска из ФМК	Общее число выпускников в классе	Поступили в вузы, %	Поступили на факультеты естественно-научного профиля, %	Избрали физико-технический профиль, %	Поступили в столичные вузы: МФТИ, МЭИ, МГУ, ЛГУ, %
11 «Г»	1994—2004	179	99,4	94,4	76,0	16,2
11 «В»	1995—2003	121	100,0	91,7	76,8	9,1
Итого		300	99,7	93,3	76,3	13,3

Показателем эффективности НПП может служить также число выпускников ФМК, продолживших обучение в аспирантуре. Результаты анализа за последние 10 лет таковы: из 179 выпускников 11 «Г» ФМК окончили вуз 104 чел. (остальные еще обучаются на разных курсах вуза), поступили в аспирантуру 17, т. е. 16,3 %. Выпускников 11 «В» класса насчитывается 121 чел., из этого числа успели окончить вуз 68 чел., а поступить в аспирантуру — 18, т. е. 26,5 %.

Школа № 40 Ульяновска заняла 34-е место в рейтинговой таблице 42 лучших общеобразовательных школ России в 2000 г. за счет работы в ее структуре ФМК УлГУ<sup>5</sup>.

Реализованная в УлГУ модель эффективной довузовской физико-математической начальной профессиональной подготовки является важным звеном в системе непрерывного образования «школа—вуз» и отвечает требованиям высокообразованного общества, где труд

все больше приобретает интеллектуальные формы, ибо «страна, которая хотела бы адекватно отвечать серьезнейшим вызовам времени, должна опираться в первую очередь на хорошее математическое и естественно-научное образование, иначе нет у этой страны будущего»<sup>6</sup>.

Считаем, что начальная профессиональная подготовка в профильных ФМК является необходимым этапом профессионального становления будущих специалистов-физиков и математиков. Показателем эффективности НПП учащихся в профильных ФМК служит количество выпускников ФМК, поступивших в вузы на факультеты физико-математического профиля, а также число выпускников, успешно окончивших вуз и продолживших образование в аспирантуре.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что УлГУ удалось создать высокоэффективную систему начальной профессиональной подготовки абитуриентов, включающую в себя стадии поиска, оценки, отбора, формирования ФМК и образовательной деятельности в них при обеспечении специальных организа-

ционно-педагогических и дидактических условий, требующих инновационных, интенсивных методов в образовательном процессе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Новиков А. М. Перспективы создания системы непрерывного профессионального образования / А. М. Новиков // Специалист. 1998. № 1. С. 2—8.

<sup>2</sup> См.: Гурина Р. В. Начальная профессиональная подготовка учащихся в профильных физико-математических классах : моногр. / Р. В. Гурина. Ульяновск, 2004 ; Она же. Социально-профессиональная адаптация к условиям вуза как критерий эффективности начальной профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в профильных физико-математических классах // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 75—81.

<sup>3</sup> См.: Гурина Р. В. Фреймовые схемы-опоры как средство интенсификации учебного процесса / Р. В. Гурина // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 184—195.

<sup>4</sup> См.: Гурина Р. В. Формы профессионально-направленной воспитательной деятельности классного руководителя профильного физико-математического класса / Р. В. Гурина // Завуч. 2005. № 3. С. 94—121.

<sup>5</sup> См.: Воробьева И. Удар в school / И. Воробьева, А. Трушин // Карьера. 2001. № 4. С. 76.

<sup>6</sup> Образование, которое мы можем потерять : сб. / под общ. ред. ректора МГУ акад. В. А. Садовничего. М., 2002.

Поступила 31.08.05.



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО КОМПОНЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

*Н. Г. Куприна, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета*

В статье освещается проблема экологического воспитания подрастающего поколения как проблема формирования нового социального идеала личности, находящейся в гармонии с окружающей социо-природной средой. В качестве оптимальной рассматривается эколого-эстетическая концепция воспитания личности, в рамках которой осуществляется взаимодействие естественно-научного и гуманитарного компонентов культуры в решении экологических проблем общества.

Осознание человечеством глобальности экологического кризиса на современном этапе развития способствует активному внедрению экологических идей как приоритетных, основополагающих во все структуры и сферы общественной жизни. На экологических императивах выстраивается философская концепция современного общества, в основе которой — представление о целостности, всеединстве мира, взаимозависимости его элементов, ответственности человека за него. Идеи новой системы нравственности, необходимость экологизации общественного сознания осмысливаются не только в сфере экономики и естественных наук, но и в сфере идеологии, культуры, образования.

Ученые и философы XX в. единодушны в выводе, что причиной и следствием глобального экологического кризиса на планете является духовный кризис цивилизации. Духовная составляющая признается основой современной экологической науки, что актуализирует разработку проблемы взаимодействия естественно-научного и гуманитарного компонентов культуры в решении экологических проблем общества. Процесс формирования личностной позиции по отношению к окружающему миру, ценностных ориентиров, установок, правил поведения, сообразных экологическим идеям, может быть эффективен только если он опирается на человекотворческий потенциал духовно-практических способов

освоения действительности. Мир науки нуждается в дополнении человеческими ценностями и смыслами, как и гуманистический мир — в осознанном выстраивании системы мироотношения. Без взаимодействия естественно-научного и гуманитарного компонентов невозможно гармоничное развитие личности в единстве истины, добра и красоты.

Предтечей современной экологии как феномена взаимопроникновения естественно-научной и гуманитарной мысли выступил на рубеже XIX—XX вв. русский «космизм» (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский). Ведущая идея русского «космизма», представленная в ноосферной концепции, продолжилась в теории коэволюции Н. Н. Моисеева, в трудах М. И. Будыко, В. А. Лося, Б. Г. Малышева, А. П. Назаретяна, Ю. В. Олейникова, А. Д. Урсула, И. Т. Фролова, А. В. Яблокова и многих других. Тесная связь естественно-научных и мировоззренческих составляющих «космизма» позволила современным исследователям говорить о ноосферной концепции как о модификации гуманистической идеи — «ноосферном гуманизме» (Г. П. Сикорская).

Стремительно развиваются различные научные направления экологии: экологическая этика, социальная, техническая, медицинская экология, экология человека, детства, культуры. Исследования в рамках этих научных областей в

© Н. Г. Куприна, 2006

своей совокупности составляют масштабную характеристику «человека экологического» — носителя нравственности, соответствующей требованиям современного этапа развития цивилизации.

Обсуждение проблемы становления современного человека как «человека экологического» приобретает особую остроту в 80-х гг. XX столетия. В работах ученых доказывается неизбежность цивилизационной перестройки, перед которой стоит человечество: менталитет человека, многие характеристики его психической конституции уже не соответствуют новым условиям жизни и должны быть преодолены. Возникает интерес к рассмотрению экологических взаимодействий на социальном уровне: системные взаимосвязи человека и его окружения исследуются в рамках психологии окружающей среды, поведенческой экологии, экологической психологии, экологической психопедагогики. Современные философы и культурологи обращаются к вопросу о роли культуры в гармонизации взаимоотношений человека с обществом и природой.

Экологическая эстетика, зародившаяся в начале 90-х гг. XX в. (Н. А. Кормин, А. Ж. Овчинникова, Л. П. Печко, А. К. Шульженко), исследует эстетико-экологическое сознание в качестве одной из форм культурного сознания общества и личности и обобщает в своем содержании новые нормы нравственности, которые позволяют человеку не противопоставлять себя и природу как две раздельные сущности, а осознавать единение с ней. Одно из главных достижений этого направления — построение модели эстетики природы, в основу которой положены нравственные императивы новой экологической этики в отношениях человека и природы. Так, в структуре понятийного аппарата экоэстетики содержится новый термин — «экологическая красота», — суть которого заключается в понимании структуры, функциональности, целесообразности экологической системы. Природа как эсте-

тический объект с позиции экоэстетики является самоценностью. Естественные объекты природы следует не оценивать, а одобрять. При этом категория «безобразного» исчезает в контексте естественной природной среды. К безобразным можно отнести те природные феномены, в которых в результате антропогенного вмешательства нарушены жизненные процессы. Причем нарушение природного равновесия приводит к деформации природы самого человека. С опустошением естественного жизненного пространства происходит исчезновение всех сильных чувств и аффектов, убиваются эстетические чувства человека<sup>1</sup>.

Понятие «гармония» в рамках экоэстетики выступает как центральное, имеющее универсальное значение в эстетике, и в обществе, и в природе, как «элемент нравственной пластики жизни», «сущностная сила человека»<sup>2</sup>. В исследовании Н. А. Кормина продолжена традиция философского осмысливания сущности гармонии в качестве «единства в многообразии». Гармония предстает в виде диалектической структуры, генерирующей и разрешающей противоречия, приводящей к единству целого «во всей его полноте, во всей его сложной расчлененности и многомерности», где единство и многообразие неотделимы друг от друга<sup>3</sup>.

Экологическая эстетика воплощает философию гармонии между человеком и природой и основывается на следующих позициях:

- эстетические ценности природной и социальной среды носят синтетический характер: они неотделимы от моральных, экономических, политических, научных, социальных ценностей;

- восприятие прекрасного в природе трактуется как общественно важная функция, поскольку противостоит односторонности и бесцеремонности в использовании природы, способствует организации достойной человека и необходимой для его полноценного существования среды;



— гармония и красота природы выявляют суть человеческой этики как системы гармонически связанных противоположностей, как единства человека и мира;

— эколого-эстетическое сознание предстает как одна из форм культурного сознания общества и личности, обобщает в своем содержании новые нормы нравственности, которые позволяют человеку не противопоставлять себя и природу, а владеть сложным искусством диалога, сотворчества и единения с ней;

— в формировании нравственно-эстетических основ личности через восприимчивость к красоте и выразительности окружающего мира, личностно-смысловую интерпретацию его ценности, гармонизацию взаимоотношений с ним человека особая роль принадлежит искусству. Путь целостного осознания жизни в искусстве исследуется в данной концепции какозвучный идеям экологического воспитания личности.

Совпадение важнейших сущностных характеристик экологической и эстетической культуры личности составляет основу концепции эколого-эстетического воспитания. Причем экологический и эстетический компоненты не могут объединяться простым суммированием, поскольку каждый из них представляет самостоятельную и специфическую сферу культуры. Интеграция этих компонентов предполагает установление существенных связей и взаимодействий между ними. Результатом данного процесса должно стать изменение их функционирования в направлении образования качественно новой целостности, характеризующейся внутренним единством, согласованностью и взаимозависимостью интегрированных компонентов. В своем исследовании мы предприняли попытку анализа и уточнения понятий «экологическое воспитание» и «эстетическое воспитание» с учетом их интеграции в модели эколого-эстетического воспитания личности.

Анализ литературы показал, что структура экологической культуры лич-

ности в современных трактовках включает в себя в качестве обязательной этико-эстетическую составляющую (Н. С. Дежникова, И. Д. Зверев, Л. Ю. Иванова, Е. А. Игумнова, В. А. Кончанов, Б. Т. Лихачев, Н. М. Мамедов, Л. П. Пекко, В. В. Пустовойтов, И. П. Сафонов, И. П. Ситаров). Одним из важнейших постулатов экоцентрического экологического сознания выступает способность человека воспринимать природу как полноправного субъекта по взаимодействию, когда «этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы»<sup>4</sup>. Отсюда следует, что взаимодействие с явлениями природы как с «нравственными личностями» (по выражению Г. Д. Гачева) предполагает социально-нравственную компетентность человека.

Необходимо, чтобы этические правила и нормы целостно воплощались в образе жизни человека, во всех его бытальных проявлениях. Культура взаимоотношений человека с обществом, культура отношения к своему нравственному и физическому здоровью и культура взаимоотношений с природой в экоцентрическом экологическом сознании оказываются взаимодополняющими и взаимобусловливающими частями единого целого. Социальные качества составляют базисную характеристику экологичной личности. Напротив, разведение по различным областям знаний и различным дисциплинам задач формирования культуры взаимоотношения с миром природы и культуры взаимоотношения с миром людей — суть проявления антропоцентрического сознания, где мир человека отделен и противопоставлен миру природы.

Экологическая культура предполагает наличие новых регуляторов человеческой деятельности в окружающей среде в целом: и в мире природы, и в социокультурном пространстве. Ориентация современного общественного сознания на равновесность, устойчивое развитие

влечет за собой трансформацию доминирующих отношений людей как друг с другом, так и с природой: от отношений преодоления, господства, подчинения происходит движение к сотрудничеству, согласию, созиданию, соразвитию, диалогу человека на всех уровнях его бытия.

Учитывая данное положение и обобщая существующие трактовки, мы сформулировали определение экологической культуры личности, в котором этико-эстетический компонент представлен органично, как неотъемлемая часть целого.

*Экологическая культура личности* — часть общей культуры человека, личностное качество, которое характеризуется эколого-гуманистическими мировоззренческими установками, служит внутренним регулятором в ответственных отношениях человека с природой, людьми, самим собой как частью природы и направляет эти отношения к гармонии, согласию и взаимной адаптации, проявляясь в жизнеоберегающей деятельности в разных сферах бытия: в природоохранной деятельности, политике, экономике, науке, культуре, образовании, межличностных отношениях и т. д.

*Экологическое воспитание* представляет как формирование гармоничных и ответственных отношений человека с природной, социальной и культурной средой на основе субъективного принятия им экологических знаний, идей и эколого-гуманистических императивов с целью их деятельностного воплощения в бытийной сфере и в образе своей жизни.

В такой трактовке задачи экологического и эстетического воспитания личности оказываются взаимосвязанными и взаимопрекращающимися. Обращение к искусству открывает путь познания окружающего мира через чувственное, образное его восприятие, через эмоциональное видение, т. е. естественным образом позволяет соотнести образовательно-воспитательный процесс с целостной жизнедеятельностью личности. Суть эстетического восприятия —

в чувственно-образном постижении окружающего мира, переживании внутренней связи с ним (гр. *aisthetikos* — чувствующий, чувственный). Чувственный облик предметов и явлений выступает в эстетическом сознании как выражение родственного человеку содержания, как «говорящее, выразительное бытие» (по выражению М. М. Бахтина). Выразительные проявления окружающего мира накапливаются в чувственном опыте человека, в его сенсорной памяти в виде образов — поведения и общения, предметов и явлений. Эстетическое постижение мира — это процесс присвоения личностью его образов-смыслов, выстраивания с их помощью своего Я, «индивидуация как вбирание мира в себя» (по выражению К. Г. Юнга). С. Л. Рубинштейн трактует эстетическое как «сопричастность человека и природы». По мнению Л. П. Печко, формирование эстетической культуры «предполагает понимание эстетического многообразия окружающего мира, его чувственного богатства, красоты, осмыслинности и выразительности»<sup>5</sup>.

Проанализировав сущностные характеристики эстетической культуры, мы пришли к выводу, что с позиции социального заказа общества на формирование человека нового типа — «человека экологического», способного жить в согласии и гармонии с самим собой и с окружающим миром людей и природы, — акцентируются способность к эмпатии, глубоким переживаниям красоты и выразительности окружающего мира; переживание сопричастности природе, родства с ней; потребность в творческом самовыражении, в созидательной деятельности в мире людей и природы по законам меры, красоты и гармонии; способность к целостному постижению образов-смыслов мира, присвоение их личностью, выстраивание с их помощью образа собственного Я.

Таким образом, *естетическое воспитание в контексте формирования экологической культуры личности* представляется как процесс саморазви-



тия и самоопределения человека через специфические механизмы чувственно-образного восприятия целостности, красоты, выразительности окружающего мира и эстетического переживания мировоззренческих эколого-гуманистических ценностей, результатами которого являются формирование личностно пережитой картины мира и деятельность в нем в соответствии с законами меры и гармонии.

Смысл синтеза экологического и эстетического компонентов в представля-

емой нами модели эколого-эстетического воспитания личности заключается в объединении в единое целое естественно-научных и духовно-практических способов освоения действительности. Полноценная реализация модели эколого-эстетического воспитания личности возможна на базе комплекса дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов. Каждая дисциплина в данном комплексе занимает уникальное место и при этом выступает в целостном контексте со всеми остальными дисциплинами.

**Содержательное наполнение структурных блоков  
в модели эколого-эстетического воспитания личности**

Экологическая составляющая	Эстетическая составляющая
<b>Системно-структурированные знания и представления о мире:</b> целостность и всеединство мира; уникальность, самоценность всего живого и неживого на Земле; естественно-научные знания о взаимосвязи и взаимозависимости всех элементов в природе; представления о человеке как естественном компоненте биосферы; валеологические знания	<b>Художественно-эстетические знания и представления:</b> эстетический идеал — понятие о должном как прекрасном и гармоничном; эстетические категории, включая выразительность; художественные жанры и стили в искусстве, их мировоззренческие основы; языки искусств, закономерности художественного содержания и формы
<b>Экологическое мышление:</b> установление причинно-следственных, вероятностных, прогностических и других видов связей (на основе экологических представлений); выяснение причин, сущностей и путей решения проблем (экологическая установка); принятие решений в ситуации нравственного выбора и прогноза (экологическая потребность и оценка)	<b>Художественно-эстетическое мышление:</b> способность к внутреннему диалогу, рефлексии и с творчеству в восприятии художественно-эстетических феноменов (на основе художественно-эстетических знаний и представлений), выстраивание с помощью образов-смыслов своего Я (художественно-эстетическая потребность) в соответствии с законами меры, гармонии и красоты (художественно-эстетическая установка, оценка, вкус)
<b>Экологическое чувствование:</b> эмоциональный резонанс состояний природы, сопереживание, эмпатия	<b>Эстетическое чувство:</b> переживание красоты и выразительности мира, внутренней связи с ним
<b>Ценностное отношение к природе:</b> субъектно-непрагматический тип отношения, психологическая включенность в природу. Отношение к природным объектам как «нравственным личностям», включение их в систему человеческих ценностей	<b>Эстетическое отношение к миру:</b> субъективный, непрагматичный, эмоционально-оценочный, этический характер. Сопричастность человека и природы, отношение к окружающему миру как говорящему выразительному бытию
<b>Экологическая деятельность, опыт целесообразного поведения в природе:</b> экологическая ответственность, экологическая осведомленность, экологическая осторожность, экологическое прогнозирование, экологическая активность	<b>Художественно-эстетическая деятельность, опыт позитивного поведения в системах «Я — окружающие люди», «Я — природа», «Я — культура»</b> в процессе творческого самовыражения, общения и взаимодействия с художественно-эстетическими образами мира

Специфическим способом освоения действительности, через который реализуется эстетическая функция в деле ста-

новления «человека экологического», выступает эстетическое переживание эколого-гуманистических ценностей.

В нем аккумулируются и закрепляются субъективно окрашенные представления личности о мире, проживается система нравственных ценностей, оформляется личностроенно значимое ценностное отношение к миру, которое реализуется в поведении личности, в ее творческих и бытийных взаимодействиях с окружающим миром.

Эстетическое переживание эколого-гуманистических ценностей может осуществляться на различных уровнях взаимодействия с окружающим миром: чувственном, телесно-практическом; эмоционально-образном; художественно-образном; духовно-ценностном.

На чувственном, телесно-практическом, уровне эстетическое переживание эколого-гуманистических ценностей имеет стихийный характер и возникает в контексте естественного человеческого существования. Его можно охарактеризовать как ощущение психического и телесного комфорта во взаимодействии с окружающим миром, возникающее при чувственном восприятии красоты, упорядоченности, целесообразности, гармоничности этого мира.

Эмоционально-образный уровень связан с одухотворением, очеловечиванием образов природы через идентификацию в процессе эстетического общения с ней. Эстетическое общение с окружающим миром возможно как в форме его непосредственного созерцания, так и в художественных формах (например, игровых или обрядово-ритуальных). Эстетическое переживание эколого-гуманистических ценностей на данном уровне — это переживание родства с природой, ощущение собственной принадлежности миру природы, наслаждение при восприятии прекрасного, гармоничного в окружающей действительности. Это также получение удовольствия от восприятия и воспроизведения моделей нравственно-го поведения во взаимодействии с окружающими людьми, ощущение гармоничности собственных состояний.

Художественно-образный уровень эстетического переживания эколого-гу-

манистических ценностей возникает при сопереживании, эмоциональной отзывчивости на красоту и выразительность мира природы и мира человеческих чувств, эмоциональном отклике на состояния природы и состояния человека в произведениях искусства и в собственной творческой деятельности. Данный уровень не требует от личности постижения многозначной художественной образности и полноценного художественного диалога с произведением искусства. Восприятие произведений искусства и собственная творческая деятельность развертываются на элементарных ассоциативных, синестетических ощущениях в трактовке средств художественной выразительности. Эстетическое переживание связано с позитивными ощущениями от восприятия и воспроизведения моделей нравственного поведения во взаимодействии с очеловеченными, одухотворенными образами природы в искусстве. Это также переживание удовольствия от позитивного, гармоничного взаимодействия с окружающими людьми в процессе творческого общения.

Духовно-ценностный уровень эстетического переживания эколого-гуманистических ценностей возможен при сформированной эстетической и художественной культуре личности, при овладении художественной системой выразительных средств, разнообразными знаниями в области эстетики и искусства, развитыми способностями к рефлексии и сотворчеству в восприятии художественно-эстетических феноменов. Эстетическое переживание эколого-гуманистических ценностей на данном уровне обнаруживает цель и смысл человеческого бытия в достижении гармонии с окружающей действительностью через диалог и этические взаимоотношения с ней.

Уровни эстетического переживания эколого-гуманистических ценностей связаны со степенью освоения личностьюю всех компонентов эколого-эстетической культуры. В рамках эколого-эстетического подхода средствами комплекса искусств возможно исследование законо-



мерностей формирования экологической культуры личности с опорой на специфические духовно-практические способы освоения мировоззренческих, этических ценностей — через их эстетическое переживание, а также исследование механизмов включения системы этих ценностей в субъективную психологическую реальность личности.

Эколого-эстетический подход созвучен современному пониманию сущности экологической культуры как необходимой составной части общей культуры личности и корреспондирует с общим направлением педагогических исследова-

ний, нацеленных на решение проблем экогуманизации педагогического образования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Лоренц К. 18 грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Вопр. философии. 1992. № 3.

<sup>2</sup> Кормин Н. А. Онтология эстетического / Н. А. Кормин. М., 1992.

<sup>3</sup> Там же. С. 47.

<sup>4</sup> Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. Ростов н/Д, 1996. С. 13.

<sup>5</sup> Печко Л. П. Эстетическое освоение природы в процессе формирования личности : дис. ... д-ра филос. наук / Л. П. Печко. М., 1997. С. 45.

Поступила 30.11.05.

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ТРАНСПОРТНОЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНОГО ТРАВМАТИЗМА

**A. M. Якупов**, зав. кафедрой физического воспитания и безопасности жизнедеятельности Магнитогорского городского лицея при Магнитогорском государственном университете, доцент

Автором содержание понятия «транспортная культура» представлено в контексте философской категории «культура». Определена роль транспортной культуры в системе профилактики детского дорожно-транспортного травматизма. Выявлен ряд проблем в процессе ее практического формирования у школьников, а также намечены основные пути их решения.

В комплексе проблем аварийности на транспорте сегодня одной из наиболее актуальных является проблема предотвращения дорожно-транспортных происшествий (ДТП) на дорогах страны, и в первую очередь с участием детей. Статистические данные свидетельствуют о том, что на дорогах России ежегодно погибают и получают травмы в ДТП до 27 тыс. детей и подростков. Проблема предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма в России усугубляется «взрывной» автомобилизацией общества в последние 5—8 лет. Автомобильный транспорт стал не только самым массовым, но и самым опасным. Более 90 % погибших при транспортных катастрофах — жертвы автотранспорта (для сравнения: на долю же-

лезнодорожного транспорта в среднем приходится 1,2, водного — 2,9 %). «В России количество погибающих на дорогах людей, — отмечает В. Акимов, — на порядок превышает число погибших в результате бедствий, военных действий и авиакатастроф»<sup>1</sup>.

Такое положение, как мы полагаем, прежде всего вызвано спецификой автомобильного транспорта. Если на железнодорожном и воздушном транспорте население в большей своей части выступает в роли пассажиров, перевозкой которых занимаются профессионалы, то в сфере автомобильного транспорта и дорожного движения его (населения) представители практически одновременно являются и водителями, и пассажирами, и пешеходами. Дорожно-транспорт-

© A. M. Якупов, 2006

ный процесс — это сложнейшая открытая динамичная социотехническая система, картина которой изменяется постоянно и непрерывно.

Научные изыскания в области подготовки детей к безопасному участию в дорожном движении в Магнитогорске начались в 1988 г. и проводятся совместными усилиями ученых Магнитогорского государственного университета, специалистов в области безопасности на транспорте и педагогического коллектива города до настоящего времени. Первым результатом такого подхода к решению проблемы явилась разработка системы непрерывной подготовки школьников к безопасному поведению на дорогах и улицах. В 1992 г. она была одобрена НИИ теории и методов воспитания АПН Российской Федерации и рекомендована к внедрению в органах образования России. После успешной апробации система была внедрена в Челябинской области и еще более чем в 30 регионах России (1991—1996 гг.)<sup>2</sup>. Разразившийся экономический кризис в стране пристановил ее дальнейшее развитие и совершенствование. Однако научный поиск путей решения проблемы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма продолжался. В частности, в период 2000—2005 гг. на базе МОУ «Магнитогорский городской лицей при Магнитогорском государственном университете» проводилась научно-исследовательская работа по теме «Подготовка к безопасному участию в дорожном движении — базовый компонент системы формирования транспортной культуры», результаты которой внедрялись в учебный процесс лицея поэтапно в рамках школьного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ).

О понятии «транспортная культура» автор впервые информировал российскую и зарубежную научную общественность в своем выступлении на Второй Международной научно-практической конференции «Безопасность транспортных систем» (Самара, май 2000 г.).

О дальнейшем ее развитии было доложено на Первой Всероссийской научно-практической конференции «Безопасность жизнедеятельности на пороге третьего тысячелетия» (Челябинск, сентябрь 2000 г.)<sup>3</sup>.

Некоторые результаты проведенной работы нашли отражение в ряде публикаций<sup>4</sup>. За последние пять лет был существенно откорректирован понятийный аппарат, в основе которого лежит философская категория «культура». За этот же период нами были заметно обновлены опорные термины и понятия, такие как «транспорт», «транспортировка», «транспортирующая система». Например, *транспорт* мы определили как совокупность транспортных систем, каждая из которых состоит из транспортирующего устройства (системы) и человека (оператора этой системы) или группы людей, коллектива трудящихся отрасли и т. д., занятых непосредственно организацией и осуществлением процесса транспортировки с помощью транспортирующих систем (техники).

Анализ раскрытоого нами причинно-следственного механизма ДТП<sup>5</sup> позволил выявить основные причины возникновения аварийных ситуаций, нередко завершающихся дорожными происшествиями. По отношению к школьникам это неумение прогнозировать дорожную обстановку (неосознанная степень опасности); незнание мер обеспечения безопасного движения; нежелание выполнять безопасные действия, пренебрежительное отношение к ним, недисциплинированность; подчинение неверным, опасным привычкам поведения на улице; неосознанное подражание другим лицам (нередко родителям или рядом находящимся пешеходам), нарушающим правила безопасности движения; потеря бдительности; другие опасные действия и явления. Вместе с этим мы увидели, что, к сожалению, большинство взрослых не всегда отчетливо представляют себе причинно-следственный механизм аварийности.



В исследованиях, проведенных М. А. Котиком, был выявлен целый ряд психологических качеств, которые негативно сказываются на результатах взаимодействия системы «человек — транспортное средство — дорога и среда». К основным из них принадлежат неуважение к нормам, правилам, стремление к свободе поведения; чрезмерная уверенность в себе и неуважение к окружающим, беспечность, ветреность; безразличие к общественному мнению; несдержанность, склонность к конфликтам; высокая напряженность, взвинченность; повышенная тревожность и неуверенность в себе, нерешительность; плохие способности к планированию, самоконтролю, непрактичность; несформированные способности к абстракциям, установлению связей между явлениями, прогнозированию развития событий<sup>6</sup>. Все это еще раз подтверждает, что по своим индивидуальным качествам люди перед опасностью не равны.

Системный подход к решению проблемы подготовки детей к безопасному участию в дорожном движении позволил нам определить эту подготовку как базовый компонент системы формирования транспортной культуры населения страны, и в первую очередь ее подрастающего поколения.

Очевидно, что диалектическая связь понятий «транспортная культура» и «культура безопасности» в общем контексте философской категории «культура» проявляется в виде необходимого условия осмыслиения надежного, беспребойного и безопасного функционирования транспортных систем, так как сами понятия «транспорт» и «безопасность» неотделимы друг от друга ни логикой их определения, ни самой жизнью. Опираясь на законы диалектики и применяя системный подход к поиску научного определения понятий «опасность» и «безопасность», мы пришли к выводу, что и то и другое суть философские категории и представляют собой диалектическое единство и противоположность состоя-

ний систем как один из способов их существования<sup>7</sup>. В итоге нам удалось раскрыть сущность понятия «транспортная культура», выявить проблему ее формирования у населения, и прежде всего у учащейся и студенческой молодежи, а также показать основные пути решения этой проблемы.

*Транспортная культура*, по нашему убеждению, — это форма (способ, стиль, образ и т. п.) жизнедеятельности человека и его специфических взаимоотношений с окружающей средой и ее обитателями по удовлетворению своих потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена при обязательном обеспечении максимального уровня безопасности транспортного процесса и всех его участников. Рассматривая человека в «живой» среде транспортных систем в качестве их творца и участника процесса транспортировки, можно утверждать, что он (человек) творит транспортную культуру как неотъемлемую и функционально важную составляющую общей культуры населения.

*Транспортную среду* мы определяем как среду, в которой осуществляется транспортировка предметов, веществ, энергии, информации и человека посредством транспорта, т. е. транспортных систем, с участием организаторов, управляемцев и исполнителей самого процесса транспортировки. Отсюда *безопасность в транспортной среде* — это форма (способ, образ, стиль) безопасной жизни и деятельности человека в этой среде, направленная на организацию и осуществление процесса транспортировки, обеспечение его безопасности как для самого участника процесса, так и для окружающей среды, в том числе ее обитателей.

Сущность проблемы формирования транспортной культуры, на наш взгляд, заключается в следующем. Живя и постоянно находясь в транспортной среде без специальных знаний ее основных законов существования, развития и функ-

ционирования, население страны, и в первую очередь молодое поколение, находится в условиях практической неподготовленности к безопасному поведению и жизни в этой среде. Незнание и неумение вести себя безопасно, несоблюдение и невыполнение действующих в обществе норм морали и нравственности, этики поведения в процессе дорожного движения, а также юридических норм, определяющих взаимоотношения участников дорожно-транспортного процесса, являются основными причинами нарушения объективных законов безопасности движения. Следствия этого хорошо известны — в России один из самых высоких уровней аварийности среди стран с развитой автомобилизацией.

Неразвитая транспортная культура населения страны вместе с неосознанностью значимости роли специального обучения и воспитания участников движения, их подготовки к безопасному участию в транспортных процессах существенно обострили проблему обеспечения безопасности на дорогах, улицах и в транспорте, которая особенно жестко проявилась в последнее десятилетие. Между тем вопросу подготовки населения, детей и юношества к безопасному участию в дорожном движении, воспитанию дисциплинированности и высокой культуры поведения на дорогах, улицах и в транспорте до сих пор уделяется недостаточное внимание. Во многих работах наших соотечественников, посвященных данной проблеме, рассматриваются лишь отдельные ее стороны — речь в основном идет о необходимости изучения «Правил дорожного движения», а не о системном подходе к подготовке обучаемых к безопасному участию в дорожном движении и формированию у них высокого уровня транспортной культуры.

Проблема формирования у детей и подростков транспортной культуры усугубляется неподготовленностью педагогических кадров, отсутствием необходимых учебников и пособий, специальных методик и системы непрерывного обра-

зования детей с учетом взаимодействия с социально-педагогической средой, а также необходимых технических средств обучения и т. п. Такое положение дел не может обеспечить выполнение социального заказа общества по подготовке человека к безопасному участию в дорожном движении, формированию у подрастающего поколения высокого уровня транспортной культуры. При постоянном возрастании роли межотраслевых факторов в определении содержания обучения безопасному участию в дорожном движении до сих пор отсутствует технология этого обучения, которая должна учитывать интегрированный характер содержания раздела «Безопасность на транспорте» предмета ОБЖ.

Подготовка молодежи к безопасному участию в дорожном движении в современных условиях автомобилизации общества, формирование у нее высокого уровня транспортной культуры требуют постоянной, непрерывной (рисунок), систематической и целенаправленной работы. При этом надо учитывать, что сегодняшние дети через несколько лет будут не только непосредственными участниками дорожно-транспортного процесса (водителями, пешеходами, пассажирами, регулировщиками), но и опосредованными (проектировщиками и строителями автомобильных дорог и инженерных сооружений на них, конструкторами и производителями транспортных средств, средств регулирования движения и систем энергообеспечения процесса транспортировки, а также их эксплуатационниками).

Таким образом, особую актуальность в рассматриваемой сфере в настоящее время имеют следующие проблемы:

- во-первых, в системе формирования транспортной культуры основным (базовым) компонентом является подготовка школьников к безопасному участию в дорожном движении, которая включает в себя такие элементы, как обучение, научение, приучение и воспитание;



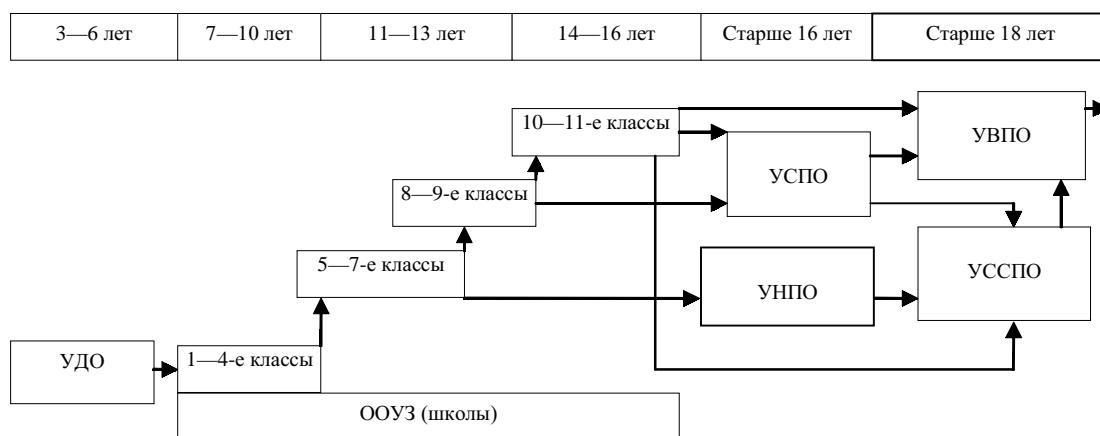
## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

— во-вторых, подготовка школьников к безопасному участию в дорожном движении и формирование у них высокого уровня транспортной культуры должны предусматривать постоянную, непрерывную, систематическую и целенаправленную работу с ними и предполагать, что через несколько лет они будут не только непосредственными участниками дорожно-транспортного процесса, но и опосредованными;

— в-третьих, вся деятельность общества по формированию транспортной культуры должна строиться системно и

с обязательной опорой на современные научные достижения в области инженерии, психологии и педагогики, эстетики и дизайна, других естественных и гуманитарных наук, а также с опорой на нормы права, этики, морали и нравственности;

— в-четвертых, все перечисленное выше в полной мере необходимо относить к области не только автомобильного транспорта, но и других существующих видов транспорта и их систем обеспечения безопасного и надежного функционирования.



### Условные обозначения:

УДО — учреждения дошкольного образования

ООУЗ — общеобразовательные учебные заведения

УНПО — учреждения начального профессионального образования

УСПО — учреждения среднего профессионального образования

УССПО — учреждения среднего специального профессионального образования

УВПО — учреждения высшего профессионального образования

Схема непрерывной подготовки детей и молодежи в учреждениях образования к безопасному участию в дорожном движении и формирования у них транспортной культуры

Отмеченное выше позволяет выделить вопрос формирования транспортной культуры у школьников в самостоятельную проблему, причем не системы образования России или межотраслевую (образование, транспорт, безопасность материальных систем, сохранение жизни и здоровья человека и т. п.), а общегосударственного уровня.

В лицее при Магнитогорском государственном университете со дня его открытия (сентябрь 2000 г.) в соответствии

с утвержденной программой по предмету ОБЖ для 10-х и 11-х классов проводятся занятия по *безопасности на транспорте*. Изучаются безопасность дорожного движения, а также правила безопасного поведения на железнодорожном, воздушном и водном транспорте, на канатном и канатно-кресельном транспорте, фуникулерах, эскалаторах и др. Общий объем учебных тем по безопасности дорожного движения в 10-х классах — 9 ч, в том числе 2 ч —

практические занятия на местности (перекресток и улицы с интенсивным движением, опасные места при движении в лицей, университет и др.). В 11-х классах всего 4 ч занятий, из них практических — 2 ч. На изучение темы «Последаварийная безопасность и организация первой медицинской помощи пострадавшим в ДТП» отводится 2 ч в разделе «Основы медицинских знаний и правила оказания первой медицинской помощи».

С учетом возрастных и психофизиологических особенностей старшеклассников, их возможностей и способностей к восприятию и усвоению специальных знаний в подраздел «Безопасность дорожного движения» включены следующие вопросы: система «человек — транспортное средство — дорога и среда», ее подсистемы; тяговые и тормозные свойства автомобилей и общая картина динамики их движения в разных дорожных условиях; понятия «остановочный путь» и «тормозной путь»; причинно-следственный механизм возникновения ДТП; понятия «видимость» и «обзорность на дороге»; законы безопасности дорожного движения; активная и пассивная безопасность транспортных средств, ремни безопасности; «ловушки» на дорогах; медико-психологические аспекты безопасности дорожного движения; «Правила дорожного движения»; дорожно-транспортные происшествия и преступления и ответственность за них; последаварийная безопасность и оказание первой медицинской помощи пострадавшим и др.

Помимо изучения предусмотренных программой тем лицеисты пишут рефераты, сдают зачеты по «Правилам дорожного движения», осуществляют научно-исследовательскую работу по линии научного общества учащихся. Преподавательский состав обучается по программе спецсеминара «Основы безопасности дорожного движения и организация профилактики детского дорожно-транспортного травматизма». Все это позволяет говорить о системном подхо-

де к подготовке старшеклассников к безопасному участию в дорожном движении в общей концепции формирования транспортной культуры как одной из специфических форм жизнедеятельности человека по удовлетворению его потребностей в организации и осуществлении вещественного, энергетического, информационного и социального обмена.

В основу теоретической подготовки лицеистов положены учебное пособие для студентов индустриально-педагогических (технолого-экономических) факультетов педагогических вузов «Основы безопасности движения пешеходов»<sup>8</sup>, «Правила дорожного движения», материалы, опубликованные в журналах «Жизнь и безопасность», «Основы безопасности жизнедеятельности», «ОБЖ: основы безопасности жизни» и других изданиях.

Исследования, проведенные на базе лицея в 2001—2004 гг., показали, что у учащихся 10-х классов после 9 лет обучения в общеобразовательных школах Магнитогорска и прилегающих к нему сельских районах Челябинской области и Республики Башкортостан самооценка знаний в области обеспечения личной безопасности в дорожном движении сильно завышена. Если до начала изучения в лицее раздела «Безопасность на транспорте» средний самооценочный балл равен 4,4 (по пятибалльной шкале), то после изучения данного раздела свои первоначальные знания школьники оценивают лишь в 2,7 балла. Это говорит о недостаточной подготовке учащихся в предыдущих классах средней школы и об отсутствии системы непрерывной подготовки детей к безопасному участию в дорожном движении.

На вопрос «Считаете ли Вы полезным для себя прослушанный в лицее раздел курса ОБЖ „Безопасность дорожного движения?» в декабре 2000 г. из 54 опрошенных учащихся 10-х классов 50 (92,6 %) ответили утвердительно, 3 — отрицательно, 1 не ответил; в декабре 2001 г. положительный ответ дали 78 чел. из 78 респондентов (100 %); в но-



ябре 2004 г. из 97 опрошенных 87 (89,7 %) ответили «да», 10 — «нет». Учащиеся своими ответами в доступной форме показали свое отношение к вопросам безопасности в дорожном движении: нельзя ограничиваться подготовкой к безопасному участию в дорожном движении в младших и средних классах. Старшеклассникам это также необходимо, как и всем другим участникам дорожно-транспортного процесса любого возраста.

Актуальной задачей становится системный подход в формировании у учащихся потребности быть «безопасным участником движения», в основе которой — знания, умения и навыки безопасного поведения в процессе движения, дисциплинированность и высокий уровень культуры поведения на дороге и в транспорте, ответственность за безопасность свою и окружающих.

Одним из ключевых направлений в решении проблемы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма мы видим организацию на государственном уровне системы непрерывной подготовки населения, и в первую очередь детей, к безопасному участию в транспортных процессах различного вида и типа. Такая подготовка должна стать базовым и неотъемлемым компонентом общей системы формирования транспортной культуры у наших соотечественников. Вторым, не менее значимым, направлением, как показала практика, является создание необходимых организационно-педагогических условий в системе образования России на всех ее уровнях, включая сельские и специальные учреждения образования, по формированию транспортной культуры у подрастающего поколения.

Таким образом, вся деятельность общества по формированию транспортной культуры должна строиться системно, основываясь на современных науч-

ных достижениях в области естественных и гуманитарных наук, а также опираться на нормы права, этики, морали и нравственности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Акимов В. На автодорогах как на войне / В. Акимов, Ю. Соколов // Основы безопасности жизнедеятельности. 2004. № 4. С. 29.

<sup>2</sup> См.: Якупов А. М. Безопасность дорожного движения: проблемы обучения и воспитания детей / А. М. Якупов // Жизнь и безопасность. 1998. № 1. С. 121—124.

<sup>3</sup> См.: Якупов А. М. Культура, образование и проблема подготовки человека к участию в транспортных процессах / А. М. Якупов // Безопасность жизнедеятельности на пороге третьего тысячелетия : сб. материалов Первой Всерос. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 20—22 сентября 2000 г.). Челябинск, 2000.

<sup>4</sup> См.: Якупов А. М. Подготовка к безопасному участию в дорожном движении — базовый элемент системы формирования транспортной культуры / А. М. Якупов // Жизнь и безопасность. 2005. № 1/2. С. 359—374 ; Он же. Транспортная культура и безопасность транспортных систем // Безопасность XXI века : материалы заоч. конф. СПб., 2001. Вып. 4 ; Он же. Транспортная культура и проблемы безопасности транспортных систем // Основы безопасности жизнедеятельности. 2001. № 3. С. 26—27 ; Он же. Формирование культуры безопасности у старшеклассников в процессе изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» // Жизнь и безопасность. 2005. № 3/4. С. 67—94.

<sup>5</sup> См.: Якупов А. М. Организационно-педагогические условия подготовки школьников к безопасному участию в дорожном движении : дис. ... канд. пед. наук / А. М. Якупов. Магнитогорск, 1997.

<sup>6</sup> См.: Котик М. А. Беседы психолога о безопасности дорожного движения / М. А. Котик. М., 1987.

<sup>7</sup> См.: Якупов А. М. Природа опасности и наука «Безопасность систем и человека» / А. М. Якупов // Информ. бюл. УВД г. Магнитогорска «Вектор — безопасность». Магнитогорск, 2005. Приложение к ежемесячной газете «Магнитогорский курьер».

<sup>8</sup> Якупов А. М. Основы безопасности движения пешеходов : учеб. пособие для студентов индустриал.-пед. (технол.-экон.) фак. пед. вузов / А. М. Якупов, Б. А. Загребин. Магнитогорск, 1995.

Поступила 07.12.05.

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

***Ж. Р. Хайруллов, проректор по жизнеобеспечению Тольяттинской государственной академии сервиса, доцент***

В данной статье понятие образования рассматривается с позиций здоровьесберегающих технологий. Показывается роль педагогических ситуаций в формировании у обучаемых стремления к здоровому образу жизни.

Человек — венец природы. Для того чтобы выполнять свою историческую миссию на земле и в космосе, он должен быть здоровым. Сегодня, в техногенно измененной среде, насыщенной все увеличивающимся множеством небезразличных для организма факторов и психоэмоциональных воздействий, сохранить здоровье непросто. Вот почему в настоящее время ведущее значение приобретают культура здоровья, наука о здоровье человека и на повестку дня встает вопрос о разработке оздоровительных технологий в образовании.

В течение многих лет развития системы образования обсуждались различные аспекты, касающиеся ее сущности и целостности. Образование рассматривалось и как система, и как социальный и государственный институт, и как процесс и результат овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками. В. С. Леднев, Г. М. Соловьев определяют образование как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта. По их мнению, понятие «образование» — синоним понятий «становление личности», «обучение» и «развитие» в широком педагогическом смысле. С позиции способов передачи опыта (их эволюции, развития, эффективности) правомерно говорить, что образование — это еще и технологический процесс. Причем не последнее место среди технологий образования принадлежит здоровьесберегающим.

Обобщая приведенные определения, можно сказать, что образование в широком смысле слова — это институт передачи накопленного опыта в виде знаний, умений, навыков и воспитания качеств личности, типологических свойств поведения человека, которые исторически детерминированы социальным заказом, индивидуальными особенностями и результатом. В узком смысле понятие «образование» можно определить как процесс передачи знаний, касающихся различных сфер жизнедеятельности общества, а понятие «воспитание» — как процесс формирования жизненно важных знаний и качеств личности, обеспечивающих ее адаптацию к окружающей социально-природной среде.

Если подходить к образованию как к процессу, то его качественной характеристикой будет педагогическая система, обеспечивающая эффективность учебно-воспитательной деятельности. Эта категория включает в себя совокупность используемых преподавателями современных педагогических технологий обучения и воспитания учащейся молодежи, функционально и организационно отражающих профессиональную деятельность педагога, а следовательно, и педагогическое мастерство.

Мастерство в любой деятельности является своеобразным качественным ориентиром, к которому надо стремиться. В Словаре русского языка С. И. Ожегова оно определяется как высокое искусство в какой-нибудь области, а мастер — как специалист, достигший вы-



ского искусства в своем деле. Педагогическое мастерство как частный вариант профессионального мастерства проявляется в профессиональной деятельности педагога. Профессиональное мастерство относится к профессиональной деятельности личности и отдельно от личности не существует. Поэтому личностно-деятельностный подход следует признать наиболее корректным в понимании сущности педагогического мастерства.

Многие исследователи (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, А. К. Макарова, В. А. Сластенин и др.) придерживаются мнения, что деятельности педагога-мастера присущи такие черты, как профессиональная целесообразность, индивидуально-творческий характер, оптимальность в выборе средств.

Совместная деятельность преподавателя и учащихся в образовательном процессе представляется нами как проблема, которая исследуется в трех аспектах: социальном, психологическом, собственно-педагогическом. Социальный аспект предполагает рассмотрение проблемы прежде всего с точки зрения реализации определенных требований и запросов общества. В данном случае как социальный заказ предстает гармоническое, всестороннее развитие личности — высокоразвленной, физически здоровой, духовно богатой. Психологический аспект связан с общими психологическими закономерностями поведения воспитуемых, опираясь на которые можно наиболее эффективно использовать педагогические проблемно-задачные ситуации в учебно-воспитательном и образовательном процессах. Собственно-педагогический аспект означает выбор путей, применение более эффективных форм и методов организации вышеуказанных процессов, в том числе здоровьесберегающих технологий.

Рассматривая образовательный процесс в трехаспектной направленности, мы руководствовались принципом сопоставления уровня теоретической разра-

ботки использования педагогических ситуаций в деятельности учителя и их реального применения в массовой педагогической деятельности. Цели, функции, подходы к раскрытию сущности изучаемого материала для каждой конкретной педагогической ситуации, используемой в воспитательно-образовательном процессе, различны. Возникает необходимость уточнить предназначение педагогических ситуаций, которые отражают двусторонний характер деятельности преподавателя и учащихся в их единстве, а также направленность этой деятельности на качественные и количественные изменения личности.

Согласно нашим исследованиям можно выделить следующие закономерности формирования профессиональной культуры личности учителя, которые необходимо учитывать при моделировании педагогических ситуаций:

а) чем в большей степени в педагогической ситуации предусматривается единство деятельности педагога и обучаемых по характеру целей, содержанию, способам, эмоциональным и волевым состояниям, тем эффективнее ее влияние на формирование личности в целом;

б) чем целенаправленнее ситуация содействует активности и профессиональному формированию личностных качеств и чем более она адекватна возможностям учебно-воспитательного и образовательного процессов, тем сильнее ее воздействие на профессиональное формирование личности в педагогическом процессе;

в) чем полнее в педагогических ситуациях моделируются возможности жизненных и производственных процессов, тем эффективнее влияние ситуаций на личность в целом, на формирование ее профессиональной культуры.

Педагогические ситуации наполняются преднамеренным содержанием, соответствующим условиям, в которых учащаяся молодежь вынуждена принимать самостоятельные решения и дей-

ствовать. К ситуациям мы относим естественно складывающиеся психолого-педагогические условия образовательного пространства, и преднамеренно применяем их для решения воспитательно-образовательных задач, направленных на формирование индивидуально-творческого компонента личности обучаемых, их нацеленности на здоровый образ жизни.

В зависимости от создаваемых в педагогических ситуациях условий, от качества педагогического руководства поступки в повседневной жизни могут стать источником становления активного здорового образа жизни. Здесь мы имеем в виду возможность моделирования ситуаций, приближенных к жизненным условиям, которые создают необходимые направления актуализации уже имеющегося жизненного опыта и способствуют созданию благоприятной для формирования интеллектуальной активности индивида микросреды. С помощью педагогических ситуаций создаются условия, способствующие формированию у обучаемых рефлексии. Учебный процесс в этом случае превосходит по эффективности процесс обучения, построенный по традиционной технологии.

Ситуации можно рассматривать как средство проведения диагностического контроля за формированием у учащихся умений и навыков, за развитием их интересов, способностей, личностных качеств, другими словами, за уровнем воспитанности и обученности, за социальным становлением личности. Цель применения ситуаций — активное изменение личности в профессиональном ее становлении, т. е. акцент делается на получении заранее планируемого профессионального индивида. Вызываемые ситуацией поступки индивида, в которых проявляются его профессиональные качества, приводят его к определенным выводам. Главная задача заключается в том, чтобы в искусственно создаваемой ситуации основную роль играли те же связи и зависимости, что и в реальной

жизненной профессиональной среде. Это важно для принятия и выработки оценочных суждений, выводов, направленных на профессиональное формирование психолого-педагогических действий. Показателем правильности и сформированности убеждений, верной ориентации будут действия и поступки личности в реальной жизни и производственной среде.

Под уровнем воспитанности следует понимать реальное проявление знаний, умений и способностей, которые определяются нами в четырех измерениях (адаптивном, репродуктивном, эвристическом и креативном) и выражаются в общественно полезной активности, самообладании, умении считаться с мнением окружающих, взаимопомощи, межличностном общении с развитием коммуникативной культуры. Под уровнем обученности — проявление таких качеств, как самостоятельность, познавательная активность, трудолюбие, умение отстаивать свои убеждения, владение знаниями, умениями и навыками самостоятельной деятельности с использованием средств, методов и содержательных характеристик профессиональной культуры.

Расширение образовательного маршрута отражается на развитии функций, регулирующих развитие личности, на ценностно-ориентационной, практически-преобразующей, познавательной и коммуникативной деятельности. Результатом произошедших изменений в личности можно считать овладение ею новыми видами деятельности. В процессе обучения невозможно предвидеть все ситуации, которые человеку предстоит пережить в будущем. Но мы рассматриваем деятельность в контексте здоровой жизнедеятельности учащейся молодежи. Это ситуации социально-бытовые, социально-оздоровительные, нацеленные на развитие гигиенических факторов, физических качеств и т. д.

Представляя культуру здоровья как новую область научных знаний, необходимо исходить из того, что она служит



не только реальным показателем влияния знаний, умений и способностей на здоровый образ жизни, на самосохранение здоровья, но и непременным условием развития и совершенствования коллектиivistских отношений, воспитания качеств личности, соответствующих нормам и ценностям общественной и профессиональной морали. В связи с этим возникает проблема оценки результативности учебно-воспитательной и образовательной деятельности указанной направленности. Необходимы конкретизация критериев, выработка объективных, операционно-доступных показателей, которые позволили бы уйти от общих формулировок, организовать оценку более предметно. Доступная и одновременно комплексная оценка воспитания и образования имеет большое конструктивное и прогностическое значение, ибо дает возможность наметить дальнейшие пути совершенствования учебно-воспитательной работы с помощью здоровьесберегающих технологий.

На основе данных опытно-экспериментальной работы мы можем заключить, что усвоение знаний в условиях педагогических проблемно-задачных ситуаций оказывает существенное влияние на формирование убеждений, качеств личности. Очевидна необходимость систематического включения в учебные и внеучебные занятия профессиональных ситуаций, ибо глубокое, личностно окрашенное овладение учебными знаниями и умениями возможно лишь при условии вовлечения обучаемых в учебный процесс в роли не пассивного исполнителя, а активного участника. В этом плане психолого-педагогическая деятельность учителя должна включать в себя проектирование преподавания (ка-

кую учебную информацию, в каком порядке и какими средствами нужно сообщить учащимся для достижения педагогической цели) и проектирование педагогического руководства обучаемыми (как разъяснить задание, распределить поручения, включить в работу, обеспечить контроль).

Все объективные условия развития личности (социальные, организационно-педагогические, индивидуально-психологические) могут стать факторами, т. е. движущей силой, развития личности, поскольку эти условия или любое из них взаимодействует с конкретным индивидом, влияет на конкретную личность, на все ее компоненты: поведенческий, интеллектуальный, эмоционально-мотивационный.

Подводя итоги, можно утверждать, что педагогические ситуации могут занять достойное место в конструктивной, прогностической деятельности учителя, так как они:

— выступают средством формирования мотивационной сферы, ценностно-ориентационной направленности и средством контроля за их формированием; благоприятствуют возможности органического слияния обучения и воспитания на базе здорового образа жизни;

— создают условия для перехода знаний в убеждения индивида, для переноса знания в новые условия, дают возможность приблизить учебно-воспитательный процесс к действительности (выход на будущую деятельность);

— выполняют диагностическую и информационную функции в изучении личности, в приобретении знаний, умений и способностей формировать, сохранять здоровье, расширять образовательный маршрут к самооздоровлению.

Поступила 22.04.05.

## ЮРИДИЧЕСКАЯ КОНФЛИКТОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

**Т. В. Худойкина, зав. кафедрой правовых дисциплин  
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор,**

**М. М. Васягина, аспирант кафедры правовых дисциплин  
МГУ им. Н. П. Огарева**

В современных условиях важным элементом юридической практики становится поиск компромисса в разрешении правовых конфликтов. В статье раскрывается актуальность разработки нового научного направления — юридической конфликтологии, обосновывается необходимость внедрения в учебный процесс вузов, выпускающих специалистов по юриспруденции, комплексного учебного курса «Юридическая конфликтология».

Постоянно усложняющаяся деятельность государственных органов, учреждений, предприятий, негосударственных организаций обнаруживает тот факт, что современным руководителям и специалистам необходимы знания и навыки в области управления и разрешения конфликтов. Такие знания нельзя целиком позаимствовать у зарубежных ученых и практиков (так как отечественная конфликтная реальность слишком специфична), нельзя приобрести, опираясь только на здравый смысл или опыт. Необходимо получение собственных основательных теоретических и практических знаний о различных возможностях регулирования конфликтов, для чего важно усиленное и серьезное развитие юридической конфликтологии.

Пока наша система юридического образования, правоприменительная и правоохранительная практика, нацеливая юриста на знание права, умение применить и охранить правовую норму, недооценивают приемы и процедуры, изучаемые психологией и конфликтологией. Сегодня юристы оказались в сложной ситуации: знания только правовых норм явно недостаточно для успешной профессиональной деятельности. Поиск компромисса в разрешении правовых конфликтов становится важным элементом юридической практики. Это обстоятельство является стимулом обращения юристов к юридической конфликтологии.

Выделение юридической конфликтологии как специальной комплексной

учебной дисциплины диктуется необходимостью подготовки нового поколения специалистов для государственных, правоохранительных и правоприменительных органов, частных предприятий. Овладение юристами основными методами управления и разрешения конфликтов в правовой сфере является одной из перспективных сторон их профессионального совершенствования.

Проблематика конфликта требует фундаментальных разработок ученых, причем различных специальностей (социологов, конфликтологов, психологов, юристов и др.). Ибо невозможно в рамках одной научной дисциплины всесторонне исследовать такое сложное социальное явление, как конфликт.

Российские правоведы в начале 1990-х гг. одними из первых приступили к изучению конфликтов в правовой сфере и сегодня активно развиваются юридическую конфликтологию, которая призвана разработать теорию юридического конфликта на базе общей конфликтологии, общей теории и социологии права, а также в тесной связи с общей и юридической психологией. В указанное время в рамках Института государства и права РАН была создана специальная проблемная группа под руководством академика В. Н. Куряяцева по разработке юридической конфликтологии. Результатом ее творческой деятельности явился ряд коллективных монографий<sup>1</sup>. Специальные сюжеты, посвященные теории юридического конфликта, режимам и процедурам разрешения юридических кол-



лизий и конфликтов, стали появляться в учебных изданиях по теории государства и права<sup>2</sup>. Именно эта наука располагает значительными возможностями для отражения наиболее важных аспектов юридической конфликтологии.

Осуществим интерпретацию предмета данного научного направления.

Первая развернутая дефиниция рассматриваемого понятия представлена в Большом юридическом словаре (1997 г.), где говорится: «Юридическая конфликтология — новая научная дисциплина, предметом которой является изучение конфликтов, возникающих, развивающихся и разрешаемых в рамках внутреннего (национального) права»<sup>3</sup>. В плоскости нашего видения проблемы слово «право», присутствующее в названном определении, целесообразно заменить на категорию «правовая система». Аргументируем свою позицию.

Во-первых, право нередко сводится к совокупности особых социальных норм, имеющих общеобязательный и формально определенный характер, установленных или санкционированных государством, охраняемых и обеспечиваемых его организованным принуждением. В принципе нормативное понимание права является сегодня более актуальным и предпочтительным. Его преимущества заключаются в акцентировании внимания на регулятивной функции права (право рассматривается как особый, наиболее эффективный регулятор общественных отношений). Недостаток же данного подхода выражается в том, что право подчас жестко увязывается с государством, его принудительной силой; при этом не всегда учитывается, что оно может вырастать из обычая, традиций, индивидуальной саморегуляции, что в качестве источников права могут выступать юридические прецеденты, судебная практика, нормативные договоры. В противовес нормативному (узкому) пониманию права с 1950-х гг. в нашей науке выдвигается широкое понимание (помимо правовых норм в право включаются право-

сознание, правоотношения, права человека и т. д.).

Своего рода компромиссом между сторонниками узкого и широкого понимания права явилось формирование в 1980-х гг. идеи правовой системы<sup>4</sup>. Не все сразу приняли эту идею. Так, сторонница широкого подхода Е. А. Лукашева писала, что «понятие правовой системы идентично правовой надстройке и поэтому оно ничего не меняет в сложившемся представлении о правовой действительности... не несет новых возможностей познания правовой реальности»<sup>5</sup>. В последующем эти сомнения, судя по более поздним публикациям автора, отпали (повлияла сама жизнь, практика, в связи с чем теория была скорректирована).

Нельзя чисто механически называть право (пусть даже и в широком смысле) правовой системой или, наоборот, правовую систему правом, поскольку это самостоятельные понятия, которые должны не подменять, а дополнять друг друга. Любая концепция права выступает составной частью концепции правовой системы как более широкой и многоаспектной. Иными словами, правовая система общества не охватывается и не может быть охвачена понятием права, подобно тому как политическая система не исчерпывается понятием государства, т. е. одно не поглощает другое. Безусловно, «для характеристики правовой системы решающее значение имеют сущность и содержание права, но из этого не следует, что любую правовую систему достаточно свести к праву»<sup>6</sup>.

Во-вторых, правовой конфликт не сводится к противостоянию норм права, которые сами по себе, вне человеческого существования, не имеют своих собственных интересов, не способны оказывать физическое действие в форме внешне выраженных поведенческих актов. В свою очередь, противоборство конфликтующих сторон и его преодоление предполагают деятельность как юрисдикционных органов государственной власти,

так и негосударственных организаций, которая сама по себе не составляет право.

Все высказанное свидетельствует о том, что развитие и функционирование правового конфликта не укладываются в рамки правовых норм, а охватывают значительно больший круг юридических явлений, которые как раз и характеризуют категорию «правовая система».

В итоге научной интерпретации можно предложить следующее уточненное определение предмета юридической конфликтологии: *юридическая конфликтология* есть научная дисциплина, предметом которой являются закономерности возникновения, развития и завершения юридических конфликтов различных видов, формы их конструктивного разрешения и предупреждения в рамках правовой системы общества.

В отечественной литературе некоторыми учеными употреблялся и употребляется термин «правовая конфликтология». Но даже при возможном обозначении данным термином новой научной дисциплины авторы говорят о юридическом конфликте, хотя наряду с категорией «юридический конфликт» применяют иногда и категорию «правовой конфликт»<sup>7</sup>.

Как же соотносятся между собой понятия «юридическая конфликтология» и «правовая конфликтология»? Часто понятию «правовая конфликтология» придают более узкое значение, чем понятию «юридическая конфликтология», считая, что первая ограничивается только собственно правом — нормами и институтами, а вторая охватывает все конфликтологические явления и процессы, которые более или менее связаны с правом, т. е. все, в отношении чего право может быть поводом, причиной или следствием, включая правовую конфликтную активность личности, деятельность в конфликте государственных и негосударственных органов и др. На наш взгляд, в научном и учебном плане полезным является широкий подход к пониманию правовой конфликтологии и правового конф-

ликта. Исходя из такого понимания не следует делать различия между понятиями «правовая конфликтология» и «юридическая конфликтология».

Юридическая конфликтология как развивающаяся научная и учебная дисциплина должна быть представлена двумя уровнями знаний: теоретическим и прикладным (технологическо-практическим).

Теоретический уровень — это непосредственно научные теории и знания закономерностей развития и специфических свойств конфликта, полученные научными методами. Указанные знания должны быть направлены на серьезное развитие прикладного уровня юридической конфликтологии. Естественно, научные разработки необходимы практике, однако сегодня между теоретическими исследованиями и практикой имеется существенный разрыв, который необходимо усиленно преодолевать с учетом реальной ситуации в России. Если на теоретическом уровне конфликты исследуются в большей степени как естественный процесс, то на прикладном задача состоит в том, чтобы этот естественный процесс направить в некоторое русло, ограничивая его нормативными законами и социальными нормами.

Прикладной уровень — это различные технологии и практика их применения. В свою очередь, он тоже состоит из двух уровней: технологического и практического. На технологическом разрабатываются технологии формирования определенных программ (био-, психо-, соционограммы), по которым действует субъект (группа) в конфликте, а также технологии борьбы, конкуренции, конфронтации, соперничества, переговоров, манипулирования, профилактики, управления и разрешения конфликтов. Знание данных технологий, владение ими могут иметь самые различные последствия. Поэтому такой уровень знаний предъявляет к специалисту высокие профессионально-этические требования и предполагает ответственность за ситуацию, в



которой начинают применяться различные технологии. На практическом уровне осуществляется реальное воздействие на конкретные конфликты и конфликтные ситуации. Он в большей степени связан с функцией управления, направленной на минимизацию разрушительных и деструктивных последствий конфликта.

Полагаем, что есть все основания — и теоретического, и практико-прикладного характера — для формирования самостоятельного научного направления, посвященного исследованию различных проблем юридического конфликта.

В рамках юридической конфликтологии должно найти место изучение разных типов конфликтных столкновений. Их знание поможет овладеть различными методиками (приемами и правилами) урегулирования и профилактики конфликтов, получить конкретное представление о примирительных процедурах и других способах разрешения противоборств, позволяющих привести участников трудовых споров, имущественных тяжб, других юридических конфликтов к согласию. Следует быть всегда готовым к характеристике и оценке соответствующих стилей противоборствующего поведения, к созданию и поддержанию в конкретных конфликтных правовых отношениях культуры общения, взаимопонимания и сотрудничества. Необходимо научиться не только распознавать и анализировать конфликты, предвидеть их последствия, но и управлять ими, четко представляя задачи и функции такого управления. Значение управления конфликтами возрастает в рыночных условиях с развитием конкурентных отношений, поскольку конкуренция представляет собой вариант конфликтной ситуации, которая при неправильном управлении может перерости в серьезный конфликт. Юридико-конфликтологические знания помогают лучше ориентироваться в конфликтной правовой действительности, находить верные решения в сложных ситуациях.

Настало время внести необходимые изменения в действующий Государственный образовательный стандарт, включив в него изучение проблем юридической конфликтологии в качестве обязательного элемента профессиональной программы подготовки юристов.

В Мордовском государственном университете учебная дисциплина «Юридическая конфликтология» с 1996 г. читалась как спецкурс, а с 2001 г. является обязательным учебным курсом. Преподавание этой дисциплины основано на формировании у студентов-юристов новой психологии, ориентированной на альтернативное (негосударственное) разрешение споров, а не на неизбежность судебной тяжбы; на приобретение практических навыков участия в примирительных процедурах.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Дмитриев А. В. Введение в общую теорию конфликтов / А. В. Дмитриев, В. Н. Кудрявцев, С. В. Кудрявцев. М., 1993 ; Юридический конфликт: сферы и механизмы / отв. ред. В. Н. Кудрявцев. М., 1994 ; Юридический конфликт: процедуры разрешения / отв. ред. В. Н. Кудрявцев. М., 1995.

<sup>2</sup> См.: Теория государства и права : курс лекций / под ред. Н. И. Матузова, А. В. Малько. Саратов, 1995 ; Теория государства и права : учеб. / под ред. В. К. Бабаева. М., 1999 ; Теория права и государства : учеб. / под ред. В. В. Лазарева. М., 2001 ; Казимиличук В. П. Юридический конфликт / В. П. Казимиличук, Т. В. Худойкина // Общая теория государства и права : академ. курс : в 3 т. 2-е изд., перераб. и доп. / отв. ред. М. Н. Марченко. М., 2001. Т. 3, гл. 13.

<sup>3</sup> Большой юридический словарь / под ред. Е. А. Суханова, В. Д. Зорькина, В. Е. Крутских. М., 1997. С. 781.

<sup>4</sup> См.: Правовая система социализма : в 2 т. / под ред. А. М. Васильева. М., 1986. Т. 1 ; 1987. Т. 2 ; Матузов Н. И. Правовая система и личность / Н. И. Матузов. Саратов, 1987 и др.

<sup>5</sup> Лукашева Е. А. Право, мораль, личность / Е. А. Лукашева. М., 1986. С. 78—79.

<sup>6</sup> Явич Л. С. Сущность права / Л. С. Явич. Л., 1985. С. 41.

<sup>7</sup> См., например: Казимиличук В. П. Правовая конфликтология / В. П. Казимиличук, В. Н. Кудрявцев // Современная социология права : учеб. для вузов. М., 1995. Гл. 7. С. 212—245 ; Жеребин В. С. Правовая конфликтология : курс лекций: в 3 ч. / В. С. Жеребин. Владимир, 1998—2000.

Поступила 18.11.05.

## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

### ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*И. С. Бессарабова, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградской государственной службы*

Автором актуализируется проблема осуществления образования в контексте культуры. Рассматриваются такие понятия, как педагогическая культура учителя, гуманизация и гуманитаризация образования, культурологическая подготовка учителя. Статья содержит анализ некоторых подходов современных отечественных авторов к решению данной проблемы.

Наблюдающееся в последнее время повышение внимания к проблемам взаимосвязи образования и культуры обусловлено действием ряда объективных факторов, определивших необходимость научных поисков и разработок в данной области. К основным среди них относятся расширение связей между государствами, развитие процессов глобализации, интернационализации, глубокое осмысление феномена культуры как явления, пронизывающего все сферы социального бытия, становление гуманистической парадигмы в качестве доминанты социокультурного процесса, усиление интегративных процессов в науке.

Главной целью современного образования выступает подготовка не просто высокопрофессионального специалиста в той или иной области, а «человека культуры», который был бы способен и готов к мирному сосуществованию в обществе культурного и национального плюрализма, основанному на гуманистических демократических ценностях, к общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий и культур.

Проблема интеграции образования и культуры не ограничивается рамками определенной предметной области, а носит междисциплинарный характер. Исследуемая проблема требует интегративного подхода, системных представлений о человеке как субъекте культуры, о творческой сущности личности, механизмах и условиях овладения культурой. Она предполагает обращение к трудам по

философии, культурологии, педагогике, философии образования, педагогической культурологии, психологии.

Как свидетельствует анализ научной литературы, философское представление проблемы образования как одной из составляющей культуры отражено в трудах А. П. Валицкой, Г. С. Батищева, Л. П. Буевой, О. С. Долженко, И. А. Ильина, Н. С. Розова и др. Вопросы воспитания с позиций культуры освещаются в работах Е. В. Бондаревской, Н. Б. Крыловой, Б. Т. Лихачева, Н. Е. Щурковой и др. Влияние культуры на становление личности, взаимодействие личности и культуры, зависимость психических свойств индивида от его социокультурного окружения раскрываются в трудах классиков психологической науки Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна и др.

Повышение культурного статуса образования диктует необходимость в педагогических кадрах, способных реализовать культурную направленность образования. В настоящее время назрела потребность в педагоге гуманистического типа, выступающем посредником между ребенком и культурой. В этой связи Е. В. Бондаревской, Т. В. Ивановой, И. Ф. Исаевым, В. А. Сластениным и рядом других ученых осуществлены фундаментальные исследования феномена педагогической культуры учителя, где она рассматривается как важная часть общей культуры учителя, которая проявляется в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.



Сущность культурологического подхода в образовании обусловлена процессами гуманизации и гуманитаризации. Данная проблема нашла отражение в работах таких ученых, как Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. И. Данильчук, И. Ф. Исаев, М. С. Каган и др. Гуманитарная парадигма образования, по мнению исследователей, ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие истинного и глубинного в нем. Согласно этой позиции, учащийся получает образование для того, чтобы стать соучастником культурного процесса, вести диалог с культурой, быть не просто ее потребителем, а носителем и творцом.

Сегодня, как показывает практика, школа стремится «утвердить свои гуманитарные ориентиры за счет предметоцентризма», путем увеличения в учебном плане объема гуманитарных дисциплин, что вызывает критику некоторых отечественных ученых. Так, Ю. В. Сенько отмечает, что в этих условиях не подвергается радикальному обновлению стиль отношений «учитель — ученик». Гуманитаризация необходима в логике не только учебного предмета, но и учебного процесса. Иными словами, требуются гуманитаризация образовательной среды в учебном заведении, утверждение гуманистического стиля отношений, приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов<sup>1</sup>.

Традиционная система обучения ориентировала учащихся на овладение определенными знаниями, умениями и навыками, т. е. внешне заданными нормативами. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что ученик запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. По мнению Е. В. Бондаревской, «образование в нашей стране долгое время развивалось вне контекста культуры», его цели «выводились» не из культуры, а из требований цивилизации и связывались с развитием производства,

а не с природным и духовным развитием человека, что приводило к «расчеловечиванию» педагогики<sup>2</sup>. Такое обучение, на наш взгляд, не учитывает механизмы саморазвития личности, не опирается на познавательную активность учащегося. Практика школьного обучения показывает, что часто ученик получает неудовлетворительную оценку за то, что решил задачу не так, как хотел или показал учитель.

Творческое мышление невозможно развивать по жестко заданным схемам. Очевидно, развивающий эффект многих концепций обучения незначителен потому, что их авторы не учитывают уровня развития обучаемых, специфики конкретных условий работы учителя.

По справедливому замечанию исследователей проблемы, гуманитаризацию образования нельзя свести к конкретным технологиям или методам обучения. Это — ценностная ориентация, в основе которой лежит перестройка личностных установок педагога. Общедидактические подходы к гуманитаризации образования должны быть личностроеными, выдвигающими на первое место человека, его ценности, его личную свободу и умение прогнозировать и контролировать свою собственную жизнь. Суть парадигмы не сводится к формированию у учащихся нормативных знаний. Важнее всего раскрыть механизмы самообучения и самовоспитания с учетом индивидуальных способностей ученика, создать условия для развития каждого.

Следовательно, сегодня образованию необходим педагог, не только хорошо знающий свой предмет, но и создающий условия, которые способствуют развитию и саморазвитию личности ученика. Построение образовательного процесса на гуманитарных основах выдвигает сложную задачу преобразования знания из безличной формы в личностную культуру учащегося. Лишь обретая личностный смысл, знание становится гуманитарным. Как подчеркивает Ю. В. Сенько,



«гуманитарные знания — это знания пристрастные, получившие аффективную окраску в деятельности по их построению. Сама область, к которой они относятся, еще не определяет для учащегося характер этих знаний: гуманитарные или технократические»<sup>3</sup>. Конечно, задача науки состоит не в раскрытии механизма преобразования технократического знания в гуманитарное, а в разработке педагогических условий, создающих предпосылки такого перехода.

Нельзя забывать, что в педагогическом процессе взаимодействуют не учитель и ученик, а живые люди. В данном контексте учебный предмет выступает не в качестве цели, а в качестве условия взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса. Урок, в свою очередь, является не только фрагментом педагогической деятельности, но и «совместным проживанием» индивидуумов в горизонте личности<sup>4</sup>. Именно поэтому диалог учителя и учащихся способен гуманизировать педагогический процесс, внося в него человеческие отношения.

Большинство ученых, занимающихся проблемой интеграции образования и культуры, акцентируют важность культурологической подготовки будущих педагогов. При этом процесс образования рассматривается не только как путь овладения личностью определенной профессией, но и как способ приобщения к современной культуре.

По справедливому замечанию Т. В. Ивановой, задачей культурологической подготовки будущего учителя является поиск путей освоения культуротворческого опыта человечества. На основе этого должна быть создана целостная система условий, обеспечивающих социокультурное развитие личности будущего педагога. Процесс культурологической подготовки, направленный на осознание педагогом своей роли в трансляции культуры учащимся, делает его ответственным за свое образование и личностный облик как человека не только образованного, но и культурного<sup>5</sup>.

Рассматривая проблему взаимосвязи образования и культуры, нельзя обойти вниманием вопрос, касающийся педагогической культуры будущего учителя, от уровня развития которой зависит успешность его деятельности. Анализ соответствующих источников свидетельствует о наличии разных подходов ученых к исследованию педагогической культуры.

Методологические основы и общетерапевтические подходы к изучению проблемы формирования педагогической культуры учителя заложены в трудах А. В. Барабанщикова, Е. В. Бондаревской, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина и др. Так, в научной школе Е. В. Бондаревской разрабатывается технология личностно ориентированной педагогической культуры учителя, подразумевающей способ творческого освоения педагогической деятельности. С этих позиций человек выступает главной ценностью образования. Высшие смыслы и цели образования должны быть связаны с его развитием, социально-педагогической защитой, поддержкой индивидуальности, ненасильственным, культурообразным воспитанием, созданием условий для творческой самореализации<sup>6</sup>.

А. В. Барабанщикова педагогической культурой называет синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения преподавателя к своему делу и самому себе<sup>7</sup>. Как специфически профессиональное явление педагогическая культура представляет собой определенную степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, уровень его совершенства в педагогической деятельности и развития его личности как педагога. Автор подчеркивает, что педагогическая культура есть специфическое проявление общей культуры в условиях педагогического процесса.

Согласно Т. В. Ивановой, только при гармоничном соединении с интеллигентностью профессионально-педагогиче-



ские качества учителя приобретают силу. Интеллигентность при этом определяется не уровнем образованности, не родом занятий, не характером профессиональной подготовки, а ценностными ориентациями личности<sup>8</sup>.

И. Ф. Исаев под педагогической культурой понимает меру и способ творческой самореализации личности в разных видах профессионально-педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, воспроизведение, создание и передачу педагогических ценностей и технологий<sup>9</sup>.

Определение педагогической культуры как динамичной системы педагогических ценностей, специальной компетентности и способов творческой самореализации личности учителя в педагогической деятельности и общении мы находим у Г. И. Гайсиной. При этом автор выделяет ценностный, деятельностный и личностно-творческий компоненты педагогической культуры учителя<sup>10</sup>.

Анализ современных исследований показывает, что педагогическая культура не есть только характеристика социального качества учителя. Так, И. В. Гребенщиков представляет ее в качестве совокупности педагогической подготовленности и определенных свойств и качеств родителей, отражающих степень их зрелости как воспитателей своих детей<sup>11</sup>.

Обобщая изложенные выше подходы к определению педагогической культуры учителя, можно сделать вывод, что она составляет важную часть общей культуры личности. Причем педагогическая культура шире культуры профессиональной. Она является существенным фактором социокультурного развития личности учителя, качественно характеризует не только работу педагога, придавая ей индивидуальный стиль, но и тип педагогического воздействия определенных общинностей, таких как семья или коллектив.

Назревшая сегодня необходимость осуществления образования в контексте

культуры существенно меняет представления о характере взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса. Утверждается стиль доверия, сотрудничества, происходит сближение позиций участников. Правда, некоторые учителя отвергают подобный характер взаимоотношений, понимая его как «диалог на равных». Такое представление, на наш взгляд, является ошибочным: речь должна идти об отношении старшего коллеги к младшему. По справедливому замечанию Ю. М. Лотмана, в образовательном процессе не существует «верхня и низа». Здесь — все коллеги, люди, которые работают вместе, так как работа учебного заведения состоит в сотрудничестве, «когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом»<sup>12</sup>.

В заключение подчеркнем, что при всем различии взглядов ученых на проблему интеграции образования и культуры можно выделить общие положения, объединяющие их в подходе к решению данной проблемы. Высшая ценность образования и его цели заключаются в духовном развитии и творческой самореализации личности в культуре, в формировании личности как субъекта культуры, а также в обеспечении ее вхождения в мир современной мировой и отечественной культуры. Педагог при этом призван облегчить учение, способствовать становлению в каждом ученике чувства собственного достоинства, самоуважения, обеспечить ему максимальный психологический комфорт для полноценного развития. Само преподавание в таком случае выступает не просто средством передачи информации, а процессом радостного осмыслиения учения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Сенько Ю. В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю. В. Сенько // Педагогика. 1999. № 6. С. 45—50.

<sup>2</sup> См.: Образование в поисках человеческих смыслов. Ростов н/Д, 1995.

<sup>3</sup> Сенько Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен / Ю. В. Сенько // Педагогика. 2002. № 1. С. 11—17.



<sup>4</sup> См.: Сенько Ю. В. Гуманитаризация образовательной среды в университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. 2001. № 5. С. 51—57.

<sup>5</sup> См.: Иванова Т. В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук / Т. В. Иванова. Волгоград, 2002.

<sup>6</sup> См.: Образование в поисках человеческих смыслов.

<sup>7</sup> См.: Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры: о педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения / А. В. Барабанщик, С. С. Музынов. М., 1980. Вып. 1.

<sup>8</sup> См.: Иванова Т. В. Указ. соч.

<sup>9</sup> См.: Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. М. ; Белгород, 1993.

<sup>10</sup> См.: Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Г. И. Гайсина. М., 2002.

<sup>11</sup> См.: Гребенников И. В. Педагогическую культуру — каждой семье / И. В. Гребенников. М., 1985.

<sup>12</sup> Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.

Поступила 28.02.05.

---

## ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИКИ И ИСКУССТВА

**Г. П. Максимова, зам. декана по воспитательной работе факультета национальной и мировой экономики Ростовского государственного экономического университета «РИНХ», доцент**

Медиаобразование — современное направление в педагогике, предполагающее интеграцию педагогики и искусства. Автор рассматривает развитие идеи воспитания средствами искусства, которое имеет глубокие исторические корни в педагогической и общественной мысли, приводит пример применения технологии практической реализации медиаобразования в учебно-воспитательном процессе.

Термин «медиа» происходит от латинского *media* (средство) и в современном мире повсеместно употребляется как аналог термина «средства массовой коммуникации» (СМК — печать, фотография, радио, кинематограф, телевидение, видео, мультимедийные компьютерные системы, включая Интернет). При этом в формулировках «медиа», принятых в разных странах, как правило, нет разнотений, а есть только стилистические различия<sup>1</sup>. В документах ЮНЕСКО медиаобразование (*media education*) понимается как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний»<sup>2</sup>.

### **Медиапедагогика как новая тенденция образовательного процесса**

Сократ никогда не работал более чем с одним учеником. У Платона никогда не было больше двух обучающихся слушателей. З. Фрейд, занимаясь преподавательской деятельностью, устанавливал ярко выраженные наставнические отношения с большинством своих студентов. Когда они заканчивали обучение, Фрейд давал им кольца, словно обручальные. Но если в дальнейшем кто-либо высказывал несогласие с ним, он забирал кольцо назад, как это было в случае с наиболее прославленным его учеником, оказавшимся ренегатом, Карлом Юнгом. Таким способом Фрейд утверждал исключительную власть учителя над учениками, проводил незыблемую границу между собой и своим протеже: он всегда



будет великим учителем, студент навсегда останется его послушным учеником<sup>3</sup>.

Современные методы обучения были с особой четкостью сформулированы Яном Амосом Коменским в его «Великой дидактике», увидевшей свет в 1649 г. — через 80 лет после изобретения книгопечатания. Печатная книга, учебник и классно-урочный, групповой, метод обучения и до наших дней образуют основу того учебного процесса, который продолжает доминировать в системе образования<sup>4</sup>.

Мы живем в эпоху, когда принципиальным образом меняются задачи и методы систем образования. Современные студенты находятся в водовороте информационного потока, электронной коммуникативной сети и ежедневно приобретают такой опыт общения с миром, которого никогда не было и не будет у преподавателей. Поэтому последним предполагать себя единственным или главным источником знаний даже в своем направлении, по крайней мере, некорректно по отношению к влиянию на студентов «внешних» потоков информации. В современном педагогическом процессе, на наш взгляд, предпочтительней использование данной реальности, что предполагает диалогическую, личностно ориентированную парадигму образования.

Таким образом, преподавателю остается либо сделать свой предмет информационно замкнутой областью, рискуя при этом утратить его непосредственную связь с жизнью, либо хотя бы частично перейти на позиции медиаобразования. Специалистами подсчитано, что не менее 70—80 % образовательных воздействий, порождаемых информационными контактами, находятся вне педагогической практики. Падение «железного занавеса» привело к тому, что поколение детей 80-х гг. попало в объятия электронной коммуникативной сети, и этот факт неоспорим.

Исследователи к ключевым понятиям медиаобразования (key concepts of media education) относят такие, как «вос-

приятие», «художественно-творческая деятельность», «воспроизведение», «интерпретация», «анализ», «оценка», «источник информации», «освоение информации», «язык медиатекста», «технология», «аудитория», «единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии», «синтез эстетического и этического». Кроме того, необходимо понимание, что медиа — это не реальность, а ее отражение, презентация через систему знаков и символов.

### **Развитие идеи воспитания средствами искусства в истории педагогической и общественной мысли**

Примечательно, что в преамбуле Закона об образовании сказано: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения...». Очередность терминов подчеркивает приоритет категорий. Предметом нашего внимания является воспитательно-образовательное значение искусства, поскольку оно просматривается на протяжении многих веков.

Использование искусства в процессе воспитания личности берет свое начало в истории древнейших цивилизаций, но наиболее целостная и обоснованная теория, в основу которой положен принцип всестороннего и гармонического развития человека, была разработана представителями научной мысли Древней Греции.

Древнерусский опыт воспитания также опирается на традиции народного искусства. Само понятие «воспитание» существует в русской культуре около тысячи лет. Для древнерусского языка характерен ряд однокоренных слов: воспитати, воспитание. Практически полную парадигму однокоренных слов: воспитать, воспитание, воспитатель — мы находим в словаре Ф. П. Поликарпова (1704 г.). Следовательно, категория «воспитание» — родовое понятие в педагогическом аспекте.

Ретроспективный обзор указывает на то, что искусство было средством воспитания российского общества всегда.

Ф. М. Достоевский считал, что искусство, благодаря широте своего нравственного охвата, призвано помочь человечеству в достижении им духовной гармонии, совершенства. Красота как идеал искусства утоляет потребности человека в гармонии и спокойствии, пробуждает в нем энтузиазм. В красоте Ф. М. Достоевский видел большую социальную пользу: «Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следственно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа»<sup>5</sup>.

В педагогической системе В. А. Сухомлинского среди других средств воспитания особое место занимает воспитание красотой. «Через красивое — к человеческому» — эта идея пронизывает все его педагогическое наследие. Оказывая воздействие на эстетическое развитие человека, искусство вместе с тем является «...могучим источником мысли», т. е. осуществляет и его умственное развитие<sup>6</sup>.

Позиция Л. Н. Толстого в отношении назначения искусства, его воспитательной функции близка к взглядам Платона и Руссо, придерживающихся моралистической концепции искусства. Разделяя их идею социальной сущности и гражданской ответственности искусства, Л. Н. Толстой считал, что целью искусства должно быть воспитание добродетели. Моральное назначение искусства заключает в себе «...и истину, и красоту, и пользу...»<sup>7</sup>.

М. М. Рубинштейн определял искусство как необходимое дополнение естества. Задачу искусства он видел в развитии эстетических переживаний, в повышении «...полноты личности и смысла жизни...»<sup>8</sup>.

Как необходимый фактор развития общественности, физической, умственной и творческой активности, нравственно-эстетического чувства искусство по-

нималось П. Ф. Каптеревым, который одним из первых стал рассматривать его образовательно-воспитательные функции в связи с особенностями психического развития человека. Эстетическое созерцание «...само может помогать развитию нравственного чувства...», — утверждал он<sup>9</sup>.

Даже вышеприведенный анализ малой частицы характеристик воспитательного значения искусства в истории российской педагогики, педагогических теориях и системах позволяет заключить, что:

— в истории философско-педагогической мысли накопился значительный опыт воспитания средствами искусства;

— искусство имеет ценностную природу, исторически взаимосвязано с возможностями воспитания;

— главной задачей искусства в рамках воспитания, по мнению мыслителей, является удовлетворение высшей человеческой потребности в усовершенствовании и гармонии духа.

Уместно напомнить значения терминов, которыми мы оперируем в данной статье.

*Искусство* — 1) отражение действительности в творческих образах (опирающееся на законы красоты); 2) умение, мастерство, знание дела; 3) самое дело, требующее такового умения<sup>10</sup>.

*Воспитание* — 1) благонравие (устар.)<sup>11</sup>; 2) воздействия на духовное и физическое развитие; 3) навыки поведения<sup>12</sup>.

Примечательно, что термина «искусство» мы не находим в Толковом словаре живого великорусского языка Владимира Ивановича Даля (1863—1866 гг.), хотя этот термин автор использует как толкование категории «мастерство, умение». Данный факт объясним: одно и тоже слово приходит в активный словарь разных культур в разные периоды, в зависимости от времени и автора словаря неодинаково толкуется и, конечно, имеет различную временную актуальность.

Традиционно под видами искусства мы понимаем поэзию, музыку, прозу, живопись, архитектуру, театральное искус-



ство, причем эти термины так давно сложились и заняли определенную нишу в сознании различных культур, что обозначать ими что-либо иное невозможно, хотя история позволяет фиксировать глубину развития каждого из видов искусств, их слияние и деление. В Древней Греции еще не различали синий и зеленый цвета, только формировалось умение изображать мир в пространстве, перспективе. Со временем вследствие развития интеграции искусств рождались новые его виды: опера, балет, фото, кино, оперетта, светомузыка, шоу-балет, стереозвук, виртуальное видеоизображение, находящее все большее применение в киберпространстве, а также другие средства мультимедиа в сети Интернет и мобильных телекоммуникациях.

Несмотря на значительную трансформацию, суть вышеперечисленных категорий сохранилась. Исторический опыт показывает, что действительность не всегда удовлетворяла целям и задачам воспитания, однако образование неизменно брало на вооружение проверенные временем технологии. Искусство одним из первых можно поставить в этот ряд.

### **Технологии практической реализации медиаобразования в учебно-воспитательном процессе**

А. Митин в основу технологии медиаобразования положил следующие принципы:

- 1) личностную ориентированность содержания и форм обучения;
- 2) профессиональную направленность предметного содержания;
- 3) комплексно-тематическую организацию учебного материала;
- 4) сознательно-сопоставительное изучение языковых явлений;
- 5) системную вариативность форм, методов и приемов обучения;
- 6) наглядно-имитационное моделирование;
- 7) симуляционно-игровую адаптацию<sup>13</sup>.

Мы полностью разделяем такой подход к технологии обучения ряда дисциплин коммуникативной составляющей. Особенno качественный результат в подобных учебных ситуациях достигается, когда удается построить личностно направленную систему заданий, развить самостоятельность студентов в постановке целей и побудить их к самоорганизации познавательных действий. Процесс образования в таком случае индивидуализируется, личностно ориентируется.

Образовательный процесс, максимально приближенный к диалогической форме, может выглядеть так: делясь своими знаниями, каждый студент берет на себя часть обучающих функций педагога. Данный процесс, разумеется, организован и выстроен преподавателем, поскольку только он в состоянии сделать систематизированные выводы по представленной студентами информации, однако сама форма классической лекции переходит в активный групповой диалог, по форме близкий к интеллектуальному тренингу, где возможно присутствие и не одного тренера. Опора на теоретическую домашнюю заготовку студента повышает продуктивность обучения, служит дополнительным мотивирующим фактором.

Имитационные игры, доведенные до уровня методических рекомендаций, с использованием записывающей аппаратуры, дальнейшего просмотра и анализа материала — хороший пример медиапедагогического процесса. В этом случае в процесс обучения включаются такие качества личности, как воображение, соревновательность. Студентам прививается вкус к аналитическому мышлению, умению достигать результат в интерактивном процессе, когда решение постоянно корректируется в зависимости от действия партнеров.

Творческими заданиями для студентов могут быть ситуационный анализ, аннотация, «мозговой штурм», стенная газета, рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, анкетирование, драматизация, эссе, интервью, репортаж,

рецензия, сценарий, игра и т. п. Вышеперечисленные задания даются в рамках активной практики и могут быть рассмотрены как средство погружения в тему. Эти методы можно отнести к объяснительно-иллюстративным методам контроля пройденного материала. Активные методы обучения все чаще используются в творческих вузах и, на наш взгляд, дают отличные результаты в дисциплинах, относящихся к коммуникативному направлению экономических, юридических и других специальностей.

Для эффективного обучения должна быть обеспечена реальная свобода выбора информации.

В соответствии со ступенями развития восприятия информации концепции медиаобразования можно классифицировать следующим образом:

- развитие аудиовизуального восприятия;
- формирование критического мышления;
- практическое освоение технологии массовой коммуникации;
- формирование собственной системы ценностных ориентаций как основы для создания медиатекстов<sup>14</sup>.

Импульс развития, получаемый личностью в процессе медиаобразования, может стать основой мировоззрения лишь в том случае, если обеспечиваются условия эффективности реализации конкретного учебного курса, а именно:

- свобода выбора информации;
- соблюдение правил дискуссии;
- поощрение самостоятельности и инициативы студентов;
- равенство участников диалога перед информацией.

В идеале итогом становится реализация творческого потенциала личности в любой форме: от устных выступлений до самостоятельной работы с базами данных, видеофильмами и другими вариантами групповых творческих работ.

Умения анализировать информацию, выделять главное в информационном сообщении, понимать направленность коммуникации, скрытый смысл сообщений

сегодня необходимы на всех стадиях обучения. Следует отметить, что объектами методики преподавания при этом становятся организация и анализ активной многосторонней познавательной деятельности и разноуровневой коммуникации.

В Доктрине государственной молодежной политики РФ говорится о том, что нетерпимое, репрессивное отношение в сфере культуры сменилось безразличием и передачей этой сферы на откуп масс-медиа и индустрии развлечений, делающих бизнес на культивировании у молодежи потребительской жажды благ любой ценой и примитивных человеческих инстинктов.

Молодежь всегда требовала к себе повышенного внимания общества. До-статочно назвать лишь три группы причин этого. Во-первых, молодежь уже сегодня формирует в себе образ будущего, а потому несет особую ответственность за развитие общества, за преемственность его истории и культуры, благополучие стариков, конкурентоспособность страны в мировом сообществе. Во-вторых, в силу объективных причин молодежь отличает несформированность ценностных, духовно-нравственных ориентиров и недостаток жизненного опыта, что увеличивает вероятность ошибочного выбора при принятии ответственных решений. В-третьих, как всякая реальная социальная группа молодежь имеет собственные цели и интересы, которые могут отнюдь не совпадать с «вакансиями» общества, пусть даже в самом развитом виде, в конкретной исторической ситуации.

Обладая широким спектром возможностей для развития человеческой личности, ее эмоциональной и интеллектуальной сферы, средства медиа способствуют становлению самостоятельного творческого и критического мышления, современного мировоззрения, эстетического сознания, навыков художественного восприятия и анализа; позволяют активизировать знания, полученные в ходе



изучения традиционных дисциплин; сегодня они становятся важнейшим фактором формирования сознания и мировоззрения студентов.

Медиаобразование исследователи четко разделили на три основных направления:

1) образование будущих профессионалов — журналистов, сценаристов, режиссеров, операторов, актеров, киноведов и др.;

2) образование будущих медиапедагогов в университетах;

3) часть общего образования, которое может быть интегрированным в традиционные дисциплины или автономным.

Дефицит культуры, перегрузка технократической составляющей в учебно-воспитательном процессе высшей школы отмечаются многими исследователями. Лекционно-контрольная форма обучения — одна из немногих отраслей, мало изменившихся в технологическом отношении на протяжении столетий. Она опирается на интеллектуальную, развивающую память составляющую личности. Чувственная, эмоциональная сфера затрагивается в обучении и развитии студентов в большей степени в творческих вузах.

Однако резервы ассоциативно-эмоционального аспекта в образовании общеизвестны. Такая форма занятий, как мотивационная беседа с активным, проблемным тренингом, требует присутствия на занятии не только одного преподавателя, но и его ассистентов, привлечения технических средств. Целеполагание, мотивация — ключевые термины педагогики, которые не в полной мере используются в современной вузовской практике.

Во всех мировых педагогических сообществах ведется активный поиск новых путей и форм учебно-воспитательного процесса в вузовской практике, акцент делается на духовных аспектах, собственно воспитательных проектах, которые не только анализируют воспитательные вопросы, но и носят стратегический образовательный характер для

ряда дисциплин, причем с использованием как новейших теоретических концепций, предложенных современными дисциплинами, так и концепций, несправедливо находящихся на периферии исследовательской практики. Значительный интерес представляют междисциплинарные контексты и выводы действенной практики.

Осмысление воспитания как категории, однопорядковой с категориями социализации, ценностной ориентации, личностно ориентированных ценностных смыслов социума, перестало быть прерогативой педагогической, психологической, гуманитарной направленности в науке. Высшая школа имеет возможность расширить свою деятельность в этом направлении. Современная специфика внедрения в высшую школу новых технологий предполагает качественные изменения в воспитательном процессе. Точно так же, как социум влияет на студента, так и студенты формируют облик ближайшего социума, а высшая школа попадает в эпицентр данной взаимозависимости. Медиаобразование — одно из ее звеньев.

Основные проблемы данного направления заключаются в следующем:

— снижается интеллектуально-культурный ресурс страны;

— новые технологии в обучении, направленные на индивидуальные особенности студента, прочерчивают вектор к саморазвитию;

— использование мультимедийных технологий в гуманитарном образовании является резервом образования;

— правовая и административная база как регулятивный ресурс вуза, как коллективная работа междисциплинарных выводов ученых может продуктивно влиять на медиапространство вуза.

Исследователи называют ситуацию, в которую попала в настоящий момент российская молодежь, «девятым информационным валом», последствия которого трудно предугадать. Однако медиаобразование могло бы корректировать данную проблему. Подтверждением



тому служат российские исследования и практические действия высшей школы в этом направлении.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: <http://www.mediaeducation.ru>

<sup>2</sup> Media Education (1984). Р. UNESCO, 211.

<sup>3</sup> См.: Шульц Л. Язык интуиции / Л. Шульц. М., 2002. С. 230.

<sup>4</sup> См.: Карпенко М. Трансформация системы образования под влиянием информационно-коммуникационных технологий / М. Карпенко // Альма матер (Вестн. высш. шк.). 2004. № 6. С. 8.

<sup>5</sup> Достоевский Ф. М. Об искусстве / Ф. М. Достоевский. М., 1973. С. 93.

<sup>6</sup> См.: Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. 4-е изд. М., 1982. С. 172.

<sup>7</sup> Толстой Л. Н. Что такое искусство? / Л. Н. Толстой. М., 1898. С. 126.

<sup>8</sup> Рубинштейн М. М. Эстетическое воспитание детей / М. М. Рубинштейн. М., 1915.

<sup>9</sup> Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. М., 1982. С. 397.

<sup>10</sup> См.: Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М., 1994. С. 247.

<sup>11</sup> Словарь синонимов : справ. пособие. Л., 1976. С. 73.

<sup>12</sup> См.: Ожегов С. И. Указ. соч. С. 95.

<sup>13</sup> См.: Митин А. Рефлексивно-игровая технология обучения / А. Митин // Высш. образование в России. 2003. № 4. С. 89.

<sup>14</sup> См.: Бондаренко Е. А. Состояние медиаобразования в мире / Е. А. Бондаренко, А. А. Журина // Педагогика. 2002. № 3. С. 88.

Поступила 11.04.05.

---

## МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ИКОНЫ КАК ПРОБЛЕМА ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л. В. Абрамова, докторант кафедры культурологии  
МГУ им. Н. П. Огарева*

Учитывая актуальность проблем духовного развития современного общества и возможности новых форм воспитания и образования, автор обосновывает необходимость включения в учебные программы школ и вузов расширенных тем по истории религии, русской религиозной философии, религиозному искусству. В статье рассматриваются различные подходы ученых и богословов к изучению иконы. Особое внимание уделяется семиотическому подходу.

Исторический процесс характеризуется не только возникновением в различных областях человеческой деятельности новых предметов и явлений, требующих своего изучения, но и формированием иных подходов к осмыслинию уже имеющихся феноменов. Один из таких феноменов представляет собой религиозная культура, между тем ученые, педагоги приходят к выводу, что религию — этот огромный пласт, на протяжении столетий составлявший органическую часть духовной жизни русского народа, — невозможно игнорировать уже по той простой причине, что без нее будет неполным представление о жизни наших предков, о наших корнях, нашей истории. В настоящее время в условиях возрастающего интереса населения к религии изучение различных ее проявлений тем более актуально.

К сожалению, поколение середины — второй половины XX в. воспитывалось на атеистических позициях, поэтому и оно само, и современная молодежь имеют смутное представление об истории религии, религиозных учениях, трудах наиболее известных богословов и религиозных философов, религиозном искусстве. Этот пробел педагоги могут ликвидировать, включая соответствующие темы в планы учебных занятий, используя новые формы внеучебной работы со школьниками и студентами (экскурсии, диспуты, круглые столы). Обширное поле деятельности открывается и для современных ученых, поскольку многие явления религиозного характера до сих пор ждут своих исследователей.

Русская иконопись, пока не получившая должного внимания ни в науке, ни в

© Л. В. Абрамова, 2006



образовании, также принадлежит к числу недостаточно полно изученных областей, хотя предметом внимания она стала уже давно: ей посвящали свои труды и речи многие известные философы, писатели, искусствоведы прошлого. Поскольку икона имеет двойственную природу (с одной стороны, она — священный предмет, раскрывающий догматическое учение церкви, а с другой — предмет искусства, живописное произведение), то и изучали иконопись в основном с двух позиций: священники и богословы — с вероучебной, искусствоведы — с эстетической. Единого, комплексного, подхода к ее исследованию до сих пор нет.

Вопросы о христианском Божестве и его воплощении в иконе в соответствии со Священным Писанием поднимали Иоанн Дамаскин, Иосиф Волоцкий, Максим Грек, дьяк Иван Висковатый и др. Активное внедрение в XVIII в. в иконографическую практику принципов светской живописи стало причиной изучения изобразительно-выразительной стороны иконописи. Появились защитники иконописных новшеств в лице Иосифа Владимира и Симона Ушакова и их противники. В XIX в. выходят обобщающие, капитальные труды Д. А. Ровинского, И. Е. Забелина, Н. В. Покровского, Н. П. Кондакова, посвященные иконографии. Позднее изучением иконы занимались Д. В. Айналов, Я. И. Смирнов, М. В. Алпатов, В. Н. Лазарев, обратившие внимание на эстетическую ценность икон как предметов искусства.

В числе современных исследователей византийской и древнерусской иконописи следует назвать Г. В. Вагнера, изучающего канон и стиль древнерусской иконописи, В. В. Бычкова, пытающегося определить духовно-эстетические основы русской иконы, Б. А. Успенского, занимающегося семиотикой иконы. В 1993 г. вышел сборник «Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв.», отразивший основной спектр мнений и богословско-эстетических аргументов мыслителей различных эпох по

основным проблемам иконописания. В последние годы были изданы работы, посвященные как общим, так и частным вопросам иконописания и иконопочтания<sup>1</sup>.

Особое место среди исследователей русской иконы занимает Е. Н. Трубецкой. Философ дал первое и до сегодняшнего дня единственное ее толкование как культового предмета, имеющего и художественную, и историческую ценность, раскрыл нравственно-философскую основу иконных образов и сюжетов. В отличие от своих современников С. Н. Булгакова и П. А. Флоренского он не только рассмотрел отдельные важные вопросы иконографии, но и подошел к иконе как к произведению, имеющему живую душу, в котором заложены мироощущение, понимание жизни и сама жизнь русского человека. Социальное служение иконы, этический и философский смысл ее образов — такова предметная область исследований Е. Н. Трубецкого, посвященных иконописи.

Семиотика иконы до настоящего времени не стала объектом внимания ученых. Можно назвать лишь несколько работ, касающихся данной темы: это статьи Б. А. Успенского, в которых впервые ставятся семиотические проблемы иконописи в своей совокупности, работы П. А. Флоренского и, позднее, Л. Ф. Жегина, достаточно подробно исследующие иконописное произведение, но лишь с точки зрения его физико-геометрической структуры или же символического воплощения образов, и некоторые другие. Между тем именно семиотический аспект является тем подходом к иконе, который затрагивает практически все проблемы, так или иначе рассматриваемые исследователями, начиная с проблемы презентации означаемого в пространственно-временной среде иконы и заканчивая восприятием текста иконы зрителем с содержательной, эстетической и психологической точек зрения.

Правомерность семиотического подхода к иконописанию обусловлена тем, что икона как феномен культуры пред-

ставляет собой закодированный текст, состоящий из знаков. Возможность его «расшифровки» (интерпретации) связана со знанием «языка», или кода, иконы — тех элементов (знаков), из которых формируется текст, а также особой системы правил, согласно которым эти элементы сочетаются между собой.

Семиотическая (языковая, знаковая) сущность иконы осознавалась отцами церкви с давних времен. Нил Синайский (V в.), Григорий Великий (VI—VII вв.), Иоанн Дамаскин (VIII в.) в своих трудах подчеркивали значимость иконы как аналога Священного Писания. Художественный язык иконы, утверждали они, — призван выражать ту же истину, что и словесный текст. Возникшие позднее, в XVI—XVII вв., иконоборческие споры затрагивали в числе прочих и семиотические вопросы, в частности, касающиеся знаковой сущности иконы, изобразимости бестелесных существ, роли титл как компонента иконописного изображения и т. д.

В настоящее время при изучении иконы как текста-сообщения в центре внимания по-прежнему оказывается проблема репрезентации объекта или явления в плане содержания и в плане выражения.

Содержание иконы обусловливается ее функциональной значимостью как культового предмета. Главные из ее функций — дидактическо-информационная и напоминальная; они заключаются не только в наглядно-образной передаче догматических и религиозно-философских положений, но и в изображении святых, отражении сути религиозных праздников и событий, связанных с церковной историей. Трудность анализа содержания иконы объясняется тем, что, как справедливо отмечает Б. А. Успенский, «нам недостаточно известна в большинстве случаев... та действительность, которая служила художнику предметом изображения»<sup>2</sup>. Поэтому исследователь иногда чисто интуитивно решает вопрос соответствия содержательной стороны денотата и знака.

Икона обладает специфической системой изображения, свойственной только ей. Особенности пространственного построения (обратная перспектива), временной репрезентации событий (объединение на плоскости одной доски разновременных сюжетов), создания образов святых согласно «подлинникам» и т. д. можно считать формальными признаками, отличающими икону как от светской, так и от религиозной живописи. Но в то же время каноничность иконописи (строгая определенность сюжета и композиции, наличие образцов в изображении внешнего облика персонажей) не препятствовала представителям тех или иных школ и отдельным мастерам в том, чтобы использовать помимо общеустановленных собственные приемы изображения, что приводило к изменению традиционной системы иконописания. Перед исследователями встает задача определения характера и результата подобных нововведений и, как следствие этого, — особенностей изменившегося «языка» иконы.

Следует отметить, что икона предполагает наличие знания общепринятой художественной системы не только у иконописца, но и у зрителя, от этого зависит правильное «прочтение» сообщения — содержания иконы. Индивидуальная же система художника, которая накладывается на общую, обычно носит экспрессивный, а не коммуникативный характер, и предварительных знаний от зрителя в данном случае не требуется.

Восприятие иконы тесно связано с осознанием интерпретатором ее культовой принадлежности. Для верующего ценность содержания иконы как «богословия в красках» дополняется признанием глубокой духовной связи живущих людей с Богом, потусторонним миром, которую можно обрести через икону, молитву перед ней.

По аналогии с естественным языком общую систему изображения в иконе вполне допустимо представить как совокупность самостоятельных, но взаимосвязанных систем — семантической,



синтаксической и pragматической. Соответственно можно говорить о трех аспектах изучения иконы, которые в своей совокупности дают полное представление об иконе с семиотической точки зрения.

Семантический аспект предполагает обращение исследователя к содержанию знаков живописи иконы, изучению их отношения к денотату — тем реальным и ирреальным образам и событиям (а также иконам-подлинникам, играющим роль архетипов для икон-копий), которые послужили предметом знакообозначения в иконе.

Синтактический аспект затрагивает проблему связи знаков иконописи между собой. Изучаются правила, согласно которым осуществляется эта связь, устанавливаются виды отношений знаков и их комбинаций и т. д.

В рамках pragматического аспекта исследуется восприятие содержания иконы, определяются объективные и субъективные факторы, влияющие на это восприятие.

Следовательно, семиотический подход к иконописи предполагает изучение знаков живописи иконы как компонентов процесса семиозиса, как системных объектов, как элементов, функционирующих в знаковых системах (синтаксических, семантических, pragматических).

Таким образом, современный образовательный процесс предполагает углубленный комплексный подход к изучению религиозной живописи. Таковым может считаться семиотический анализ иконописных произведений, объединяющий исследования функциональных характеристик иконы, самого процесса означивания и особенностей создания и восприятия иконы на разных уровнях.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Цеханская К. В. Икона в жизни русского народа / К. В. Цеханская. М., 1998 ; Этингоф О. Е. Образ Богоматери. Очерки византийской иконографии XI—XIII вв. / О. Е. Этингоф. М., 2000 ; Бельтинг Х. Образ и культ. История образа до эпохи искусства / Х. Бельтинг. М., 2002 и др.

<sup>2</sup> Успенский Б. А. Семиотика искусства / Б. А. Успенский. М., 1995. С. 221.

Поступила 29.11.05.

---

## ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

### 3. М. Явгильдина, доцент кафедры теории, истории музыки и методологии музыкального образования Казанского государственного педагогического университета

В статье рассматриваются возможности интеграции предметов художественно-эстетического цикла (литературы, музыки, изобразительного искусства) на уроках музыки в общеобразовательной школе. Автор анализирует действующие федеральные и региональные программы по музыке, обращается к опыту ведущих учителей музыки Москвы, Абакана, Казани в области использования интеграции искусств и выявляет пути совершенствования музыкального образования в этом направлении.

В настоящее время в связи с кардинальными изменениями во всех сферах жизни общества: в экономике, науке, управлении, производстве — для школьников стало необходимым овладение системным и междисциплинарным стилем мышления, умением видеть объект в единстве его многосторонних связей и

отношений. Значимость интегрированного познания в современном обществе настолько возросла, что приобщение учащихся к продуктам научной интеграции стало важнейшей задачей школы. Интегративный подход в обучении обеспечивает единство учителей разных предметов в решении учебно-воспитательных

© З. М. Явгильдина, 2006

задач на основе мировоззренческого обобщения знаний, повышает уровень научности знаний, углубляет теоретические основы и способствует росту развивающего и воспитывающего потенциала предметной системы обучения.

Педагогической наукой к настоящему времени изучены и экспериментально проверены возможности использования интегративных связей в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла (П. Г. Кулагин), раскрыты методы совершенствования предметной системы обучения на основе реализации интегративных связей естественно-научного цикла (И. Д. Зверев, В. Н. Максимова), рассмотрены сложные взаимосвязи в группах предметов, ответственных за формирование у учащихся естественно-научной и политехнической системы знаний (Н. С. Антонов), разработана программа, нацеленная на использование интегративных связей в начальной школе (И. В. Кошмина) и т. д.

Выявлению интегративных связей между предметами художественно-эстетического цикла, т. е. между литературой, музыкой и изобразительным искусством, также уделяется немало внимания (Ю. Б. Алиев, Д. Б. Кабалевский, Т. И. Науменко, Н. А. Терентьева и др.). Интерес к этой проблеме вызван тем, что все три предмета способны приобщить ученика к целостному освоению художественной картины мира, что, в свою очередь, является важнейшей задачей музыкально-эстетического образования. Однако на практике интеграция, обладающая большим развивающим и воспитывающим потенциалом, в современном музыкально-эстетическом образовании используется все еще недостаточно. С целью выяснения причины такой ситуации и совершенствования процесса школьного обучения нами был проведен ряд теоретических и практических исследований.

В первую очередь был выполнен анализ содержания действующих программ по музыкально-эстетическому воспита-

нию на предмет интеграции музыки с другими предметами гуманитарного цикла.

Было установлено, что программа по музыке для 1—8-х классов под редакцией Ю. Б. Алиева, выпущенная Министерством РСФСР в 1993 г., предусматривает фрагментарное использование на уроках музыки связей с другими предметами. Например, при разборе структуры музыкальных произведений учащимся могут помочь формируемые у них на уроках математики навыки счета и представления о возможности применения букв как символов (например, трехчастная форма — aba). Использование на уроках музыкально-ритмических движений предполагает наличие у детей умений и навыков, полученных учениками на уроках физкультуры, ритмики и хореографии (ходьба с замедлением и ускорением, повороты туловища направо, налево; элементы танцевальных движений, хороводы и т. д.). При разучивании хоровых произведений и работе над музыкальными импровизациями рекомендуется обращаться к знаниям и умениям, формируемым у школьников на уроках русского языка: знанию видов простых предложений (повествовательные, вопросительные, побудительные), умению правильно произносить слова, выразительно читать текст, определять главные и зависимые слова в словосочетаниях, соблюдать правильную интонацию при их произношении. Прослушивание фрагментов из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь» должно опираться на знание истории. Ознакомление учащихся с музыкальной культурой народов ближнего и дальнего зарубежья требует знаний из курса географии.

Наиболее целесообразно использование интегративных связей между музыкой и литературой, музыкой и изобразительным искусством, что подтверждают Ю. Б. Алиев и авторы других программ по музыке. Так, в «Предварительных замечаниях» к программе по музыке, составленной Д. Б. Кабалевским, го-



ворится: «Учащиеся должны почувствовать, что эти три искусства не только не отделены друг от друга, но, напротив, связаны многими нитями и знание одного из них помогает более глубокому восприятию и пониманию остальных».

Наиболее логично и последовательно интегративные связи музыки с литературой и музыки с изобразительным искусством устанавливаются автором в 5-м классе, о чем свидетельствуют темы четвертей: «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы»; «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки»; «Можем ли мы увидеть музыку»; «Можем ли мы услышать живопись».

Учащиеся начальных классов на отдельных уроках также получают представления о многосторонних связях музыки с другими видами искусства, которые используются учителем как средство активизации процесса усвоения детьми программного материала, углубления эстетического восприятия музыкальных произведений. В 1-м классе при изучении темы «О чем говорит музыка» подчеркивается специфика связи музыкального языка с изобразительным искусством; во 2-м тема «Интонация» раскрывает связи музыкальной и речевой интонации; в 3-м классе в теме «Музыка моего народа» проявляются связи музыки с литературой, историей, географией и изобразительным искусством. Для привлечения материала смежных искусств на уроках музыки используются различные приемы. Например, при слушании песни Л. Бетховена «Сурок» (1-й класс) школьники знакомятся с картиной А. Ватто «Савояр с сурком»; лучшему восприятию музыки Р. Щедрина из балета «Конек-Горбунок» (2-й класс) способствуют иллюстрации В. Милашевского к одноименной сказке П. Ершова; рисунок П. Пикассо «Голубь мира» помогает понять главную идею темы третьей четверти 3-го класса.

По мнению Д. Б. Кабалевского, все проводимые параллели ни в коем случае не должны превращать музыку в иллю-

страцию содержания произведений других видов искусства. Смысл этих параллелей — в более глубоком раскрытии тезиса о том, что «внутренние связи между всеми искусствами естественны и закономерны, потому что вырастают все искусства из одной и той же почвы и пытаются одним и тем же источником, имя которому — жизнь!».

Автор программы «Музыкально-эстетическое воспитание» Н. А. Терентьева указывает на актуальность идеи комплексного освоения искусства и пишет, что «музыка, литература, живопись — мир искусства в трех видах — охватывают духовную жизнь человека всесторонне и полно. Отображая окружающую действительность, композитор, художник или писатель мыслят образами. Образность, единство содержания и формы определяют связь между предметами эстетического цикла, т. е. между музыкой, изобразительным искусством и литературой».

Большинство уроков, разработанных Н. А. Терентьевой, носят интегративный характер, например «Музыка леса» (2-й класс), «Музыкальные сказки» (4-й), «Музыкальность древнерусской иконы» (5-й), «Мифы Древней Греции в музыке» (6-й), «Рыцарское музыкально-поэтическое искусство» (7-й), «Поэзия сентименталистов в русском романсе» (8-й класс). Уроки насыщены творческими заданиями, целью которых является развитие образно-ассоциативного мышления, художественного воображения, отзывчивости. Например, в них требуется назвать песни, стихи, прозаические, живописные произведения о любви, о добре и зле, о прекрасном и безобразном; подобрать соответствующие литературные поэтические эпиграфы и музыку к картинам А. Куинджи, И. Айвазовского, А. Матисса, К. Славина и др. Подобные задания, на наш взгляд, формируют у учащихся интегративные знания и умения, т. е. способность устанавливать и усваивать связи в процессе переноса и обобщения знаний и умений из смежных предметов.



Музыкальные и литературные произведения, репродукции картин, подобранные к каждому уроку, свидетельствуют о комплексном подходе автора к музыкальным занятиям. Например, Н. А. Терентьева предлагает, раскрывая тему «Поет зима, аукает», использовать на уроке инструментальную пьесу «Зима» из «Альбома для юношества» Р. Шумана и «Танцующие снежинки» из сюиты «Детский уголок» К. Дебюсси; репродукции картин «Зима» В. Сурикова и «Февральская лазурь» И. Грабаря; стихотворения «Чародейкою Зимою...» Ф. Тютчева и «Свежий снег» В. Жуковского.

Материалом к уроку в 8-м классе «Полифония в жизни — полифония в музыке» служат балет Р. Щедрина «Анна Каренина», музыкальная картина «В Средней Азии» А. Бородина, старинный канон «Братец Яков», роман «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, роман «И дольше века длится день» Ч. Айтматова.

В программе по музыке, предназначеннной для 1—8-х классов татарских школ и гимназий, составленной Н. Х. Халиловой, Н. В. Бакиевой, М. Ф. Зиганшиной и И. Ш. Кадыйровым, также можно обнаружить рекомендации к проведению уроков, основанных на интегративных связях. Довольно часто эти связи устанавливаются на уроках музыки в 4-м и 5-м классах.

В первой четверти 4-го класса («Музыка моего народа») широко представлены связи с татарской литературой и историей Татарстана. Так, на уроке по теме «Байт» при знакомстве со старинным жанром татарского музыкального фольклора авторы рекомендуют обратиться к байту «Сак-Сок», содержание которого нацелено на воспитание у детей ценностного,уважительного отношения к своим родителям. На уроке «День памяти» учащиеся знакомятся с литературными, художественными и музыкальными произведениями, в основу которых легли события 1552 г. — года завоевания Казани Иваном Грозным, например байтом «Сююмбика», разучивают «Песню о Казани».

Интегративный подход широко применяется на всех уроках в 5-м классе (тема «Связь музыки, изобразительного искусства и литературы»). Большим подспорьем для учителя музыки служит приложение к каждому уроку, включающее репродукции картин как всемирно известных художников (И. Левитан, И. Шишкин, Веласкес, П. Пикассо, Э. Дега и др.), так и национальных татарских (Х. Якупов, Б. Урманче, Е. Зуев, Л. Фаттах, Р. Кильдибеков и др.).

Таким образом, изучение современных программ по музыке показало, что их авторы предлагают использовать интегративные связи на уроках музыки как элемент содержания; эти связи устанавливаются достаточно часто, однако не носят системного характера. Кроме того, в программах отсутствуют методические рекомендации по использованию интегративных связей как на уроках музыки, так и во внеклассной музыкально-эстетической деятельности.

Следующим этапом нашего исследования явилось обобщение практического опыта учителей музыки по решению проблемы интеграции предметов художественно-эстетического цикла в музыкально-эстетическом образовании.

Мы обратились к опыту учителя музыки школы № 1148 г. Москвы Л. Кравчук, разработавшей систему уроков, в основе которых лежит комплексное воздействие на детей музыки, поэзии, живописи в процессе восприятия ими явлений природы («Сентябрьское утро», «Осенние этюды», «Зимние пейзажи» и т. д.).

Принцип комплексного освоения искусства проводится Л. Кравчук по некоторым направлениям:

- 1) уроки художественно-информационного типа, помогающие ребенку открыть арсенал средств музыкальной выразительности и пробуждающие у него желание попробовать себя в сочинении музыки к стихам, сказкам, считалкам, в создании звуковых картин (воспроизведение голосов леса, перезвона дождевых капель, шума ветра). Музыкаль-



ные впечатления и усвоенные понятия находят отражение в рисунках, поделках из природного материала, поэтических строках;

2) уроки историко-архитектурного направления, преломляющие впечатления от посещения памятных мест, музеев, концертных залов. Это уроки-путешествия, такие как «Путешествие в Абрамцево», «Московские звонницы» и др.;

3) уроки, в основе которых лежит изучение возможностей русской народной сказки, вмещающей в себя прибауточные, игровые, сказово-песенные, ритмические интонации. Примером может быть урок в музее В. М. Васнецова «Теремок со сказками». Узнавая имена всемирно известных художников, дети открывают в них сказочников.

Л. Кравчук убеждена, что в комплексном освоении искусства заложены неисчерпаемые возможности для развития, словами известного пианиста Г. Нейгауза, «тончайшего слуха души, помогающего даже среди кризисов и потрясений собираться с силами для жизни, воспринимать мир как дивную гармонию».

Интересен, на наш взгляд, опыт использования интегративных связей на уроках музыки учителей школы № 7 г. Абакана. Особенность этого опыта заключается в том, что педагоги не вводят дополнительные предметы, а переструктурируют учебный материал с целью межпредметного интегрирования. Ими выделяются следующие блоки:

— «Наполним музыкой сердца», объединяющий произведения литературы, на страницах которых присутствует описание музыки;

— «Сказка в музыке и музыка сказки», включающий сказки с музыкальным сюжетом.

Каждый блок заканчивается обобщающим комплексным уроком на интегрированной основе, на котором в новой форме и на более высоком уровне сложности разворачивается материал, наработанный отдельно на занятиях литературным чтением, музыкой, изобразитель-

ным искусством. В качестве синтезирующего начала, обеспечивающего внутреннее проникновение языка одного искусства в язык другого, выделена музыка, природа которой состоит в познании внутреннего изнутри, в движении чувств, мыслей, настроений, переживаний. Среди ассоциативных образов ведущим является музыкальный звук.

Чтобы избежать формального, механического иллюстрирования одного искусства другим, учителя Абакана подбирают к литературному тексту или к музыкальному произведению не одну картину, а обширный зрительный ряд из произведений разного эмоционально-смыслового содержания либо на один сюжет, либо с разным сюжетом, но сходным внутренним наполнением. При этом обязательно наличие двух-трех картин, явно выбивающихся из общего тона. Первоначально текст или музыка воспринимается без зрительного ряда. Он открывается лишь при повторном слушании.

Каждый ребенок выбирает для себя ту картину, которая резонирует с его внутренним видением и слышанием. Музыка выступает как способ оживления живописи или текста, как символ их одухотворенности, эмоционально-смысловой наполненности. Применение данного метода стимулирует ассоциативные впечатления и интуицию детей. Из этих впечатлений складывается целостная художественно-образная картина живого мира.

Особого внимания заслуживает опыт по использованию интегративных связей учителей музыки Т. И. Науменко и В. В. Алеева. Среди выпущенных ими учебных книг для учащихся общеобразовательных учебных заведений наше внимание привлек учебник по музыке для 5-го класса. Он называется «Музыка и другие виды искусства» и состоит из двух основных разделов: «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство». Такой выбор темы находится в русле действующей программы по



музыке, разработанной Д. Б. Кабалевским, что позволяет учителю, не нарушая тематической концепции предмета «Музыка», использовать эту книгу в своей практической работе.

Следует заметить, что репродукции, фотографии, литературные произведения, в изобилии имеющиеся на страницах учебника, способствуют усилению образно-художественного впечатления от уроков музыки.

Каждый учитель знает, что успех урока искусства зависит прежде всего от силы эмоционального переживания художественных произведений. Обширный художественный ряд, объясняющий смысл, усиливающий воздействие звучащей музыки, может стать одним из условий эмоционального погружения в атмосферу искусства.

В комплект наряду с учебником входит «Дневник музыкальных наблюдений», который прекрасно дополняет учебник и предназначен для самостоятельной работы учащихся в области освоения различных видов искусства. В нем учащиеся записывают ответы на составленные авторами вопросы, помещенные в конце каждого раздела учебника. Например:

- нарисуй картину на тему «Звучащая природа»;
- запиши стихотворение о музыке, о ее воздействии на душу человека;
- составь свой вариант урока-концерта «Природа в искусстве» из произведений музыкального, поэтического и изобразительного искусства;
- запиши стихотворение, которое ты мог бы предложить композитору для создания песни;
- нарисуй эскиз декораций к фрагментам известных оперных произведений;
- запиши стихотворение, которое, на твой взгляд, отличается особенной музыкальностью;
- нарисуй костюмы, подходящие для Золушки и ее сестер, для персонажей балета «Петрушка»;

— попробуй выразить какую-нибудь наиболее близкую тебе музыкальную идею и дать своему рисунку название.

Безусловно, такого рода задания заставляют учащихся задуматься, по-новому оценить известную информацию и включиться в процесс творчества. Сам учебник, основанный на интеграции разных видов искусства и включающий в себя обширный словесный и наглядный материал, способствует лучшему усвоению школьниками тем уроков и побуждает их к самостоятельной творческой деятельности.

Таким образом, обобщение передового опыта учителей музыки выявляет разнообразные подходы к использованию интеграции предметов художественно-эстетического цикла в педагогической практике и доказывает необходимость включения интегративных связей в процесс музыкального обучения.

Чтобы выяснить, как решают проблему интегративных связей в школьной практике учителя музыки Республики Татарстан, нами было проведено анкетирование среди учителей, студентов и учащихся общеобразовательных школ. Всего к исследованию было привлечено 58 учителей музыки, 64 студента музыкального факультета Казанского государственного педагогического университета и 132 учащихся 3, 5 и 6-х классов нескольких школ Казани.

Изучение опыта учителей музыки городов Республики Татарстан (Казань, Бугульма, Лениногорск) показало, что все они используют интегративные связи в обучении, причем устанавливают их не только с предметами художественно-эстетического цикла, а именно с литературой, изобразительным искусством, но и с историей, географией, архитектурой, математикой, физкультурой и т. д.

Среди трудностей, испытываемых учителями при осуществлении интеграции, 59,8 % респондентов назвали недостаточность методических рекомендаций по использованию связей между различными предметами, 21,2 — недоста-



ток знания содержания смежных предметов, 19,0 % — отсутствие со стороны администрации школ и методистов координации в работе учителей смежных предметов. В своих анкетах учителя музыки указали на рост познавательного интереса школьников под влиянием интегративных связей: 19,7 % считают, что подобные связи стимулируют интерес к урокам музыки; 40,3 — укрепляют интерес к предмету; 29,8 — расширяют интерес к смежным предметам; 11,2 % — способствуют формированию целостной картины мира.

Ответы учителей свидетельствуют об изменении познавательных умений учащихся под влиянием интегративных связей. Так, 9,1 % считают, что развиваются общепредметные умения учебной работы; 39,1 — углубляются умения сравнивать, обобщать, анализировать материал смежных предметов; 51,8 % — формируются умения переносить знания и умения из одного предмета в другой. С целью усиления интегративных связей в обучении учителя музыки предлагают внести некоторые изменения в программу, в частности изменить ее содержание в соответствии с современностью, увеличить количество часов уроков музыки в неделю, активизировать взаимодействие учителей и учащихся в процессе интеграции и т. д.

Анализ результатов анкетирования среди студентов IV и V курсов музыкального факультета Казанского государственного педагогического университета, прошедших педагогическую практику, выявил некоторые особенности их подхода к интегрированию предметов художественно-эстетического цикла. Ответы студентов показали, что практически каждый из них использовал в период практики связи между смежными предметами: музыкой и ритмикой в 1-м и 2-м классах, музыкой и народным творчеством в 3-м, музыкой, литературой и изобразительным искусством в 5-м классе, музыкой и географией в 6-м, музыкой и историей в 7-м. Студенты отме-

тили широкие возможности применения интегративных связей во внеклассной музыкально-эстетической деятельности, которые были использованы ими при проведении музыкально-литературных вечеров, фольклорных праздников, концертов, конкурсов и фестивалей.

Среди трудностей по осуществлению интеграции между предметами 25,0 % респондентов назвали недостаточное знание содержания смежных предметов, 33,3 % — отсутствие опыта и умений по осуществлению интегративных связей. 41,7 % указали на отсутствие каких-либо проблем в этой области. Хочется отметить, что в своих анкетах студенты высказали необходимость и значимость использования интегративных связей в обучении. Они считают, что их системное применение расширяет кругозор учащихся, развивает интеллект, обладает воспитательным потенциалом, формирует творческие способности, вызывает интерес к музыкальным занятиям.

В последнюю группу респондентов вошли учащиеся 3, 5 и 6-х классов общеобразовательных школ Казани. Отвечая на вопросы анкеты, школьники должны были выделить любимый предмет из четырех предложенных, отдать предпочтение интегрированному или обычно-му уроку музыки, выделить интегративную связь между музыкой и литературой или музыкой и изобразительным искусством, указать применение знаний из смежных областей искусства при подготовке к урокам музыки.

Ответы школьников обнаружили следующее: во-первых, предмет «Музыка» среди любимых предметов занимает четвертое место после истории, литературы и русского языка; во-вторых, уроки музыки, на которых учащиеся получают знания по музыке и другим предметам одновременно, нравятся им больше (76 %), чем уроки, на которых они получают знания только по музыке, из чего следует, что учитель музыки придает большое значение интегративным связям, умело их планирует; в-третьих,

тот факт, что большее количество учеников (62,1 %) используют знания, полученные по другим предметам, при подготовке к урокам музыки, свидетельствует о творческом подходе учителей к этим урокам, а также о правильной организации домашних заданий.

Исследование современного состояния интеграции предметов художественно-эстетического цикла позволило нам наметить пути совершенствования музыкально-эстетического образования в этом направлении.

На наш взгляд, главной задачей на современном этапе является разработ-

ка системной технологии по использованию интегративных связей в школьном обучении, которая должна включать в себя создание педагогических условий для успешной реализации интегративных связей, совершенствование содержания обучения путем включения междисциплинарных знаний, рассмотрение новых форм, методов и приемов осуществления интеграции. Не менее важной задачей остается изучение возможностей организации процесса обучения на основе сочетания интегративного с проблемным, программированным, дифференцированным обучением.

Поступила 26.10.05.



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ КАК САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

*Е. В. Козлова, директор филиала Бийского педагогического государственного университета им. В. М. Шукшина, доцент*

Автор с позиций психосинергетики доказывает, что коммуникативный потенциал личности выполняет функции системообразующего фактора, включающего ребенка как психологическую систему в более глобальную социальную систему, усваивая ресурсы которой ребенок конструирует свой жизненный мир. Ребенок и его жизненное пространство представлены в статье как динамическое образование, непрерывно развивающееся и самоусложняющееся, а становление жизненного мира — как расширение возможностей и качества присоединения, присвоения, преобразования культурного наследия человечества.

В последнее время среди способов познания большое значение приобретает синергетический подход. Его растущая популярность вызвана тем, что данная научная парадигма обладает значительным объяснительным потенциалом, основанным на законах нелинейной динамики сложных самоорганизующихся систем, к которым можно отнести человека. Синергетика позволяет видеть и понимать мир радикально по-новому — как целостный, системный, сложноорганизованный и нелинейный; она также дает возможность по-новому взглянуть на физический и духовный потенциал человека.

Как отмечают С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева, синергетика открывает необычный ракурс рассмотрения феномена человека — ракурс эволюционности, когерентности, спонтанности, нелинейности человеческого поведения. Сегодня мы находимся на пути к социосинергетике, или гомосинергетике, пытаемся построить синергетику с человеческим лицом. «Мы движемся к синергетике, умеющей подходить и знающей, как подходить, к человеческой культуре, к пониманию феномена человека во всех его разнообразных проявлениях, к раскрытию тайн художественного и научного творчества, познания, здоровья, образования, коммуникации, встраивания человека в ближайшую и более отдаленную социальную и культурную среду»<sup>1</sup>.

Отношения синергетики с психологией являются гораздо более сложными,

чем с другими науками, так как синергетика возникла при изучении простых систем (прежде всего физических), существующих в четырехмерных материальных пространствах, и ее идеи не могут быть механически перенесены для познания человека как открытой самоорганизующейся психологической системы, обладающей большим количеством мерных пространств<sup>2</sup>. На сложность (даже, скорее, невозможность) подобного переноса указывает и А. А. Митъкин, который отмечает, что человек — сложная рефлексирующая система. Рефлексия же понимается им как «способность саморазвивающихся структур к информационному отображению окружающей среды и самих себя, соотнесению их между собой и выработке структурами соответствующих реакций»<sup>3</sup>.

Тем не менее применение принципов новой научной парадигмы в психологии уже дало первые результаты и послужило основанием для нового научного направления — психосинергетики. В рамках этого подхода человек и та среда, которая его окружает (биологическая, социальная, культурная и т. д.), понимаются как сложная, диссипативная, нелинейная, динамическая метасистема, а человек и общество — как подсистемы этой единой системы. Так, Н. В. Дмитриева утверждает, что «любые психологические системы должны рассматриваться как развивающиеся. Это означает, что, изучая состояние системы в ка-

© Е. В. Козлова, 2006

кой-то момент, необходимо фиксировать не только предысторию развития системы, но и то, как в настоящем состоянии системы представлено будущее субъекта (ценностные ориентации, цели, идеалы). ...Будущее может определить поведение системы в настоящем»<sup>4</sup>.

Психосинергетика провозглашает идеи самоорганизации. С позиций теории психологических систем онтогенез человека — не просто развитие социальных, биогенетических, физических, химических и всех других систем, а усложняющаяся пространственно-временная организация, самоорганизующаяся система, т. е. система, производящая новообразования и опирающаяся на них в своем последующем движении. Синергетика задает новый образ мира — открытого, трансцендентного, не ставшего, а становящегося, непрерывно возникающего, эволюционирующего по пути усложнения собственной системной организации.

В работах В. Е. Кличко, активно разрабатывающего психосинергетическое направление, отмечается, что для постнеклассической психологии характерно заявление в качестве собственного предмета человека как самоорганизующейся системы, исследование которой придает системный облик и психологическому знанию, и самому процессу научного познания. Психосинергетика — это особый ход научной мысли, ей «предстоит объяснить, каким образом детерминирована, обусловлена сама возможность взаимодействия живого и неживого, материи и духа, психического и физического, открыть причину их взаимодействия и его порождающий эффект»<sup>5</sup>.

Нам кажутся чрезвычайно важными предлагаемые в рамках данного научного направления представления о системной детерминации, опирающейся на те сверхчувственные психологические новообразования, которые нельзя предусмотреть, поскольку они порождаются при взаимодействии субъективного и объективного и, не сводясь ни к одному

из них, ни к их простой сумме, обеспечивают самоорганизацию человека как сложной психологической системы.

Ниже приведены наиболее значимые позиции теории психологических систем, выделенные А. В. Кличко.

1. Психосинергетика — это неизбежный и закономерный способ профессионального мышления, к которому выводят внутренняя тенденция развития науки, в своем движении поднимающаяся на все более высокие «этажи» системного переопределения собственного предмета.

2. Поскольку эволюция как форма развития (причем любая эволюция — человека, науки, природы) есть закономерное усложнение системной организации явления, трансцендентальность как постоянный выход открытой системы за пределы ставшего понимается расширительно — в качестве свойства всего космического универсума, которому подчиняются и входящие в него подсистемы.

3. Для открытых систем, внутренний порядок которых обеспечивается обменом со средой веществом, энергией, информацией, обмен (форма взаимодействия) сопровождается еще и «порождающим эффектом взаимодействия», возникающим как результат взаимоперехода взаимодействующих сторон<sup>6</sup>.

Для нас наиболее важна третья из выделенных позиций, так как бывшее внешнее становится внутренним качеством системы, системным качеством, новообразованием, преобразующим систему, т. е. усложняющим ее системную организацию и делающим ее сенситивной к другим содержаниям внешнего, которые становятся соответствующими преобразованной предыдущим взаимодействием системе.

Таким образом, определив человека как самоорганизующуюся систему, можно вести речь о процессе производства, порождения самой системой нового. Последнее тут же включается в дальнейшую детерминацию самоорганизации системы как формы, в которой осуществляется ее развитие. Через акты такого



порождения самоорганизующаяся система получает возможность воздействовать на себя. «...Это и есть принцип системной детерминации, без которого невозможно объяснить не только механизмы самоорганизации, но и механизмы саморазвития системы — как формы, в которой проявляется самоорганизация»<sup>7</sup>.

В русле синергетического подхода подсистемы взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому особенности структуры и качество организации одной из подсистем зависят от структуры и качества организации другой. Переход качественных особенностей от одной подсистемы к другой определяют особенности организации системных связей и собственно качественные особенности данных подсистем. По этому поводу Э. Ласло отмечал, что «открытые системы всегда требуют среду определенного типа; это обязательно среда, состоящая из потоков, в которой богатый и постоянный источник энергии расширяет систему»<sup>8</sup>, а А. Г. Асмолов говорил, что качества человека, «присущие самому элементу системы, являются его собственными качествами и как любые другие качества открываются только во взаимодействиях в той или иной системе»<sup>9</sup>.

Человек не имеет врожденной программы деятельности, которую имеют животные, его видовой опыт не закреплен в виде инстинктов и не наследуется (все, чем снабжен новорожденный ребенок, — это небольшое количество безусловных рефлексов, помогающих ему элементарно выжить в новых условиях, отличных от внутриутробных). Видовой опыт сосредоточен не в мозгу человека. Накопленный в течение многих веков, он вынесен в культуру и закреплен в ней в виде языка, произведений искусства, науки. Для того чтобы стать человеком в полном смысле этого слова, ребенку необходимо овладеть всем тем, что накопило человечество за годы своего существования, т. е. необходим выход в культуру. «Только в результате взаимодействия с ней возможно „очелове-

чивание“ психики. Поэтому процесс психического эволюционирования вида „человек разумный“ можно связать с процессом постепенного обогащения, увеличения, прироста культуры (чем больше накоплено, тем большим можно овладеть)»<sup>10</sup>.

По словам В. И. Слободчикова, в пространстве «человек — мир» разворачивается основной (единий и одновременный) процесс становления и развития культурообразного существа, способного к освоению (превращению в свое) существующего мира и творению новых предметных форм культуры<sup>11</sup>.

Согласно В. И. Кабрину, основным способом развития человеческой жизни являются транс每个人的 communicative processes (под которыми понимаются обратимые переходы и новые синтезы между различными формами и корнями человеческой коммуникации на основе их универсальной информационно-энергетической природы). Феномен коммуникации (взаимодействия) ученый рассматривает как смыслообразующий, смыслотворческий процесс жизни любой формы и уровня, «поскольку в живых системах информация, имеющая жизненный смысл, не просто передается, но трансформируется и творится, воплощаясь при этом в самых различных кодах (языках) — от генетического до культурного»<sup>12</sup>. Исходя из данной теории коммуникация любого уровня имеет две координаты, два измерения — информативность и энергообмен. В нашем понимании это — открытость человека как системы и способность системы к самоорганизации через обмен информацией, энергией со средой в процессе транс每个人的 communication.

В самоорганизующихся психологических системах реализуется принцип системной детерминации. Суть этого принципа заключается в том, что источники побуждения, обуславливающие становление жизненного мира, формируются в результате взаимодействия и представляют собой динамические новооб-

разования двойственной (субъект-объектной) природы, не сводимой ни к внешнему, ни к внутреннему.

Источник энергии для развития психологической системы заключается в той информации, которую данная система получает, а возможность получения информации зависит от своеобразия и особенностей коммуникативного потенциала. Поэтому можно предположить, что коммуникативный потенциал играет роль связующего и системообразующего фактора, лежащего в основе самоорганизации человека как системы.

Таким образом, коммуникативный потенциал (способности, умения, навыки и т. д.) выполняет функции системообразующего фактора, включающего ребенка как психологическую систему в более глобальную социальную систему, усваивая ресурсы которой тот конструирует свой жизненный мир. Ребенок и его жизненное пространство (жизненный мир) в синергетическом понимании предстают перед нами как динамическое образование, непрерывно развивающееся и самоусложняющееся, а становление жизненного мира понимается как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования культурного наследия человечества.

Существуют, как минимум, три параметра, имеющих базовый характер для типов индивидуальности сложных систем — это избирательность присоединения ресурсов, вариативность и потенциал системы<sup>13</sup>. Вместе с тем нам кажется, что коммуникативный потенциал как часть потенциала системы включает в себя два других параметра.

Избирательность присоединения ресурсов отражается в направленности системы и «функциональной специфиности при взаимодействии с другими системами разного уровня»<sup>14</sup>. Этот параметр лежит в основе самоопределения системы и, по-видимому, обусловлен теми образованиями, которые в теории психологических систем получили названия «многомерный мир человека», «об-

раз мира», «образ себя», «образ себя в мире». Именно от них зависит выбор системой атTRACTоров, по направлению к которым будет идти развитие системы, и то, какой акцент будет сделан в диХотомии антагонистических тенденций, определяющих направление развития системы: на саму себя и внутрисистемные свойства и качества или на системные связи, интеграцию в метасистему<sup>15</sup>.

Вариативность, или диффузия, связана с гибкостью, пластичностью системы, ее способностью к нестандартным реакциям в рамках нелинейной динамики. «Диффузия отражает вариативность, степени свободы системы, разнообразия потенциальных состояний, т. е. фактически степени адаптивности — в синергетике эта характеристика называется фазовым объемом»<sup>16</sup>. Параметр вариативности находится в жесткой взаимосвязи и взаимообусловленности с параметрами избирательности и потенциала. Пластичность системы зависит от того, каков фазовый объем, в котором находится система, каково количество степеней свободы. Сокращение фазового объема сопровождается сокращением количества степеней свободы, что приводит к самоорганизации системы. В основе этого процесса лежит антиэнтропийный механизм, усиление которого способствует нарастанию гомеостатического потенциала.

Чрезмерное усиление стабилизирующих состояний в системе порождает невозможность осуществления бифуркации, уклонение от атTRACTоров, растрату динамического потенциала, что делает данные механизмы чересчур затратными и разрушительными для среды (метасистемы) и системных связей с ней. В результате механизмы, обеспечивающие относительно устойчивое равновесие на прежнем этапе, становятся контрпродуктивными и оборачиваются своей противоположностью — опасностью катастрофического роста энтропии. В психологическом контексте это означает, что в системе формируется набор сте-



реотипных программ, которые в случае изменения условий среды (параметров метасистемы) оказываются непродуктивными, что приводит к деградации системы. Именно схема антиэнтропийного механизма стабилизации системы лежит в основе понимания закономерностей формирования механизмов психологической защиты. Фаза неустойчивости завершается либо деградацией, либо формированием качественно новых образований в психологической системе, менее затратных и более эффективных программ в случае преобладания динамического потенциала над гомеостатическим и при наличии воздействия соответствующего системе аттрактора.

Коммуникативный потенциал как часть потенциала системы может служить параметром мощности ресурсов жизненного мира человека и присоединения новых ресурсов. Иными словами, потенциал определяет объем энергетической емкости системы и, по сути, является показателем силы гомеостатических тенденций в организме.

Как нами уже было показано выше, в системе существуют два противоположных аспекта потенциала — динамический и стабилизирующий. В теории психологических систем эти противоположные тенденции получили название гетеростаза и гомеостаза.

На первом этапе экспериментального исследования нами было выдвинуто предположение о том, что содержание коммуникативного потенциала в процессе межличностного взаимодействия в различных видах деятельности в разные возрастные периоды дает возможность проследить специфику становления жизненного пространства (мира) ребенка. Главным в данном исследовании было выявление особенностей содержания коммуникативного потенциала в зависимости от возрастных особенностей, половых различий, а также ведущего вида деятельности.

Так как значимость содержания коммуникативного потенциала резко возра-

стает к младшему школьному возрасту (к началу учебной деятельности), то качественные изменения в нем к этому возрасту, на наш взгляд, заслуживают особого внимания.

Поскольку нам неизвестны диагностические методики, способные охватить все ключевые аспекты коммуникативного потенциала в данной выборке, в качестве основного диагностического метода было использовано стандартизированное наблюдение. Для его проведения был выработан набор признаков<sup>17</sup>, которые вошли затем в таблицы наблюдения. После этого было проведено само наблюдение — этап фиксации выделенных признаков и определения частоты их проявления у наблюдаемых.

Полная инструкция для стандартизированного наблюдения включала максимально развернутые описания кодированных признаков. Под кодификацией признака понимается то краткое обозначение, под которым он фиксируется в протоколе наблюдения.

В наборе признаков различались две группы:

1) «внутренняя», выражающая представленность тех параметров присутствие которых в жизненном пространстве (мире) дает возможность наиболее полно осваивать пространство и наиболее активно функционировать самой психологической системе. Данные параметры были выделены нами при анализе различных теорий личности в рассматриваемом ракурсе (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк, Б. Скиннер, Дж. Келли, К. Роджерс, А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);

2) «внешняя», показывающая особенности проявления коммуникативного потенциала через представленные в качестве сформированных у ребенка коммуникативных умений и навыков. Эта группа признаков разработана на основе списка коммуникативных умений и навыков, составленного D. H. Sprenkle, B. L. Fisher<sup>18</sup>.

Наблюдение за особенностями проявления выделенных критериев проходило в естественных условиях при общении детей в двух видах деятельности: игровой и учебной. Оно осуществлялось в один и тот же временной промежуток, что обеспечило чистоту эксперимента. За каждым ребенком наблюдение проводилось в течение одного дня тремя независимыми экспертами. Результаты наблюдений фиксировались в протоколах наблюдений. Обследуемая выборка составила 230 дошкольников и 230 младших школьников.

Следующим этапом работы было выявление зависимости степени сформированности тех или иных аспектов коммуникативного потенциала от указанных нами особенностей психологической системы (возрастных, половых и ведущего вида деятельности). Для этого было подсчитано процентное соотношение зависимостей проявления особенностей коммуникативной активности от указанных аспектов психологической системы.

На основе полученных данных были выделены четыре уровня проявления способностей, умений и навыков, связанных с фазовым объемом коммуникативного потенциала:

- 1) очень высокий (более 80 % испытуемых);
- 2) высокий (60—80);
- 3) средний (40—60);
- 4) низкий (менее 40 %).

Необходимо отметить, что фазовый объем коммуникативного потенциала у детей одной и той же возрастной группы выражен в разной степени; наблюдается разница не только в его проявлении, но и в наличии. Для обеспечения возможности сравнения были взяты те способности, умения и навыки, проявление которых отмечено практически у всех детей данной возрастной группы, т. е. более чем у 80 % испытуемых.

После установления зависимости между фазовым объемом коммуникативного потенциала и половыми различиями в дошкольном и младшем школьном

возрасте в обследуемой выборке применялся статистический анализ. Он проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Полученный коэффициент  $\phi = 0,03$  статистически значим при  $P < 0,01$ , следовательно, существует взаимосвязь между фазовым объемом коммуникативного потенциала и половыми различиями.

Проведенное исследование позволило установить зависимость между фазовым объемом коммуникативного потенциала и ведущим видом деятельности. Коэффициент корреляции Пирсона  $\phi = 0,86$  статистически значим при  $P < 0,01$ . Это указывает на то, что существует достоверная связь между фазовым объемом коммуникативного потенциала и ведущим видом деятельности.

И наконец, была установлена зависимость между фазовым объемом коммуникативного потенциала и возрастными различиями дошкольников и младших школьников. Полученный коэффициент корреляции  $\phi = 0,14$  статистически значим при  $P < 0,01$ , что служит показателем достоверной связи между фазовым объемом коммуникативного потенциала и возрастными различиями детей.

Среди особенностей развития коммуникативного потенциала отметим следующие.

1. В дошкольном возрасте некоторые способности, умения и навыки еще не проявляются; в младшем школьном возрасте они начинают проявляться, и не только в игровой, но и в учебной деятельности.

2. Объем коммуникативного потенциала у девочек включает более широкий спектр коммуникативных способностей, чем у мальчиков. Эта тенденция наблюдается как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте.

3. В отличие от других видов деятельности у дошкольников именно в игре наиболее ярко проявляются коммуникативные способности. Хотя в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, игра не тес-



ряет своего значения, она подчиняется учебной деятельности. Поэтому при анализе особенности коммуникативного потенциала в игровой и учебной деятельности младших школьников значимых различий выявлено не было.

По-видимому, развитие ребенка как самоорганизующейся психологической системы и его коммуникативного потенциала как базиса для формирования системных связей обусловлено дихотомией антагонистических тенденций, определяющих направленность системы или на саму себя и развитие внутрисистемных свойств и качеств, или на развитие системных связей, интеграции в метасистему. Данная дихотомия в норме находится в динамическом равновесии. Это означает, что развитие одной из антагонистических тенденций неминуемо влияет на развитие второй.

Чувствительность системы к атTRACTорам зависит от степени доминирования в ней потенциала гетеростаза. Иными словами, возможность ребенка воспринимать и усваивать информацию определяется тем, какой отклик она находит в его жизненном мире.

В свете понимания человека как существа развивающегося, постоянно выходящего за пределы своих границ, безмасштабного по-новому открывается смысл высказывания М. М. Бахтина о том, что подлинная жизнь человека совершается в точке несовпадения его с самим собой, в точке выхода его за пределы себя.

Таким образом, коммуникативный потенциал оказывает непосредственное влияние на характер вхождения человека в общество и особенности присвоения им социального опыта, способствующего обогащению развивающейся личности, становлению ее жизненного мира. Именно от диапазона используемых социальных ролей, объема коммуникативного потенциала и особенностей осознания себя в ситуации взаимодействия во многом зависит способность человека вступать в социальные отношения, строить свой жизненный мир.

<sup>1</sup> Князева Е. Н. Синергетика и принципы коэволюции сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Проблемы общественного развития. 1998. № 3/4. С. 3.

<sup>2</sup> См.: Ключко В. Е. Культурно-историческая психология и психосинергетика. Образование в информационном обществе: пособие для студентов гуманитарных вузов / В. Е. Ключко. Бийск, 2000. С. 112—118.

<sup>3</sup> Митькин А. А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ / А. А. Митькин // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 4. С. 126.

<sup>4</sup> Дмитриева Н. В. Психосинергетика как новая научная парадигма / Н. В. Дмитриева // Становление личности на современном этапе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 21 сентября 2000 г. Бийск, 2000. С. 164.

<sup>5</sup> Ключко В. Е. Указ. соч.

<sup>6</sup> См.: Ключко А. В. Проблема личности в психологии в контексте понимания человека как открытой системы: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Ключко. Барнаул, 2001. С. 43.

<sup>7</sup> Ключко В. Е. Указ. соч. С. 114—115.

<sup>8</sup> Ласло Э. Новая наука об эволюции / Э. Ласло // Психосинергетика и психология. М., 1997. С. 99.

<sup>9</sup> Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования / А. Г. Асмолов // Вопр. психологии. 1986. № 1. С. 60.

<sup>10</sup> Ключко А. В. Указ. соч. С. 48.

<sup>11</sup> См.: Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 2000. С. 132—133.

<sup>12</sup> Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскумуникативный потенциал личности / В. И. Кабрин // Коммуникативный мир личности и проблемы ее социально-психологической культуры. Томск, 1991. С. 7.

<sup>13</sup> См.: Трофимова И. Н. Синергетические аспекты психологии / И. Н. Трофимова // Психол. журн. 1996. № 4. С. 48.

<sup>14</sup> Там же. С. 25.

<sup>15</sup> Кузьмин В. П. Гносеологические проблемы системного знания / В. П. Кузьмин // Новое в жизни науки, техники. Сер. «Философия». 1983. № 11.

<sup>16</sup> Курдюмов С. П. Синергетика — новые направления / С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, А. Б. Потапов // Математика и кибернетика. 1989. № 11. С. 18.

<sup>17</sup> См.: Козлова Е. В. Проблема диагностики коммуникативной сферы ребенка в синергетическом контексте / Е. В. Козлова // Материалы региональ. науч.-практ. конф. «Наука и образование: проблемы и перспективы». Бийск, 2001. С. 69—73.

<sup>18</sup> См.: Kocharyan G. C. Психотерапияексуальных расстройств и супружеских конфликтов / Г. С. Kocharyan, A. С. Kocharyan. M., 1994.

Поступила 26.09.05.

## ВЛИЯНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Т. М. Резер, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Ревдинского государственного педагогического университета, директор Ревдинского медицинского колледжа*

В статье в аспекте траектории развития рассматриваются понятия «индивиду», «личность», «индивидуальность». Приводится концепция понимания психического здоровья. Раскрывается значение психического здоровья индивида, типа акцентуации личности и имеющихся психических комплексов для межличностных отношений в образовательном пространстве.

Построение межличностных отношений между участниками образовательного процесса, основанного на принципах толерантности, профессионального самоопределения и саморазвития, здоровьесбережения, по-прежнему представляет собой актуальную проблему. На межличностные отношения оказывают влияние многие аспекты: уровень развития общества и экономики; состояние культуры; режим и формы построения учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения; состояние здоровья и образ жизни участников этого процесса и др.<sup>1</sup> Использование принципа толерантности является немалым вкладом в развитие культуры и сохранение здоровья и обучающих, и обучаемых.

Участники образовательного процесса составляют своего рода треугольник, сторонами которого выступают:

- обучающиеся: воспитанники, учащиеся, студенты, курсанты, слушатели;
- обучающие: воспитатель, учитель, мастер производственного обучения, преподаватель;
- иные участники образовательного процесса: родители, родственники, опекуны, представители общественности.

Траекторию развития человека можно представить в виде следующей схемы:

Человек (*Homo sapiens*) → Индивид (*Individuum*) → Личность (*Personality*) → Индивидуальность (*Individualization*).

Человек в качестве индивида, личности и индивидуальности является участником образовательного процесса. В каждом случае он выполняет особую

социальную роль в зависимости от этапа жизнедеятельности, становления и профессионального самоопределения.

В аспекте траектории развития человека рассмотрим понятия «индивиду», «личность», «индивидуальность».

*Индивид* (лат. *individuum* неделимое, особь) — 1) особь, каждый самостоятельно существующий организм; 2) отдельный человек, личность<sup>2</sup>. В нашем понимании индивид есть отдельный представитель биологического вида — человек, имеющий свои психосоматические особенности, обусловленные наследственностью, средой проживания, этническими и национальными особенностями.

*Личность* — это носитель сознания. Новорожденный имеет только индивидуальные психологические особенности, у него еще нет самосознания, и он пока не личность. Известный психолог академик А. Н. Леонтьев определил личность как новообразование, относительно поздно возникающее в ходе общественно-исторического развития и в ходе развития индивидуума, отдельного человека. Индивид становится личностью в процессе освоения социальных функций и развития самосознания, т. е. осознания своей самотождественности и неповторимости как субъекта деятельности и индивидуальности. Личность может быть прогрессивной и отсталой, яркой и посредственной, гармонически и односторонне развитой, здоровой и больной, т. е. разной.

*Индивидуальность* есть неповторимое своеобразие отдельного человека,



совокупность только ему присущих особенностей. Индивидуальность — уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности.

Смысловая близость понятий «индивидуальность» и «личность» приводит к тому, что они нередко употребляются как однозначные, вместе с тем они фиксируют разные стороны, именуемые социально значимыми качествами человека. Личность — это индивидуум как представитель общества, с особыми личностными качествами, которые отличают его от других людей, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других членов общества, в том числе в профессиональной сфере. Индивидуальность описывается набором признаков, присущих только данному человеку. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности<sup>3</sup>.

Гармоничные межличностные отношения между участниками образовательного процесса подразумевают, с одной стороны, отсутствие у них дефектов в психическом здоровье, а с другой — наличие повышенной устойчивости к психическому стрессу, обозначаемой как толерантность.

Акмеологические законы личностно-профессионального развития, умножения личностного потенциала и самовыражения личности в профессии предполагают наличие у человека высокого уровня физического и психического здоровья.

Существует несколько концепций понимания здоровья: здоровье как отсутствие заболеваний и идеальное состояние благополучия; здоровье как баланс (так называемая динамическая точка зрения) и т. д. В отечественной медицине одно из определений здоровья основано на теории потребностей: под здоровьем подразумевается умение человека удовлетворять свои материальные и ду-

ховые потребности. Значит, для того чтобы ребенок или взрослый человек был здоровым, необходимо научить его осознавать свои потребности и удовлетворять их. Психическое здоровье — это собственная жизнеспособность индивида<sup>4</sup>.

В данной работе под психическим здоровьем понимается отсутствие у человека психических болезней, т. е. заболеваний с преимущественным нарушением и расстройством психики, выражавшихся в форме функциональных изменений психической деятельности без нарушения отражения реального мира (неврозы, неврастении, депрессии и т. д.) или в форме органических поражений мозга и глубоких расстройств психики с нарушением реального отображения мира и поведения (шизофрения, психозы, олигофрения, травмы и т. д.).

Всемирной организацией здравоохранения были выделены следующие критерии психического здоровья:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического Я;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам;
- соответствие (адекватность) психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность к самоуправлению поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовать это;
- способность изменять способ поведения в ответ на смену жизненных ситуаций, обстоятельств.

Идеальное психическое здоровье в виде эталона есть гипотетическое психическое состояние, все составляющие которого соответствуют теоретическим

нормам и создают условия для полной психосоциальной адаптации и психологического комфорта в природной и социальной действительности. Оно не встречается в реальной жизни, поскольку для психического здоровья характерны индивидуальная динамическая совокупность психических свойств конкретного человека, которая позволяет последнему адекватно своему возрасту, полу, социальному положению познавать окружающую действительность, адаптироваться к ней и выполнять свои биологические и социальные функции в соответствии с возникающими личными потребностями, общественными интересами, общепринятой моралью. Поэтому психическое здоровье ассоциируется с третьей целью существования человека — потребностью самореализации как личности, т. е. обеспечивает социальную сферу жизни человека.

Любое нарушение психического здоровья (по аналогии с физическим) связано, с одной стороны, с врожденными особенностями психики, а с другой — с воздействующими в процессе жизни факторами — чрезмерными психическими нагрузками и психотравмами, в том числе и связанными с получением человеком образования на этапах его жизнедеятельности.

Согласно современным представлениям, основанным на работах К. Г. Юнга, психика человека имеет осознаваемую и неосознаваемую части. На долю первой приходится всего лишь около 10 % психического материала. Неосознаваемая часть психики включает подсознание и сверхсознание. Подсознание — это психологический опыт, связанный с биологическим существованием человека, который тот уже прошел и несет в себе. В подсознании фиксируются все последствия психических стрессов, психотравм и психокомплексы. Сверхсознание — это высшие уровни психики, то, к чему человек еще только идет, но ощущает это в себе.

Интегральная личность человека есть совокупность образующих ее суб-

личностей, которые представляют собой отдельные качества человека и отдельные жизненные программы. Субличности человека могут находиться в разных взаимоотношениях друг с другом: могут гармонировать, взаимоподстраховывать, компенсировать или конфликтовать. Каждая субличность выполняет свою неповторимую роль, а ее изменение приводит к изменению всей личности человека. Поэтому из психики человека нельзя ничего вынуть или что-то привнести в нее без учета внутренних связей.

Высшим аспектом, который приводит к интеграции и гармонии психики человека, является «истинное Я». Оно дает человеку ощущение цели в жизни, правильности пути, понятие о долге, совести, ответственности и других высших психических проявлениях.

Второй по значимости аспект, который также приводит к интеграции и гармонии психики человека, — это «субличность», «мой внутренний ребенок». В каждом взрослом живет маленький ребенок с его личным опытом, проблемами, которые он вынес из детства, детским желанием защиты и любви. Отсюда особую значимость для последующей жизни человека приобретает период становления психики, так как первый психический опыт — это матрица для дальнейшего развития.

Каждая субличность человека имеет свою мотивационную, обычно не осознаваемую, часть и осознаваемую, которую она представляет обществу. В жизни часто в силу нашей социальной обусловленности не происходит полного соответствия между побудительным мотивом и его выражением в личностном плане. Например, у человека, который хочет поступить учиться на бесплатное отделение в высшее учебное заведение и не может поступить туда несколько лет, отсутствует совпадение между побудительным мотивом и личностным выражением, реализацией своей цели. Причиной несовпадения может быть как неправильное профессиональное самоопределение личности, так и



недостаточно критичное отношение к собственному уровню образования, завышенная самооценка, порождающие деформацию психических проявлений. По Фрейду, подобные деформации приводят к невротизации, появлению психо-комплексов и психическим акцентуациям личности, которые в дальнейшем могут оказывать существенное влияние на межличностные отношения в образовательном процессе.

С. Гроф в середине XX столетия разработал теорию перинатальных матриц, рассматривающую особенности внутриутробного периода и процессы рождения как факторы риска в формировании первых психокомплексов у человека. В подсознании плода фиксируются все состояния комфорта и дискомфорта. Находясь в эмоциональной и энергетической связи с матерью, он ощущает ее психическое состояние и любовь к себе.

I перинатальная матрица связана с внутриутробным развитием плода. Если этот период протекает благополучно, то в будущем человек не боится за свое физическое существование, комфортно чувствует себя в мире, ибо уверен в его доброжелательности. Если же мать не хотела появления на свет ребенка, были попытки его уничтожения, то в дальнейшем у человека может развиться комплекс своей ненужности, вероятны попытки самоубийства.

II перинатальная матрица приходится на период схваток, являющихся первым тренингом терпения в жизни ребенка. При патологической фиксации в подсознании этого психического опыта может сформироваться комплекс «жертвы деспотизма», у мальчика — «предательства со стороны женщины», проявиться клаустрофobia.

III перинатальная матрица связана с периодом потуг, в течение которого ребенок активно вовлекается в процесс рождения, получает первый тренинг борьбы за существование. Патологическая фиксация данного психического опыта приводит к появлению вечных борцов,

революционеров, разрушителей, для которых «жизнь — это борьба».

IV перинатальная матрица отражает выход в новую среду. Затруднения в момент рождения (асфиксия, наложение щипцов либо вакуум-экстрактора и т. п.) могут породить страх встречи с новым, мешающий в будущем творческой реализации личности<sup>5</sup>.

Психические комплексы могут возникать в течение всей жизни человека и чаще они обусловлены стрессовыми ситуациями. Комплексы сопровождают человека всю жизнь и, если не принимать специальных мер, могут привести к нарушению его социальной адаптации и характера.

Характер человека — это совокупность устойчивых, индивидуальных особенностей личности, которая складывается и проявляется в деятельности человека, его общении и обуславливает типичные для него способы поведения. Чрезмерное усиление отдельных черт характера человека, которые выражаются в избирательной уязвимости личности, называются акцентуацией. Акцентуация личности связана с особенностями темперамента, оформляется в подростковом возрасте, затем постепенно слаживается и проявляется только в острых, психотравмирующих ситуациях.

В настоящее время выделяют следующие акцентуированные типы личности как факторы риска для здоровья: параноидальный, гипертивный, возбудимый, истероидный, шизоидный, неустойчивый. Наличие акцентуации влияет на действие закона личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала, а также на установление взаимозависимости между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности.

Психолого-акмеологические исследования (А. А. Деркач, В. В. Зазыкин и др.) позволили определить сущностные характеристики и основные направления развития личностно-профессиональных

качеств, умений, акмеологический инвариант професионализма (наличие антиципации, саморегуляции, образной сферы, умения принимать решения), проследить изменения, происходящие в процессе личностно-профессионального развития: расширение круга интересов, изменение потребностей, актуализация роли мотивов достижения, возрастание потребностей в приобретении знаний и др.<sup>6</sup>

К. А. Абульханова-Славская, А. К. Маркова, Л. И. Катаева установили, что индивидуализация и социализация являются взаимосвязанными компонентами единого процесса личностно-профессионального развития. При этом основными психологическими механизмами формирования адекватного образа Я служат проявление личностной мобильности, включающей психологическую компетентность, позитивное самовосприятие, социальную адаптированность; стремление к профессиональному мастерству.

Следует заметить, что большинство психолого-акмеологических исследований ориентированы на гармонично развитую личность и фактически не затрагивают процесс личностно-профессионального развития личности, имеющей акцентуированные черты характера.

Наиболее полно личность раскрывается в профессиональной деятельности. Э. Ф. Зеер понимает под ней социально значимую деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания, предмета, цели, средств, способов и условий труда различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии<sup>7</sup>.

Профессиональное самоопределение представляет собой процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психологических возможностей<sup>8</sup>.

Если профессиональное самоопределение человека совпало с выбором в качестве профессиональной педагогической деятельности, то такой человек в течение жизни является самым активным участником образовательного процесса, оказывающим влияние на межличностные отношения, а также транслятором традиций и носителем новых форм межличностного общения в этом процессе.

На основе всего вышеизложенного можно сделать выводы:

- межличностные отношения в образовательном процессе обусловлены состоянием психического здоровья индивида, типом акцентуации личности и имеющимися психическими комплексами;

- человек в течение процесса жизнедеятельности непрерывно является участником образовательного процесса, изменяя при этом социальную роль и свое воздействие на профессиональное самоопределение, а также на межличностное общение;

- недостаточное исследование типов характера и его акцентуированных черт у обучающихся в процессе получения образования приводит к неправильному личностно-профессиональному развитию и профессиональному самоопределению;

- профессиональное самоопределение, не учитывающее тип характера, психосоматическое состояние, может приводить к профессиональным деформациям личности;

- незнание индивидуумом собственного типа характера, наличия акцентуаций в нем или психокомплексов приводит также к ошибке профессионального самоопределения личности и может стать причиной, оказывающей негативное влияние на межличностные отношения в образовательном процессе.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению представляет собой сложное многоуровневое образование, структура и компоненты которого претерпевают существенные изменения с возрастом в соответствии



с установленной в психологии логикой развития личности и имеющимися психокомплексами, акцентуациями черт характера личности и состоянием психического здоровья в процессе жизнедеятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Резер Т. М. Абитуриент 2001: состояние физического и психического здоровья / Т. М. Резер // Социс. 2001. № 11. С. 118—122 ; Она же. Учебный процесс и здоровье учащихся : метод. рекомендации для учреждений проф. образования. М., 2002.

<sup>2</sup> См.: Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова и др. М., 1993. С. 151.

<sup>3</sup> См.: Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М., 1993. С. 361.

<sup>4</sup> См.: Журавлев Д. Психическое здоровье во многом определяет физическое / Д. Журавлев // Нар. образование. 2004. № 8. С. 149.

<sup>5</sup> См.: Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. Ростов н/Д, 2000. С. 76.

<sup>6</sup> См.: Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. М., 1999. С. 161.

<sup>7</sup> См.: Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. М. ; Екатеринбург, 2003.

<sup>8</sup> См.: Деркач А. А. Указ. соч. С. 165.

Поступила 22.06.05.

---

## РОЛЬ КОМПЛЕКСА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

*А. Ю. Ховрин, директор Института молодежной политики  
и социальных технологий «МАТИ» — Российского государственного  
технологического университета им. К. Э. Циолковского*

В настоящее время одним из ведущих факторов, обеспечивающих качественное социальное управление, удовлетворение потребностей граждан в получении государственных и муниципальных услуг, является наличие высокого уровня профессиональной компетентности у персонала различных органов управления. В данной статье рассматриваются вопросы влияния комплекса психологических знаний на повышение профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих.

Важнейшим условием обеспечения эффективности выполнения того или иного вида трудовой деятельности является профессиональная компетентность специалиста, ее осуществляющего. Особую значимость данный фактор приобретает в случае, когда субъектом труда выступает служащий, замещающий какую-либо должность в системе государственного или муниципального управления. Это обусловлено тем, что социальное управление представляет собой основную функцию государственной и муниципальной службы. Деятельность ее персонала протекает в крайне сложных

условиях, определяемых комплексным воздействием ряда значимых факторов как объективного, так и частично субъективного характера:

во-первых, современные отечественные социальные институты государственной и муниципальной службы имеют достаточно ограниченный опыт функционирования (около 15 лет);

во-вторых, в основу устройства системы органов власти в Российской Федерации сегодня положены совершенно новые принципы и явления (разделение и взаимное ограничение властей, ответственность власти перед обществом,

© А. Ю. Ховрин, 2006

самостоятельность местного самоуправления и т. д.), в связи с чем отсутствует преемственность с традицией управления, ранее применяемой в Советском Союзе;

в-третьих, исполнительные органы государственной власти различного уровня, исполнительные органы местного самоуправления (в наименьшей степени) находятся в практически перманентном процессе изменения своей структуры, перераспределения управленических функций и полномочий между должностными лицами и органами управления, что, в свою очередь, сопровождается изменением технологий управления, а также условий профессионального взаимодействия служащих;

в-четвертых, кадровый состав органов государственного и муниципального управления подвергается достаточно частой вынужденной ротации и в целом нестабилен;

в-пятых, спектр направлений деятельности российских институтов формальной власти чрезвычайно широк и охватывает большинство сфер человеческой жизнедеятельности: от правового и экономического регулирования до социальной защиты населения, реализации государственной молодежной политики.

В таких условиях профессионализм, профессиональная компетентность государственных и муниципальных служащих, по сути, становятся ключевым фактором обеспечения эффективного функционирования как системы государственного управления, так и местного самоуправления.

В повседневном общении, а подчас и в сфере производственных отношений специалисты, непосредственно не занятые в управлении, достаточно редко дифференцируют понятия «компетенция» и «компетентность». В то же время в научной и учебной литературе эти термины имеют различное толкование.

Компетенция понимается как совокупность производственных задач, фун-

кций, обязанностей, порученных для исполнения должностному лицу, и предоставленных ему для этого прав, управленических полномочий (если необходимо) и, безусловно, ответственности. В свою очередь, компетентность предполагает обладание человеком способностью и умениями выполнять определенные трудовые функции, соответствовать общим и специальным требованиям, предъявляемым к замещаемой им должности<sup>1</sup>.

Согласно А. К. Марковой, различаются следующие виды профессиональной компетентности:

— *специальная деятельность* — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

— *социальная* — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

— *личностная* — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

— *индивидуальная* — владение приемами самореализования и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом<sup>2</sup>.

В конкретном человеке — специалисте, занятом производительным трудом, в том числе и осуществляющем профессиональную деятельность после недавнего окончания вуза, виды компетентности могут совпадать, а могут лишь частично присутствовать. Эта комбинация



будет обозначать некую условную точку на условном континууме «профессионализм (компетентность) — некомпетентность».

Процесс профессионализации на стадии профессионализма подразделяется на следующие этапы:

- адаптации человека к профессии;
- самоактуализации человека в про-

фессии;

— свободного владения человеком профессией, проявляющегося в форме мастерства;

— свободного владения человеком профессией в форме творчества;

— свободного владения несколькими профессиями и приемами перехода, переключения от одной к другой;

— творческого самопроектирования себя как личности профессионала<sup>3</sup>.

Рассмотрим указанные виды компетентности применительно к условиям начальной фазы профессиональной карьеры специалиста государственной или муниципальной службы, приступившего после окончания профильного высшего учебного заведения к исполнению своих служебных обязанностей (первый и второй этапы профессионализма), и роли психологических знаний, полученных специалистом в ходе обучения при освоении соответствующих учебных курсов, в обеспечении того или иного вида.

В аспекте *специальной деятельности компетентности* принципиально важным является наличие у выпускников вуза возможно лаконичных, но обязательно системных представлений в области современной теории деятельности и особенно ее направления, связанного с изучением трудовой деятельности. Здесь необходимы знания как ее структуры (субъект труда, содержание труда, средства труда, условия труда, организация труда), так и психологической системы деятельности, формирующейся в виде совокупности психических свойств, качеств субъекта труда, организованной для выполнения функций конкретной деятельности. Эта система первично об-

разуется в процессе профессиональной подготовки, в гораздо большей степени — на стадии осуществления служебной деятельности. Она включает в себя мотивы, цели, программы, информационную основу деятельности, процессы принятия решений, психомоторные процессы и профессионально важные качества субъекта труда<sup>4</sup>.

Владение подобными знаниями позволит молодому специалисту рационально проектировать свою профессиональную деятельность, адаптироваться к условиям труда, грамотно анализировать причины собственных возможных достижений и/или просчетов, затруднений, сложностей в работе, вырабатывать адекватные меры по их устранению. Данные знания в совокупности с навыками самоменеджмента оказываются особенно значимыми в характерных для сегодняшнего дня частых должностных перемещениях персонала как в пределах одного подразделения, так и при переводе сотрудника в подразделение другого профиля или иные органы управления. При этом самоорганизация, системный подход к освоению нового содержания труда, комплексный анализ его условий, эффективный самоконтроль обеспечат максимально быстрое завершение очередного адаптационного периода, помогут молодому специалисту избежать стрессовых и конфликтных ситуаций. Фактически у него формируется самостоятельность в решении производственных проблем, наличие которой предопределяет позитивный вектор дальнейшего развития его профессиональной жизни.

С рассматриваемыми аспектами плотно взаимосвязана такая характеристика субъекта труда, как работоспособность, являющаяся социально-биологическим свойством человека, отражающим его возможность выполнять конкретную работу в течение заданного времени с необходимым уровнем эффективности и качества. Данный параметр детерминируется совокупностью профессиональных, психологических и физиологи-

ческих качеств специалиста. К первым из них традиционно относят набор имеющихся у него знаний, умений, навыков (профессиональную подготовленность), ко вторым — направленность личности (мотивы, интересы, установки, способности, волю, характер и др.), к третьим — значения количественных и качественных показателей труда, изменение функционального состояния нервной системы, субъективные ощущения (усталость, вялость, боль и т. д.)<sup>5</sup>.

Понимание общих и личностных закономерностей работоспособности, механизмов ее повышения благоприятствует продуктивной организации процесса труда, создавая условия для достижения более высоких результатов с наименьшими затратами различных видов ресурсов.

Хорошее владение предметом психологии труда, психологии личности формирует у специалиста комплекс возможностей, обеспечивающих эффективную реализацию им функций целеполагания и целедостижения в рамках индивидуального профессионального развития. Со временем «фундамент» данного процесса будут образовывать: четкое понимание своей миссии, предназначения, профессиональные знания, интуиция, мышление, способность к самоанализу и др. Эти компоненты станут факторами профессионального успеха сотрудника на долгосрочную перспективу, и именно они в значительной степени позволят осуществлять его последовательное движение к вершинам профессионализма.

Особое место в гамме профессиональных компетентностей занимает *социальная компетентность*. Она предполагает наличие у специалиста необходимых знаний, умений и навыков, связанных с его самоидентификацией в профессиональной среде, владением умениями конструктивно взаимодействовать с людьми, вызывать в социуме интерес к своей профессиональной деятельности, а также обладанием навыками профессионального общения, профилактики и раз-

решения межличностных, межгрупповых и профессиональных конфликтов.

Здесь специалисту необходимо знание элементов социальной психологии: психологии межличностного взаимодействия, психологии малых групп, психологии межгруппового взаимодействия, психологии больших групп.

Молодой сотрудник осуществляет свою деятельность не индивидуально, а в каком-либо подразделении, коллектив которого образован из лиц, обладающих различным уровнем профессиональной квалификации, стажем службы, занимающих различное должностное положение и выполняющих различные производственные функции. При этом коллектив как социальная группа может иметь различный уровень развития, который характеризуется наличием специфической организационной культуры, степенью корпоративности, стереотипами общения, стандартными поведенческими реакциями его участников и другими параметрами. Отсюда принципиально важными являются наличие у специалиста способности грамотно организовать свое межличностное взаимодействие со старшими и более опытными коллегами, обладание умением правильно осуществлять коммуникационные процессы как с отдельными людьми, так и с группами, четко формулировать цели общения, а также понимать его возможности с позиций оказания воздействия на партнера (партнеров) с помощью различных средств (вербальных, физических, невербальных).

В то же время общение в условиях коллектива может происходить и по инициативе более взрослых сотрудников, имея при этом не только положительную направленность по отношению к новому члену коллектива. В таких случаях молодой специалист может столкнуться с проявлениями неформального группового или индивидуального «давления» в свой адрес, преследующего цель изменить его внутренние установки, мотивы поведения, подчинить их интересам воз-



действующих. Сотрудник должен уметь мобилизовать свою волевую сферу, проявить психологическую устойчивость с тем, чтобы активно противостоять возможному вредному влиянию, избежать конформизма и одновременно всегда быть готовым к ведению конструктивного диалога в интересах решения задач профессиональной деятельности. Следует отметить, что невозможность эффективно регулировать свое поведение, адаптироваться к по-житейски простым, но важным для молодого человека ситуациям межличностного взаимодействия, преодолевать барьеры, трудности общения часто приводят к эмоциональным срывам, расшатыванию физического и психического здоровья<sup>6</sup>.

Особое внимание должно уделяться лидерству как социально-психологическому явлению, вопросам обеспечения сочетаемости лидерства и административного управления в организации как важнейшего фактора повышения эффективности коллективной трудовой деятельности. Необходимо знать механизмы и условия возникновения лидерства, иметь представление о характере взаимодействия лидера с последователями, четко отличать технологии формального управления от лидерского влияния, уметь использовать потенциал лидерства в процессах управления служебной деятельностью сотрудников, реализуя функции делового лидера.

Немаловажную роль в обеспечении социальной компетентности специалиста играет владение им тематикой, относящейся к блоку социально-психологических процессов, протекающих в организованных группах. Учет особенностей нестабильной социальной среды — частых структурных изменений, новых условий труда, трансформации состава производственных коллективов — позволит сотруднику действовать обдуманно, системно и поэтому результативно.

Органы государственной (муниципальной) власти осуществляют не только функции управления обществом, но и

функции производства государственных (муниципальных) услуг (здравоохранения, образования, общественной безопасности и др.), а также функции обеспечения связи между государством (местным самоуправлением) и обществом, гражданами и государством (местным самоуправлением), реализации интересов, прав и свобод граждан<sup>7</sup>. При этом их сотрудники интенсивно взаимодействуют с физическими лицами, общественными объединениями и юридическими лицами (с их представителями или группами представителей) по самому широкому спектру вопросов, часто вступая с ними в непосредственный личный контакт. В таких случаях крайне необходимыми помимо чисто профессиональных являются психологические знания, умения и навыки, позволяющие специалисту эффективно выстраивать межличностное общение с отдельными незнакомыми или малознакомыми людьми и группами различного масштаба, имеющими различный эмоциональный настрой, а также предотвращать возникновение социальных конфликтов или в процессе своей деятельности устранять уже существующие.

Отдельно следует выделить способность специалиста формировать у субъектов взаимодействия позитивный образ персонала и органов государственного, муниципального управления в целом, так как именно от «полярности» восприятия власти, ее инициатив и действий индивидами, малыми и большими общественными группами зависит не только авторитет властных институтов, но и в конечном счете успешность, результативность социального управления. Деятельность служащего должна носить максимально открытый для общества характер и быть направлена на формирование у граждан интереса к власти, к проводимым ею реформам, осуществляемым мерам по улучшению положения дел в той или иной сфере, создавать условия для их активного участия в преобразованиях. Без понимания сути меха-

низмов межличностного воздействия (заряджение, внушение, убеждение), наличия навыков их использования, опыта владения средствами воздействия эффективная работа специалиста маловероятна.

Кроме того, во внутриорганизационной деятельности и при взаимодействии с внешней средой специалист должен освоить и руководствоваться этическими нормами профессии<sup>8</sup>. Возможность принимать значимые для многих людей управленческие решения, распоряжаться различными ресурсами ни в коем случае не должна приводить к эгоизму, фактам превышения полномочий, злоупотреблениям служебным положением, другим асоциальным действиям, которые автоматически не только приводят к дискредитации властных институтов, но и наносят прямой ущерб обществу.

Избежать подобных девиаций позволяет личностная компетентность специалиста, неотъемлемым элементом которой является наличие у сотрудника позитивной «Я-концепции». Последняя складывается из совокупности представлений индивида о самом себе (реальном и идеальном), представлений о нем (по его мнению) со стороны общества и характерных установок, мотивов, ценностей, обуславливающих его поведение.

Формирование адекватной «Я-концепции», базирующейся на потребности в положительной самооценке, которая, в свою очередь, возникает через усвоение положительной оценки себя другими людьми, и потребности в самоактуализации, позволяет молодому человеку создать психологическую основу для эффективной профессиональной деятельности в роли государственного или муниципального служащего.

Личностную компетентность обеспечивает также универсальность, «переключаемость», понимаемая как способность человека осваивать новые формы деятельности в рамках избранной профессии. В условиях информационного общества помимо этого важна креативность в осуществлении субъектом труда своих профессиональных функций.

Ведь фактически даже в такой жестко регламентированной, глубоко структурированной деятельности, как государственное и муниципальное управление, в настоящее время все в большей и большей степени ощущается необходимость в творческих личностях. Это обусловлено тем, что постоянно изменяется содержание профессии, расширяется профессиональная компетенция служащих, в обществе нарастают информационные потоки, все интенсивней протекают различные социально-экономические процессы, требующие от управленцев принятия эффективных решений в условиях лимитированного времени и ресурсного обеспечения. Нестандартный, творческий, эвристический подход субъекта труда к своей деятельности должен обеспечивать максимальный результат в управлении, а способность его реализовать будет свидетельствовать о наличии личностной компетентности профessionала.

В наименьшей степени к рассматриваемым условиям относится индивидуальная компетентность, которая возникает уже на последующих этапах развития профессионализма, крайне редко достигаемых начинающим специалистом.

В целом становится понятным, что профессиональная компетентность специалиста есть интегральная характеристика и наряду с базовыми профессиональными знаниями, которые студент получает в процессе освоения специальных курсов, для ее скорейшего достижения при осуществлении производственной деятельности крайне необходимы знания, умения и навыки психологического характера, без которых личность управленца нельзя будет оценить как компетентную по отношению к рассматриваемой профессии. В связи с этим одной из актуальных задач в сфере подготовки кадров для государственной и муниципальной службы является увеличение в учебных планах объема преподавания психологических и смежных дисциплин (психология и педагогика, психо-



логия труда, социальная психология, организационное поведение и др.), а также разработка методического обеспечения, актуализированного в разрезе теории и современной практики социально-го управления.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996. С. 31.

<sup>2</sup> Там же. С. 34, 35.

<sup>3</sup> Там же. С. 51, 52.

<sup>4</sup> См.: Психология : учеб. для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2003. С. 401, 402.

<sup>5</sup> Там же. С. 410—411.

<sup>6</sup> См.: Рогов Е. И. Выбор профессии : становление профессионала / Е. И. Рогов. М., 2003. С. 115.

<sup>7</sup> См.: Государственная служба: теория и организация : курс лекций. Ростов н/Д, 1998. С. 190.

<sup>8</sup> См.: Маркова А. К. Указ. соч. С. 36.

Поступила 14.05.05.

---

## ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**В. И. Андреев,** зав. кафедрой педагогики Казанского государственного университета им. В. И. Ленина, профессор,

**Н. А. Гордеева,** доцент кафедры психологии МГУ им. Н. П. Огарева

Статья выполнена в рамках новой психологической парадигмы, согласно которой важная роль в научном познании отводится не только познающему субъекту, но и осуществляющему им процессу воображения. Этому процессу уделялось внимание в трудах древних философов: Аристотеля, Лукреция Кара, Платона. Доказательством первостепенного значения творческого воображения в научно-исследовательской деятельности, по мнению авторов, служат высказывания и обобщающие самонаблюдения великих ученых. На рубеже XIX—XX вв. возникает особый интерес к исследованию воображения как психологического процесса.

В методологии науки — не какой-либо отдельной научной дисциплины, а науки в целом — выделяются три парадигмальных периода. Первый характеризовался тем, что в научном знании считалось возможным выражать лишь то, что относится к изучаемым наукой объектам. Второй был означенован включением в это знание сведений о средствах познания, что произошло в результате появления теории относительности, осознания важной роли позиции наблюдателя и т. д. Особенностью третьего периода является легализация субъекта в качестве неэлиминируемой составной части познания, а также признание зависимости научного знания не только от позиции наблюдателя, но и от его индивидуальных особенностей<sup>1</sup>.

Таким образом, в соответствии с тенденцией возрастания роли субъекта познавательного процесса в методологии науки грядет и уже утверждается новая

парадигма. Ее суть состоит в признании важной роли не только познающего субъекта, но и осуществляемого им процесса, в частности *воображения*, в качестве составной части научного познания.

Уже древними философами предпринимались попытки понять и объяснить воображение. Аристотель характеризует воображение прежде всего посредством отрицательных определений, показывая, что оно отличается и от ощущения (хотя без последнего не может состояться), и от мышления, но не является также мнением и знанием. В положительном плане воображение, по Аристотелю, есть способность человека, благодаря которой у него возникает образ, в одних случаях ведущий к заблуждению, а в других — способствующий мышлению. «Действительно, — пишет Аристотель, — воображение есть нечто отличное от ощущения и мышления; оно не возникает поми-

© В. И. Андреев, Н. А. Гордеева, 2006



мо ощущения, и без воображения невозможно никакое составление суждения. Ведь оно есть состояние, зависящее от нас самих... воображение оказывается одной из тех способностей или свойств, посредством которых мы обсуждаем, добиваемся истины или заблуждаемся»<sup>2</sup>. Эмпирически все это понятно, теоретически же здесь сплошные парадоксы: воображение — не ощущение, но без него не существует, оно не есть мышление, но любое суждение предполагает воображение, и т. д.

Надо сказать, что и современная психология не прояснила природы воображения, если не запутала вопрос еще больше. С одной стороны, здесь те же самые характеристики воображения, заимствованные у Аристотеля. С другой — воображение часто редуцируется к процедурам творчества и мышления, а также к установке и планированию будущих продуктов или промежуточных состояний деятельности. Кроме того, определенные виды воображения (так называемое пассивное воображение) сближаются с первыми фазами сновидения, или пустыми грезами. Как все эти характеристики воображения связаны между собой, в какой онтологии их можно осмыслить, остается неясным.

Вероятно, именно Аристотель спровоцировал понимание воображения (а также ощущения, мышления и памяти) как способности души.

В I в. до н. э. ученик Эпикура римский философ и поэт Лукреций Кар в поэме «О природе вещей» подчеркивал, что возникновение новых образов является следствием случайного сочетания, комбинации. Философ попытался раскрыть некоторые механизмы, указывая на особую гибкость и тонкость процесса. По его мнению, образы появляются,

частью сами собой возникая  
в пространстве воздушном,  
частью от разных вещей отделяясь  
и прочь отлетая  
и получаясь из образов их,  
сочетавшихся вместе.

Ведь не живым существом  
порождается образ Кентавра,  
Ибо созданий таких никогда  
не бывало, конечно;  
Но, коли образ коня с человеческим  
как-то сойдется,  
Сцеплялись тотчас они, как об этом  
сказали мы раньше,  
Вследствие легкости их и строения  
тонкого ткани.  
Так же и прочее все в этом роде  
всегда возникает.  
Необычайно легко и с такой быстротой  
они мчатся,  
Как указал я уже, что любые  
из образов легких  
Сразу, ударом одним, сообщают  
движение духу.  
Тонок ведь ум наш и сам по себе  
чрезвычайно подвижен<sup>3</sup>.

Наиболее интересный пример применения в античности воображения в целях мышления мы находим в диалоге Платона «Пир», посвященном прославлению бога любви. Этот пример интересен не только тем, что сам Платон демонстрирует богатое воображение, создавая удивительные образы, но и тем, что он помогает слушателям диалога вообразить нужное.

В «Пире» мы встречаем несколько интересных образов. Во-первых, это образ двух Афродит. Один из участников диалога, Павсий, говорит, что нужно различать двух разных Эротов, богов любви, соответствующих двум Афродитам — Афродите простонародной (пышной) и Афродите возвышенной (небесной), и что только последняя полна всяческих достоинств.

Во-вторых, образ андрогина и его метаморфоз. Еще один участник диалога, Аристофан, рассказывает историю, согласно которой каждые мужчина и женщина произошли от единого андрогинного существа, рассеченного Зевсом в доисторические времена на две половины. «Итак, — говорит Аристофан, — каждый из нас — эта половинка человека, рассеченного на две камбалоподобные части, и поэтому каждый ищет всегда соответствующую ему половину. Мужчины, представляющие собой одну



из частей того двуполого прежде существа, которое называлось андрогином, охочи до женщин, и блудодеи в большинстве своем, принадлежат именно к этой породе, а женщины такого происхождения падки до мужчин и распутны. Женщины же, представляющие собой половинку прежней женщины (андрогина женского пола), к мужчинам не очень расположены, их больше привлекают женщины, и лесбиянки принадлежат именно этой породе. Зато мужчин, представляющих собой половинку прежнего мужчины, влечет ко всему мужскому»<sup>4</sup>.

В-третьих, образ, описывающий путь людей, которые, как выражается Диотима, разрешаются в любви духовным бременем. «Те, — говорит Диотима Сократу, — у кого разрешиться от бремени стремится тело, обращаются больше к женщинам и служат Эроту именно так, надеясь деторождением приобрести бессмертие и оставить о себе память на вечные времена. Беременные же духовно — ведь есть и такие — беременны тем, что как раз душе и подобает вынашивать. А что ей подобает вынашивать? Разум и прочие добродетели... каждый, пожалуй, предпочитает иметь таких детей, чем обычных»<sup>5</sup>. Понятно, что эти образы предполагали богатое воображение.

Предпосылки научно-исследовательской деятельности основаны также на «образном» языке. Доказательством тому могут служить высказывания великих ученых, обобщающие их самонаблюдения.

А. Эйнштейн, например, заметил: «По-видимому, слова языка в их письменной или устной форме не играют никакой роли в механизме мышления. Психологические сущности, которые, вероятно, служат элементами мысли, — это определенные знаки и более или менее ясные зрительные образы, которые можно „произвольно“ воспроизводить или комбинировать между собой... вышеуказанные элементы в моем случае имеют визуальный характер»<sup>6</sup>.

Основной «язык» творческого мышления — это зрительные образы, о чем свидетельствует история науки. В создании А. Эйнштейном теории относительности заметную роль сыграли образы часов и падающего лифта, в открытии Ф. А. Кекуле формулы бензольного кольца — образ змеи, кусающей себя за хвост. И. П. Павлов опирался на образ телефонной станции как на визуализированную модель нервной системы<sup>7</sup>.

Если самонаблюдения людей науки говорят о том, что зрительные образы широко используются в научной деятельности и полезны для нее, то психологические исследования демонстрируют, что эти образы необходимы: человек может помыслить какое-либо понятие, только визуализировав его.

История науки запечатлела немало ярко выраженных «визуализаторов», таких как А. Эйнштейн или М. Фарадей, причем последний, по свидетельству очевидцев, всегда опирался на зрительные образы и «вообще не использовал алгебраических презентаций». Практически все выдающиеся физики отличались ярко выраженным творческим воображением. Интересна гипотеза о том, что в физике основное условие победы одних научных парадигм над другими — создание лучших возможностей для визуализации знания, и поэтому вся история данной науки может быть представлена как история визуализации физических понятий.

С психологической точки зрения осознанию решения любой творческой задачи, феноменологически воспринимаемому как его нахождение, всегда предшествует воображение. В сознании людей всплывают лишь те решения, которые «проиграны» зрительно. Ключевая роль образов в процессе научной деятельности закономерна, поскольку в качестве материала они имеют ряд преимуществ по сравнению с понятиями. Во-первых, понятия скованы языком, ограничены логическими отношениями. Мысли в понятиях, трудно выйти за пределы

общеизвестного и осуществить собственно творческий акт. Образы же свободны от ограничений логики и языка и поэтому при наполнении онтологическим содержанием позволяют получить новое знание. Во-вторых, понятия дискретны, представляют собой фрагменты реальности, отсеченные от нее своими логическими пределами. А образ непрерывен, он может вбирать в себя любое онтологическое содержание и плавно перетекать в другие образы.

В-третьих, понятия унифицированы и плохо приспособлены для выражения «личностного знания», индивидуального опыта человека, лежащего в основе творческого мышления. Образы же позволяют запечатлеть этот опыт во всей его уникальности и включить в мыслительный процесс.

В научно-исследовательской деятельности воображение играет большую роль. Оно выполняет функции программирования и прогнозирования деятельности субъекта путем создания модели конечного или промежуточного ее продукта. Творчество представляет собой комплексную проблему, ставшую предметом исследования большого круга различных специалистов. Воображение — одно из условий научного исследования в процессе творческого познания. «Творчество в науке состоит в формировании знания, отображающего действительность. Оно дает объяснение новому кругу явлений, способствуя предвидению тенденций развития»<sup>8</sup>.

Научно-исследовательская деятельность невозможна без участия воображения. Часто встречается трактовка научного познания как решения задачи путем перебора различных вариантов. Это — так называемая теория «проб и ошибок». Данный способ познания характерен для людей с неразвитым воображением. Законом этого метода является чистый случай. В действии в поле свободного выбора всегда существует способность продуктивного воображения.

Участвуя вместе с мышлением, памятью и вниманием в процессе научно-

исследовательской деятельности, воображение выполняет в ней специфическую функцию, отличную от той, которую выполняют все остальные психические функции. Специфическая роль воображения заключается в том, что оно преобразует образное, наглядное содержание исследовательской проблемы и этим способствует ее разрешению.

В научно-исследовательской работе важна продуктивность воображения, которая способствует получению субъективно нового знания, позволяет делать открытия.

В процессе развития психологии, педагогики и философии существенно менялось отношение к дефиниции воображения как научной проблеме. Особый интерес к воображению как психическому процессу возник сравнительно недавно — на рубеже XIX—XX вв. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения (С. Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейлан, Л. Л. Мищенко, Т. Рибо). Постепенно расширялись аспекты изучения проблемы, разрабатывались методики, позволяющие экспериментальным путем исследовать функцию воображения, предпринимались попытки теоретического осмысливания полученных данных, рассматривались вопросы взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами. Работа в этой области велась преимущественно в двух направлениях: в рамках первого изучалось развитие воображения в онтогенезе (Л. С. Выготский, И. Г. Батоев, А. Я. Дудецкий, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.), второго — функциональное развитие данного процесса (Е. И. Игнатьев, Э. В. Ильенков и др.).

Таким образом, роль воображения в творчестве и, особенно, в научно-исследовательской деятельности неоспоримо велика, о чем свидетельствует интерес к этой проблеме, проявляемый как древними философами, так и учеными наших дней. Именно творческое воображение



служит главным механизмом порождения нового знания, отводя формальной логике довольно скромную роль. Поэтому проблема развития творческого воображения сегодня является сверхактуальной.

Первые попытки создания технологии саморазвития творческого воображения студентов были осуществлены в совместной работе кафедры педагогики Казанского госуниверситета и кафедры психологии Мордовского госуниверситета в 1996 г.<sup>9</sup> Именно развитие творческого воображения студентов, на наш взгляд, открывает новые горизонты повышения эффективности научно-исследовательской деятельности, так как личность ученого формируется в студенческом возрасте. Тогда же проявляется способность к рефлексии — знанию о границе собственных знаний и умению выходить за эти границы.

Выявление психологических особенностей творческого воображения студентов, занимающихся научно-исследова-

тельской деятельностью, а также его развитие, направленное на раскрепощение, освобождение человека от скованности формальной логикой и другими стереотипами, выступает темой дальнейшего исследования ученых двух вузов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопр. философии. 1989. № 18. С. 4.

<sup>2</sup> Аристотель. О душе / Аристотель. М., 1937. С. 89.

<sup>3</sup> Тит Лукреций Кар. О природе вещей / Тит Лукреций Кар ; пер. с лат. М., 1983. С. 144.

<sup>4</sup> Платон. Пир / Платон // Собр. соч. М., 1993. С. 100.

<sup>5</sup> Там же. С. 119—120.

<sup>6</sup> Цит. по: Аллахвердян А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юрьевич, М. Г. Ярошевский. М., 1998. С. 30.

<sup>7</sup> Там же. С. 31.

<sup>8</sup> Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. М., 1979. С. 81.

<sup>9</sup> Гордеева Н. А. Саморазвитие творческого воображения студентов (психолого-педагогическая теория и практика) / Н. А. Гордеева. Саранск, 2006.

Поступила 16.12.05.

---

## ПСИХОТЕРАПЕТИЧЕСКИЙ МЕТАЭФФЕКТ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*E. A. Маралова, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Новгородского регионального центра развития образования*

Современное постдипломное образование педагогов интерпретируется с позиций таких ожидаемых эффектов, как методологическое самоопределение, опыт рефлексии на основе развивающейся системы критериев, развитие интерпретационных способностей. Интеграция множества эффектов постдипломного образования педагога часто приводит к психологически позитивным преобразованиям его отношений и самочувствия в профессиональной и жизненной сферах — психотерапевтическому метаэффекту. По мнению автора, внесение понятия психотерапевтического эффекта в профессиональную рефлексию андрагога, работающего в сфере повышения квалификации педагогов, может сделать устойчивым этот результат постдипломного образования.

Постдипломное образование педагогов, развиваясь в современном контексте образования взрослых, заняло свое место среди рефлексивных наук. Методологически рефлексивная установка осуществляется в пространстве коммуникации и межсубъектного взаимодействия педагогов и андрагогов, обуслов-

ливая становление и развитие профессионального сознания. Критериальные основания профессиональной и личностной рефлексии педагогов и андрагогов постоянно пересматриваются, приводятся в соответствие с кардинальными стратегиями развития образования и в этом смысле являются проблемой. Проблема-

© Е. А. Маралова, 2006

тизируется преимущественно гуманистарное содержание оснований рефлексии — поиск путей новых интерпретаций, версий ценностных ориентаций и возможных андрагогических практик организации опыта постдипломного образования педагогов.

Наибольшее количество публикаций по практическим, научно-методическим вопросам постдипломного образования педагогов обнаруживает озабоченность его качеством преимущественно в нормативном (стандарты), инструментальном (технология) понимании этого кардинального показателя образования. Работы научно-теоретического плана в основном сосредоточены на проблемах личности, рефлексии ее преобразований в процессе и результате образования, методологическом осмыслинении эволюционной роли образования и его социокультурных значений для развития личности и общества. Преимущественное количество публикаций по проблемам образования взрослых, андрагогики, постдипломного образования педагогов направлено на выявление мотивов и способностей к образованию в связи с возрастом, полом, профессией, социальным статусом и на определение адекватных им форм, методов и особенностей организации процесса образования. Значительно меньше внимания уделяется вопросам личностных, психологических изменений, происходящих со взрослым человеком, вовлеченным в образование и погруженным в эту деятельность.

Теория образования опирается на разные методологические подходы, которые предопределяют способы аргументации, доказательства, характер ориентации постдипломного образования педагогов на конкретно-практическое профессиональное знание, «интеллектуальные инструменты» практической деятельности или на интерпретацию «внепредметных» знаний, достижение большей духовной зрелости, экзистенциальной устойчивости. С этим связано возникновение основных планируемых эффектов, соответ-

ствующих главным целям метода, и соответствующих эффектов, опосредованного результата, когда помимо расширяющейся компетентности в области преподавания определенного предмета развивается способность к самостоятельной смысловой переработке профессиональных проблем. Так, изменение подхода к современному постдипломному образованию, т. е. изменение его ведущей парадигмы, привело к осознанию ряда эффектов, ранее ускользающих от исследовательского внимания. Произошло профессиональное осмысление этих эффектов как потенций, резервов совершенствования андрагогической и педагогической деятельности.

В соответствии с методологической ориентацией образования меняется интерпретация ожидаемого уровня результатов и качества (характера) эффектов, а следовательно, и профессиональная обусловленность их появления. Методологический подход изменяет содержание дискурса (естественно-научный, гуманистарный, социокультурный, философский, методологический) как определенного способа познания, понимания, описания процесса и эффектов образования. Концепция предопределяет объяснение педагогической реальности в рамках определенного дискурса, способа интерпретации профессионально осознанных, осмысленных и предуготовленных эффектов.

Гуманитарная методология обозначила современные базовые онтологические категории, позволившие представить педагога в системе постдипломного образования как субъекта, психологически погруженного в переживание реальности во всех противоречиях различных ее обстоятельств, пытающегося понять и объяснить несогласующиеся явления собственного мира и окружающей действительности, страдающего при невозможности их принять без разрушения своих мировоззренческих профессиональных устоев. Гуманитарный дискурс предполагает понимание другого челове-



ка и объяснение его переживаний относительно культурных, духовных явлений, для которых характерны не только другие по сравнению с естественно-научным дискурсом закономерности, но и другие — *рефлексивные* — отношения.

Гуманитарный подход обусловил принятие категорий «переживание» и «понимание» в качестве ведущих исследовательских ориентиров, позволяющих увидеть и осмыслить *совокупные эффекты образования*. Главным методологическим гуманитарным принципом работы с человеком в образовании, как и в практической психологии или психотерапии, является недопустимость проектирования психологического, «личностного» результата: знание о человеке в свете гуманitarной гносеологической парадигмы приобретает право оставаться гипотезой; реализация рефлексивных отношений и интерпретация возникающих эффектов не обязательно должны экспериментально подтверждаться, так как основным детерминантам выступает их личностная и ситуативная, субъективная, обусловленность. Эта мысль разворачивает новый контекст развития системы критериев профессиональной рефлексии, осмысливания содержания и значимости ожидаемых эффектов для личностного развития человека в образовании: внимание андрагога направляется на недоказанные и, иногда, недоказуемые изменения в психологическом состоянии, переживаниях субъектов в результате их погруженности в процесс образования. В их числе правомерно обозначить эффекты, психотерапевтическая суть которых очевидна, — самоконструирование, самостроительство человека, развитие его способностей к самостоятельному движению в образовательном пространстве, самопонимание и, в связи с этим, изменение социального самочувствия, жизненных установок и отношения к себе в результате образования.

Сложность составляют выявление и фиксация происходящих изменений личностных установок и психологических

состояний в результате образования, т. е. совокупных эффектов образования, его психотерапевтического метаэффекта. В отличие от ожидаемых, планируемых эффектов, для выявления которых разработаны объективные способы фиксации и оценки, *психотерапевтические эффекты образования* могут быть описаны монографически, по изменениям жизненной стратегии, установочных позиций мировоззрения, а также в виде самоотчетов, по биографическому материалу. Для работы с такими материалами, полученными автором в процессе постдипломного образования педагогов, специально подбирались качественные исследовательские психолингвистические методики. Использование этих методик позволило высветить определенные (психотерапевтические) грани совокупного эффекта андрагогического или педагогического взаимодействия, которые скрыты в глубине внутренней жизни личности. Работа с такими текстами (нarrативами) в процессе постдипломного образования способствовала определению новых возможностей реализации важнейших ценностей образования.

Для включения понятия «психотерапевтические эффекты образования» в основание профессиональной рефлексии андрагога необходима веская аргументация значимости этих эффектов в системе ценностей современного образования. Гуманитарная парадигма позволяет соотнести психотерапевтические эффекты образования с ценностными критериями современного постдипломного образования педагогов и придать им смысл ориентиров развития, совершенствования этой подсистемы профессионального образования.

Постдипломное образование педагогов в контексте культуры, социологии, психологии личности может быть рассмотрено сквозь призму ключевого понятия «понимание» — как пространство функционирования понимания. Категория «понимание», позволяющая контекстуально осмыслить взаимодействия субъ-



екта с людьми и миром, в равной мере значима и для успешного протекания процесса постдипломного образования, его фактической осуществленности, и для культурообразного взаимоотношения, взаимопонимания субъектов образования. Эффект «понимание» лежит в основе условий возникновения совокупных эффектов образования, в том числе психотерапевтического метаэффекта. Своим возникновением понимание определяет смысл, цель и эффекты образования.

Совокупность эффектов постдипломного образования педагогов, процесс образования и взаимоотношения, реализованные андрагогом на основе его представлений о возможных изменениях психологического самочувствия (в терминах «переживаний») и системы отношений педагогов (в терминах «понимания»), приводят к появлению *метаэффекта*, имеющего психотерапевтическую суть. Интеграция ряда эффектов постдипломного образования актуализирует, инициирует, обуславливает появление определенных состояний в сфере переживаний и понимания — *профессиональной* и

*личностной уверенности в целесообразности своей деятельности, позитивной оценки своего опыта, принятия инноваций как тактики достижения стратегически значимых ценностей.* Психотерапевтические эффекты образования очевидны в реальной образовательной практике — это «цена», которую «платит» субъект за приобретаемые знания и установки, «укорененность» в профессии и жизни, складывающаяся как феномен образованности.

Согласованность психотерапевтических эффектов, полученных в результате и средствами образования, с современными ценностями образования и специфической миссией образования взрослых, в том числе постдипломного образования педагогов, очевидна, что позволяет формулировать соответствующие андрагогические задачи<sup>1</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См.: Маралова Е. А. Методологический потенциал праксиологического подхода к постдипломному образованию педагогов : моногр. / Е. А. Маралова. Великий Новгород, 2004.

Поступила 03.02.06.



## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ КУЛЬТУРЫ

**Б. А. Фролов,** доцент кафедры философии и социологии Пензенского государственного университета архитектуры и строительства

В данной статье вопреки сложившемуся представлению о разрозненности и аспектности культуры доказывается возможность представить ее как нечто неразъятное и целостное в пространственно-временном и смыслосозидающем контекстах.

Большое количество определений отражает многообразие свойств и граней культуры, а также подходов к ее исследованию, которое выявилось со времени становления данного понятия. Все эти определения, грани и проявления культуры, безусловно, характеризуют содержательное богатство понятия, которое постоянно пополняется в процессе его осмысливания. Одновременно возникают и познавательные проблемы, заставляющие искать их решение. Одной из таких проблем оказалась проблема целостности культуры.

Как известно, существует определенный разрыв между реальным феноменом и степенью его постижения и осознания. Так случилось и с культурой. Расширение ее содержания вызвало, с одной стороны, понимание безграничного внутреннего богатства культуры, а с другой — ощущение разрозненности, аспектности и в этом плане ее ущербности. Естественным было бы стремление преодолеть сложившуюся разрозненность и найти возможность представить культуру как нечто неразъятное и единое, где каждый момент, каждая сторона, какими бы самодостаточными они ни казались, имманентно присущи целому.

В свое время М. М. Бахтин заметил, что поиск «нужного слова — это поиск не столько „собственного“ слова, сколько поиск „слова, которое больше меня“»<sup>1</sup>, так как позволяет выразить чувства и мысли многих других людей и тем самым быть созвучным эпохе. Именно таким словом и стало слово «культура». Хотя родилось оно еще в римской античности, обозначая там такие формы жизни, которые были связаны с обработкой

земли, воспитанием юношества и почитанием богов, тем не менее слово оказалось востребованным в XVIII в. в европейских языках, когда в духовной жизни Запада произошли кардинальные изменения.

Обратим внимание на то, что с самого начала данный термин получил историко-смысловую направленность. Романтически ориентированная философия и историография обращаются к прошлому, чтобы найти объяснение современным процессам и по возможности осветить дорогу в будущее. И. Г. Гердер в работе «Идеи к философии истории» (1784) придал понятию «культура» тот смысл, который затем сделался определяющим в западноевропейской философии, истории, а затем и культурологии. Знаменательно, что он употребил слово «культура» во множественном числе. По сути дела, Гердер признал, что каждый народ имеет свою культуру, которая определяется особенностями его исторического прошлого, и узаконил в науке понимание мировой истории как совокупности историй разных народов с их различающимися культурами.

По тому же пути пошла и классическая философия, доказывая своими средствами основополагающую идею культуры как смыслособирающей категории истории. Ограничимся лишь краткими замечаниями, иллюстрирующими данное утверждение. Прежде всего отметим, что переход к проблемам гносеологии был обусловлен стремлением постигнуть смысл истории как истории культуры, хотя сам этот термин еще мало употреблялся. И если И. Кант решился выявить основоположения процесса по-

© Б. А. Фролов, 2006

знания природы, общества и творчества, то Г. Ф. В. Гегель обстоятельно нарисовал картину мировой истории как продукт творческой активности мирового духа, который осознает себя свободой и осуществляет ее, что и выступает как определенные этапы мировой истории. Другими словами, Гегель превратил самопознающий мировой дух в смыслосозидающую доминанту мировой истории, что дало ему возможность представить духовную культуру как целостную систему, органически включающую в себя науку, мораль, нравственность, право, искусство, религию, философию, выступающие в качестве проявлений духа (превращенных форм самого же мирового духа) и воплощающие различные ступени его «созревания».

Хотя и Кант, и Гегель еще продолжали верить в силу разума и неумолимый ход «естественных законов», определяющих движение истории к «светлому будущему», тем не менее уже в XIX в. наметился иной, чем в классике, подход к действительности и постижению смысла культуры. В полной мере этот подход проявился в творчестве А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, А. Бергсона, С. Кьеркегора и З. Фрейда. Бунт против всеобъемлющей рациональности, поднятый последними, породил коренные сдвиги, которые обозначили обновленный лик европейской культуры: решительный поворот от умозрительности к чувственности, от объективизма к субъективизму, от метафизических высей к «тут-бытию», от четкой структурированности к свободной импровизации, от языковой сдержанности к метафоричности, от традиционной стилистики к изобретению авторских стилей, от поисков абсолютных истин к поискам человеческих смыслов, от верности внешним ландшафтам к интуитивной видимости «внутренних пейзажей» и т. п.

Выход за пределы классической парадигмы бытия открыл перед философией новое понимание пространства и времени, их специфические очертания и

структурную, процессуальность и оформленность, законы и принципы. Но самое главное, он дал возможность по-новому взглянуть и оценить человека, выявить те бытийные отношения, в которых он находится. «Эти бытийные отношения суть *полнота мира*<sup>2</sup>. Следовательно, недостаточно понять человека, ограничиваясь только рамками искусства, где он действительно проявляет себя творческим «субъектом», который исходя из самого себя творит особый, собственный, мир «по законам красоты».

Признавая существующую реальность как иное бытия, можно ли одновременно признать, что эта реальность есть одновременно и инобытие человека, т. е. культура? Сформулируем вопрос иначе: совпадают ли друг с другом пространство культуры и реальное пространство или между ними существует «зазор», который означает, что имеется такая часть реального пространства, которая не «покрывается» культурой? Анализ литературы показывает, что такой «зазор» есть, им служит *природа*. Культура же в таком аспекте выступает как нечто противоположное природе, как искусственное в противовес естественности природы. Для иллюстрации приведем определение В. Ф. Остwaldы: «То, что отличает человека от животных, мы называем культурой» («The modern theory of energetics»). Это значит, что природа существует в реальном пространстве рядом с культурой, выполняя роль «восприемницы» культурообразующей деятельности человека. Подобная позиция по существу проявляется и в христианской (средневековой) философии (догмат о сотворении мира и человека Богом), и в философии Г. В. Ф. Гегеля, противопоставившего как бы застывшую в оцепенении природу творчески развивающемуся духу. Даже новейшая философия и культурология верны данной точке зрения. Так, В. Дильтея разводит «науки о духе» и «науки о природе», О. Шпенглер разделяет историю и природу, описывая последнюю и весь «ставший мир» в по-



нятиях «причинность» и «пространство», а культурно-историческое бытие («становящуюся душу») — в терминах «время», «судьба», «жизнь». Наиболее резок в этом отношении марксизм, который не только противопоставляет «диалектику природы» и «материалистическое понимание истории», но и превращает культуру в идеологическую «надстройку» над экономическим «базисом»<sup>3</sup>.

Несмотря на такую длительную и прочную традицию, нам представляется, что ограничивать природу и культуру друг от друга неправомерно. И дело не только в том, что природа является «кодыбелью» человечества, естественной «кладовой» для его предметной деятельности или неограниченным «пространством» (включая космос) для приложения творческой энергии человека (хотя это само по себе уже важный фактор, чтобы учитывать его при анализе культуры как смыслообразующей категории истории), ибо история совершается не столько в воображении ученых, сколько в «посюсторонней», предметной деятельности всего человеческого рода.

Вместе с тем, если рассуждать последовательно, то почему культура с полным правом может рассматриваться как *иное бытия*, а в отношении природы это считается неправомерным? В конце концов, и сам человек, хотя бы в его телесном, физиологическом, качестве тоже является *иным бытием*. Признавая, что бытие «породило» человека не только физико-биологическим, но и культуротворческим существом, логично было бы признать, что эта его способность также коренится в «недрах» того же бытия. Тогда само культуротворчество можно осмыслить как проявление бытия, или, другими словами, можно распространить культуротворчество и на область природы, которая, с одной стороны, сама по себе имеет творческий потенциал, а с другой — она есть иное бытие человека, т. е. форма его же культуротворчества.

Таким образом, родство человеческой истории и природы несомненно и его

можно проследить как «снизу вверх», так и «сверху вниз». Родство «снизу вверх» означает, что человеческая история явилась своеобразным «диалектическим» продолжением истории природы. В этом плане им должны быть присущи и похожие процессы: отсутствие строгой линейности, четкого следования заданным условиям, жесткой детерминации поведения больших групп индивидуумов, всеобщего универсальными законами, телесофии и результарами эволюционной динамики и др. Поэтому, хотя история человечества и отличается от истории природы, обе они составляют единство мира.

Стремление постичь полноту бытия во всей его всеобъемлемости присуще и русской философии серебряного века (В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, А. Ф. Лосев и др.), которая «возводит» грандиозную целостность Всеединства, воплощающего в себе фундаментальные проблемы бытия мира и человека. В этом всеобъемлющем космическом процессе человек сам становится вселенским существом и его существование оказывается не затерянным бытием на фоне беспредельной Вселенной или частичным бытием, ограниченным земными масштабами, покорно повинующимся природной стихийности; ему уготована особая миссия — стать инициатором и движителем всемирного процесса воссоздания когда-то разъятой Божественной целостности (в том числе и разделенных трансцендентного, человеческого и земного миров) и придания этой целостности гуманистического смысла, так как сам он не только разумное, но и глубоко верующее существо, что делает его сверхнациональным бытием. Человек озабочен своим спасением и стремится к вечности, но для этого он должен вовлечь в этот процесс и всю Вселенную. Так, вечность как всецелостное бытие достигается лишь в результате осознания родства человека с природой, слияния с ней духовно и телесно и в этом качестве — исходного родства с Богом<sup>4</sup>.

Если Соловьев мыслит осуществление данного грандиозного проекта как свободное решение самого человека, становящегося таким образом *Богочеловечеством*, то Флоренский — как приобщение к Истине, являющейся в *символическом одеянии*, поскольку конкретное всегда есть единство (литность) ноумenalного (духовного) и внешнего (предметного)<sup>5</sup>; в свою очередь, Лосеву этот процесс представляется как воплощение священного эйдоса в непосредственной материальности, что в конечном счете является проблемой эстетической<sup>6</sup>.

Обращаясь к проблеме родства «сверху вниз», можно рассмотреть подход к природе как к естественной кладовой для культуротворческой деятельности человека, в результате которой формируется «очеловеченная» (или «вторая») природа, предстающая как мир культуры. Поскольку человек не может сразу и целиком включить всю природу (в том числе и весь космос) в свою преобразующую деятельность, постольку наряду с освоенной существует и неосвоенная, «девственная», природа, куда не ступала нога человека. Если данное утверждение приемлемо по отношению к непосредственно окружающей нас природе на планете Земля и околоземному пространству, то тем более оно воспринимается как само собой разумеющееся по отношению к космическим просторам. И вот эта-то «девственная» природа оказывается вне культуры, т. е. существует как «вещь-в-себе».

Конечно, можно согласиться с тем, что с течением времени человек будет углублять познание и преобразование природы, а значит, расширять культурное пространство. Действительно, процесс освоения мира бесконечен, но это не меняет сути дела: такое представление о культуре некорректно и ущербно. Мы склонны утверждать, что *культура изначальна и всегда целостна и самодостаточна*, и в каждый данный момент истории «сосуд знаний» человечества об

окружающей действительности наполнен «до горлышка». Дело не в том, являются ли наши знания о природе научными или ненаучными, выражены ли они в рациональной или мифологической форме, имеют ли они позитивный или негативный смысл, а в том, что они всегда устраивали людей, живущих в любую эпоху и владеющих данными знаниями и умениями. Даже если знания имеют негативный подтекст как незнание чего-то или о чем-то, то вот это «что-то» и «о чем-то» уже есть знание того, что следует познать. Кроме того, такой аспект понимания знания и познания является значимым только в орбите рационального разума, которому в истории человечества принадлежит едва ли сотая часть по отношению к истории человечества в целом.

Вслед за В. С. Библером мы можем утверждать, что в XX в. понятие «культура» отделяется от идей образования и цивилизации и приобретает свой собственный смысл и свое собственное пространство. Она все больше смещается в центр, в средоточие человеческого бытия и пронизывает все решающие события жизни и сознания современного человека. «Тем самым феномен культуры именно в XX в. ... впервые может быть понят в действительной *всегобщности*, как основной предмет философского размышления»<sup>7</sup>.

Очерченный онтологический образ и статус культуры стали определяющими уже в прошлом столетии. Они доказывают, что культура только так и могла состояться — как совокупность широчайшего круга своих собственных феноменов. В этом плане она и должна быть определена «во всеобщей форме не как одно из проявлений нашего бытия или его ответвления, а как его *единственный смысл и замысел*»<sup>8</sup>. Осознание целостности культуры исходя из целостности ее бытия одновременно рассматривается как акт преодоления ее внутренних границ, как разносторонний диалог всех прошлых, настоящих и будущих культур.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1986. С. 374.

<sup>2</sup> Гартман Н. Старая и новая онтология / Н. Гартман // Историко-философский ежегодник. М., 1988. С. 321.

<sup>3</sup> См.: Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 294.

<sup>4</sup> См.: Соловьев В. С. Чтения о Богочеловечестве / В. С. Соловьев // Соч. : в 2 т. М., 1989. Т. 2.

<sup>5</sup> См.: Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. М., 1990.

<sup>6</sup> См.: Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений. М., 1990.

<sup>7</sup> Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры / В. С. Библер. М., 1991. С. 261.

<sup>8</sup> Там же. С. 280.

Поступила 02.11.05.

---

## ИНТЕГРАТИВНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ СОЦИУМА

*Ж. В. Чашина, доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье определяется методологический принцип устройства социума — единство в многообразии. Снимается противоречие между идеей прогресса единого рода человеческого и многообразием историко-этнографического материала. Указывается на аналогичность развития социосистемы и экосистемы. Социосистемная форма представлена в виде целостной интегративно-разнообразной гармоничной системы.

Значимой проблемой в познании устройства современного общества является проблема многовариантности или одновариантности человеческой цивилизации. Очевидно, что никакая одномерная модель цивилизации, например западная, не может претендовать на полное представительство и абсолютное исчерпание многообразного богатства всей совокупности человеческой цивилизации. Только на принципах равной дополнительности, взаимопроникновения, взаимовосприимчивости всех имеющихся различных и противоположных ценностей и достижений может сложиться прогрессивная совокупная целостность общечеловеческой саморазвивающейся цивилизации. «Единство в многообразии» — вот внутренний диалектический контекст и смысл нарастания цивилизационного развития.

Нынешнее социальное знание оперирует одним временем и отражает его. На самом деле, как указывает А. Фурсов, «времен и соответствующих ему действительностей несколько: линейное эволюционное, линейное революционное, ли-

нейное регressive, циклическое. Каждому... должен соответствовать свой тип знания. Но можно ли будет создать из нескольких типов один, найти общий знаменатель в каком-то одном времени и в какой-то одной действительности?»<sup>1</sup> На этот вопрос, по мнению Фурсова, даст ответ только практика конструирования новых типов знания, ибо, чтобы понять вещь, нужно ее сделать.

Человеческая цивилизация возникала постепенно, как рекомбинация «кусочков» старого. Но, состоя из элементов старого, она является новым в эволюционном развитии, несет с собой новые связи, новые функции, новую энергию, информацию, которые, в свою очередь, меняют как биологическое, так и социальное развитие. Элементы могут быть старыми, субъекты — только новыми. Изменения в системе количественно накапливаются, однако для системного изменения необходим разрыв старых связей и установление новых: функция определяет элемент. Так, прямохождение повлекло за собой рождение детенышей с мягким черепом, что обусловило по-

© Ж. В. Чашина, 2006

явление функции социальных взаимоотношений, способствующей выживанию этих детенышей.

Бенедикт Спиноза писал: «Под изменением мы разумеем здесь всякую перемену, которая может произойти в предмете... тогда как его сущность сохраняет свою целостность»<sup>2</sup>. Такой сущностью в становлении человеческой цивилизации выступает матрица — квинтэссенция, начало всего существующего. Источником развития являются противоречия, а точка перехода оказывается невидимой.

Теория диссипативных структур И. Пригожина сместила фокус с равновесия на флуктуацию. В ней не изменение — промежуток между двумя стабильными, равновесными состояниями, а равновесие — промежуток между двумя флуктуациями<sup>3</sup>.

Изменение представляет собой кризис существующего, т. е. пункта, за которым кончается порог устойчивости. За созданием нового следуют неустойчивость, неравновесие, неопределенность, в результате чего складывается ситуация, получающая свободу выбора. Но реализовать свободу новое может лишь в борьбе. Это значит, что развитие происходит через разрешение противоречий.

Французский философ Вольтер, один из деятелей Просвещения, утверждал, что «всякое настоящее событие рождено прошедшим и в свою очередь рождает будущее»<sup>4</sup>. Родоначальник немецкой классической философии И. Кант, сдавший, что движение никогда не прекращается ни полностью, ни отчасти, все же предположил возможность прекращения движения — в том случае, если возникнет движущая сила, равная той, которая могла бы вызвать это движение при его прекращении, но противоположная ей по направлению<sup>5</sup>. Такой силой может быть человечество как особый вид живого вещества.

Человек как живая система воплощает в себе единство физического и духовного, природного и социального, сознательного и деятельного, трудового и твор-

ческого, общего, общественного и индивидуального, личностного. Но несмотря на это, он не является наисовершеннейшим существом. В результате эволюционного развития человек утрачивает множество инстинктов и становится более слабым существом по отношению к живой природе, и ему приходится к ней адаптироваться.

Следует учесть и тот факт, что деструктивные, разъединительные возможности человека растут вместе с конструктивными, объединительными и, как минимум, равны им.

Новое не просто сменяет старое, а сосуществует с ним. Агрессивность в человеческом существе досталась ему в наследство от предшествующих животных. П. Маклин объясняет ее наличием *p*-комплекса (или «рептильного мозга») — морфологически самой древней части мозга, в которой нет эмоций и обратной связи, но бесстрастное осуществление любого поведения диктуется просто генами<sup>6</sup>.

Наличие *p*-комплекса говорит о том, что человек при действии этой древней части мозга, ведающей «агрессивно послушным» поведением, сохраняя свою морфологическую и физическую организацию, перемещается в дочеловеческое прошлое. Именно это и делает возможной регрессивную эволюцию, т. е. социальную деградацию человека. Согласно «правилу Эспинаса» нет несоциальных животных, т. е. биологическое и социальное суть два аспекта — вещественный и информационно-энергетический — одного и того же явления, причем соотношение их эволюционно подвижно в обе стороны<sup>7</sup>. Учитывая это правило, можно предположить, что регресс социальности, при физической неизменности ее носителя, вполне возможен и объясним.

Нельзя забывать, что человек никогда не сможет победить природу, так как всеми его действиями руководит наше бессознательное бытие, разум же исполняет иррациональные желания. «Победа над природой есть также и победа над человеческой природой, ее вывих, уве-



чье и, в пределе, ее духовная и физическая смерть»<sup>8</sup>. По Э. Фромму, человек способен лишь победить свои собственные понятия о жизни и уничтожить природу ради материальных благ и своей потерявшей смысл агрессивности, которая в доброкачественном виде присутствует в животном мире как определенная функция выживания. В человеке же агрессивность приобретает злокачественный характер и ведет его к редукции<sup>9</sup>.

Современная наука открыла так называемый антропный принцип мироустройства — точную настройку заложенных в фундамент бытия физических констант на появление жизни. Конечно же, это лишь гипотеза, но она заставляет предположить, что человек зачем-то нужен. По словам Г. Зиммеля, «как на физиологическом уровне жизнь есть постоянное воспроизведение, и потому жизнь значит в то же время и больше, чем жизнь, так и на духовном уровне она порождает нечто большее, чем жизнь: цель, в себе несущую ценность и смысл. Это свойство жизни подниматься к чему-то большему, чем она сама, не есть в ней нечто привходящее, это — ее подлинное существо, взятое в своей непосредственности»<sup>10</sup>. Сингулярной точкой духовности служит осознание неандертальцем своей смертности, что, в свою очередь, ведет к возникновению мировоззрения, обладание которым отличает людей от животных<sup>11</sup>. Мировоззрение должно нести мудрость, которая запрещает человеку уничтожать себе подобных и все живое на земле. Этому должно способствовать новое Возрождение, которое объединит все достижения человека. «Спасение могут принести ценности, которые кажутся далекими от борьбы и от политики как небо от земли»<sup>12</sup>.

Одной из тенденций современного развития культуры является тенденция сближения различных типов культур. Но процесс этот будет положительным только в том случае, если не уменьшится культурное разнообразие, если куль-

тура останется целостной интегративно-разнообразной гармоничной системой. Принцип интегративного разнообразия должен действовать. По К. Лоренцу, при уменьшении культурного разнообразия «межкультурный отбор теряет свое творческое действие»<sup>13</sup>, а следовательно, замедляется и культурный прогресс.

В основе развития социума, как и природы, лежит принцип интегративного разнообразия. Развитие социальной системы аналогично развитию экосистемы и происходит в направлении ослабления доминирования и конкуренции, но роста разнообразия и информации. Как в экосистеме вид создает условия, благоприятные для существования другого вида, давая ему дорогу (анаэробные бактерии, производя кислород, создали кислородную атмосферу и условия для аэробной жизни), так и в социуме одна отрасль создает институты, которые затем выступают против нее. В итоге имеется спираль развития: жертва — новое качество — его доминирование — подмена — новая жертва<sup>14</sup>.

Человек и есть очередная жертва, через которую созидаются новый код. Все трудности жизни становятся причиной жертвы, ведущей к новому этапу развития. Жертвенность — не пассивное ожидание нападения, а активное стремление к нему. Для того чтобы «процесс пошел», необходима энергия, и эту энергию обеспечивает жертва, как топливо, создающее новое качество. С точки зрения физики гибель — энтропийный процесс. Она высвобождает большое количество энергии, которая подпитывает систему и приводит ее в состояние неустойчивости.

Закон необратимости эволюции, сформулированный в палеонтологии, не может быть приложим к социальной сфере. Социальное отошло от целостности бытия, от мудрости природы, и в этом — одна из причин его кризиса. «Уже не слышит человек голоса камней, растений, животных и не беседует с ними, веря, что они слышат. Его контакт с природой ис-

чез. А с ним ушла и глубокая эмоциональная энергия, которую давала эта символическая связь»<sup>15</sup>.

Цивилизация, предполагая одновременно наличие природы и работу разума, должна быть на стороне природы, однако существуют отклонения от природы, позволяющие себе паразитировать на ней, опираясь на умение создавать искусственные вещи, что противоположно природе.

Невозможно обойти законы бытия и, «поскольку цивилизация сама по себе вытекает из требований разума, то невозможно ненавидеть цивилизацию, не ожесточаясь одновременно против формально-логического мышления, неизбежного формирования мира человеческих дел разумом, если при этом не утверждается примат потенциальности, незавершенности под предлогом большой плодотворности такого взгляда»<sup>16</sup>.

Так как человек утратил прочную инстинктивную основу жизни, то должна быть найдена другая столь же прочная основа. Человек — это не дитя природы в чистом виде. Природа, по словам Ж. Маритена, проглядывается в нас уже обработанная разумом, человек не имеет иной истины, кроме той, что сформирована внутри него разумом. Цивилизацию мыслитель понимает как развитие собственно человеческой жизни, принадлежащей к области временного, имеющей свою особую цель и свойственный ей порядок. Но порядок, по Маритену, не является благом сам по себе. Порядок есть и в аду. «Понятие порядка касается понятия единства, т. е. принадлежит к области трансцендентального, и допускает самые разные планы и степени реализации. И первейшим беспорядком было бы несоблюдение иерархии порядков... Внешний и зримый порядки создаются ради внутреннего и невидимого порядка»<sup>17</sup>.

Объективный порядок — это порядок природы вещей с ее законами. И от нас требуется жизненный акт приобщения к тому, что есть, познание через рассудок порядка, созданного не нами. Помимо

объективного порядка существует «также порядок, который человек должен создавать сам, поскольку он есть разум практический: это порядок человеческих вещей и действий, который определяет, согласно Св. Фоме, область этики. Продолжатель и сотрудник дела Божия, он должен в каждый момент изобретать в соответствии с порядком вечный порядок, возложенный и постоянно обновляемый плодами времени: *faure veritatem* (исполнить правду), как говорится в Евангелии»<sup>18</sup>.

Таким образом, к естественным закономерностям природы добавляются закономерности практического порядка. Человеческий порядок нужно не только принимать, но и создавать, причем прежде всего наводить его внутри самих себя. Человечество должно преодолеть ограниченность своего кругозора. Космическое мироощущение землян находится на самой начальной стадии, так как пока нет научных доказательств множественности миров. Но человеческая мысль не замыкается только на том, что общедоступно. «Нужно иметь мужество идти навстречу неведомому дню, идти во тьме к новой заре»<sup>19</sup>. Переход от *Homo sapiens* (человека разумного) к *Homo intelligens* (человеку понимающему) возможен только с изменением мировосприятия.

Некоторые ученые считают, что фундаментом будущего развития цивилизации должен стать энвайроментализм — новая всеохватывающая система мышления, требующая уважать законы природы, не «побеждать» ее, а приспособливаться к ней. Глобальные проблемы можно решить только при условии, что новый миропорядок будет основываться на следующих исходных принципах, составляющих суть современного мышления:

- признание приоритета общественных ценностей, отношения к человеческой жизни и миру как к внешним ценностям;
- отказ от войны и насилиственных революций;



— признание права народов свободно и самостоятельно выбирать свою судьбу;

— понимание современного мира как целостного и взаимосвязанного сообщества людей<sup>20</sup>.

Очевидно, что вышеперечисленные принципы сегодня не действуют. «Попытки господствовать над природой с помощью науки привели к экологической катастрофе, войны не прекратились, а из-за громадного вклада науки в военную технику стали намного более кровопролитными, „научное жизнеустройство“ привело к небывалым в истории геноцидам, суеверия в виде научной фантастики, уфологии и оккультизма расцвели пышным цветом, существование простого человека, превращенного в бездумного потребителя и производителя, стало гораздо менее осмысленным, чем существование наших далеких предков»<sup>21</sup>.

Логика развития эпохи НТР ведет мир к утрате единства и целостности. Никакой мондиализации мира нет, утверждает П. Вирилио, есть виртуализация этого процесса, т. е. создание иллюзии становящегося все более единым мира<sup>22</sup>. Если Ф. Бродель говорил о «мир-экономии», а И. Валлерстайн — о «мир-системе», то, по мнению А. Матляра, наступает время «мир-коммуникации», в котором решающими факторами являются информационные<sup>23</sup>. При этом как бы снимается противоречие «глобальный — локальный», что нашло свое отражение в появлении неологизма «глокальный». Суть концепции «глокализации», т. е. взаимосвязанного процесса глобализации и локализации, была определена президентом Гамбургского института экономических исследований Томасом Штраубхааром. Данным понятием он обозначил мир, в котором естественные контуры государственных границ определяются через локальные пространства, а не на чертежной доске политики в Вене, Версале или Ялте<sup>24</sup>.

Глобальное и локальное сжимаются в точку, которая есть и локус, и мир одновременно. Такому «глокусу» адекватен

партикуляризм, способный узаконить новые формы эксплуатации и неравенства. Отсутствие системообразующего противоречия имеет еще одно следствие. «Социальная борьба утрачивает адекватную ей социосистемную форму и начинает применять иные одежды: этнические, этнокультурные, этнолингвистические, религиозные или даже расовые. Короче, социальная система уже не может обеспечить своим конфликтам социосистемную форму. У нее нет для этого ни сил, ни возможностей, и она начинает поиск в себе — за пределами социального, а также за пределами самой себя. Это негативный способ выхода системы за собственные рамки, на чем, как правило, и ломается, поскольку в ходе борьбы внесистемных (и внесоциальных для данной социальной системы) форм появляются новые социальные формы, из которых, как из процесса конфликта, из процесса борьбы, и возникает новый системосоциум»<sup>25</sup>.

А. С. Ахиезер, рассматривая социокультурную патологию, пишет, что биологический мир может противостоять патологии лишь на основе сложившихся в процессе эволюции дорефлексивных механизмов, которые не знают творческого поиска способов преодоления опасностей носителем патологии. В обществе же, наоборот, возрастающее значение приобретают структура и функции изучаемого (со)общества — субъекта как носителя рефлексивной способности воспроизводить себя. Причем структура и функции этого сообщества должны быть оценены с точки зрения его способности решать задачу своей выживаемости. Следовательно, главным врагом сообщества является сам человек, с его недостаточной способностью, нежеланием противостоять патологическим решениям, искать пути их преодоления. Это требует от него переосмыслиния самого себя, своих способностей и возможностей. Ответом на усложнение мира может быть только развитие способности изменять мир и себя, искать теоретически и практически единство мира<sup>26</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Фурсов А. Колокола истории / А. Фурсов // Рубежи. М., 1996. № 6. С. 4.

<sup>2</sup> Спиноза Б. Приложение, содержащее метафизические мысли / Б. Спиноза // Избр. произв. : в 2 т. М., 1957. Т. 1. С. 290.

<sup>3</sup> См.: Пригожин И. От существующего к возможному : Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. М., 1985 ; Он же. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. М., 1986.

<sup>4</sup> Вольтер Ф. М. Избранные страницы / Ф. М. Вольтер. СПб., 1914. С. 17.

<sup>5</sup> См.: Кант И. Опыт введения в философию понятия отрицательных величин / И. Кант // Соч. : в 2 т. М., 1964. Т. 2. С. 106.

<sup>6</sup> См.: Саган К. Драконы Эдема / К. Саган. М., 1986.

<sup>7</sup> См.: Плюснин Ю. Проблемы биосоциальной эволюции / Ю. Плюснин. Новосибирск, 1990.

<sup>8</sup> Вейдле В. Умирание искусства / В. Вейдле // Самопознание европейской культуры XX века. М., 1991. С. 286.

<sup>9</sup> См.: Фромм Э. Этика и психоанализ / Э. Фромм. СПб., 1993.

<sup>10</sup> Цит. по: Горелов А. А. Эволюция культуры и экология / А. А. Горелов. М., 2002. С. 288.

<sup>11</sup> См.: Шпенглер О. Закат Европы : Очерки морфологии мировой истории : в 2 т. / О. Шпенглер. Минск, 1999. Т. 2. С. 19—20.

<sup>12</sup> Лоренц К. Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. СПб., 2001. С. 264.

<sup>13</sup> Лоренц К. Обратная сторона зеркала / К. Лоренц. М., 1998. С. 416.

<sup>14</sup> См.: Горелов А. А. Указ. соч.

<sup>15</sup> Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. М., 1991. С. 86—87.

<sup>16</sup> Маритен Ж. Знание и мудрость / Ж. Маритен. М., 1999. С. 41.

<sup>17</sup> Там же. С. 71.

<sup>18</sup> Там же. С. 72.

<sup>19</sup> Бердяев Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. М., 1990. С. 144.

<sup>20</sup> См.: Кононенко Б. И. Культура. Цивилизация. Россия / Б. И. Кононенко. М., 2001. С. 190—191.

<sup>21</sup> Тростников В. И. Россия, XXI век: метафизика науки / В. И. Тростников // Русская цивилизация. М., 2000. С. 178.

<sup>22</sup> См.: Virilio P. Crepuscular dawn / P. Virilio, S. Lotringer. L., 2002.

<sup>23</sup> См.: Mattelart A. Les nouveaux scénarios de la communication mondialement / A. Mattelart // Le monde diplomatique. Paris, 1995. P. 25.

<sup>24</sup> См.: Entering the 21th Century. World Development Report 1999/2000. N.Y., 1999. P. 2, 8.

<sup>25</sup> Фурсов А. Указ. соч. С. 35.

<sup>26</sup> См.: Ахиезер А. С. Социокультурная патология в России и Европе / В. В. Ильин, А. С. Ахиезер. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М., 2000. С. 159—291.

Поступила 04.02.05.

## СМЫСЛ КАК ЕДИНИЦА ТЕКСТОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**С. И. Митина, доцент кафедры философии МГПИ им. М. Е. Евсеева**

Анализ текста в пространстве культуры имеет множество подходов. В данной статье рассматриваются концепции М. М. Бахтина, Р. Барта, Ю. М. Лотмана и других ученых, предлагающих оригинальные концепции в области исследования феномена текста. По мнению автора, текст выступает механизмом, «запускающим» мышление и побуждающим к деятельности; он формирует определенную логику процесса трансляции смыслов философской культуры как органичного элемента общечеловеческой культуры.

Одним из первых на основополагающий характер текста в гуманитарном мышлении обратил внимание отечественный ученый М. М. Бахтин. «Текст первичная данность (реальность) и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины»<sup>1</sup>, — утверждал он. Мысление человека, его дух и сознание, а также человеческая культура предстают перед исследователем в форме текстов, в языково-знаковом выражении. «...Человек в

его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т. е. создает текст (хотя бы и потенциальный). Там, где человек изучается вне текста и независимо от него, то это уже не гуманитарные науки»<sup>2</sup>. Мы можем понять мысль другого человека лишь тогда, когда она выражается в актах его поведения, в материальных продуктах его трудовой деятельности и в самых разнообразных текстах, включая живую челове-

© С. И. Митина, 2006



ческую речь. Во всех случаях она приобретает статус смысла, который есть «инобытие» мысли, вынесенной за пределы индивидуального сознания, ставшей фактом социальной жизни.

Анализ текстов с целью изучения структуры и содержания мысли имеет целый ряд преимуществ по сравнению с другими способами ее исследования потому, что методика анализа текстов в настоящее время хорошо разработана. Тексты принадлежат к числу самых привычных феноменов человеческой жизнедеятельности, без которых вообще нельзя себе представить человеческое общество. Возникает впечатление, что текст — это нечто само собой разумеющееся, вполне понятное и не порождающее никаких особых проблем. Между тем более внимательный взгляд легко обнаруживает, что понятие «текст» обозначает очень сильную абстракцию, за которой скрывается большое разнообразие конкретных явлений. Причем различия между ними столь значительны, что неизбежно возникают сомнения в целесообразности отождествления этих явлений самим актом подведения их под одно понятие.

В решении проблем, касающихся текстовой деятельности, заинтересованы, хотя и в разной степени, все гуманитарные науки, но прежде всего лингвистика, литературоведение, культурология, искусствознание, семиотика и, конечно же, философия, так как всякое духовное производство непосредственно связано с порождением, функционированием и пониманием текстов. Естественно, стремясь уяснить сущность и формальные признаки текста, каждая задействованная в этой сфере наука исходит из своих специфических интересов и опирается на жанровые особенности тех типов и видов текста, с которыми она имеет дело. Ясно, что определения текста,рабатываемые, например, в лингвистике, семиотике и философии, не должны быть одинаковыми.

Как и многие научные абстракции, понятие текста исторически изменялось

и расширяло свой объем, но поскольку в условиях существования многочисленных конкурирующих теорий и концепций результирующее понятие не выработано, соответствующий термин продолжает употребляться в различных значениях. В своем исходном значении, наиболее близком к обыденному употреблению, текст понимается как письменная фиксация звуковой речи. Правда, это — «вещи» особого рода, их отличают прежде всего смысл, значение, ценность. Смысл выступает единицей текстовой реальности. Текст бесконечен, и каждая реальность — система различий в смысле.

Одной из главных характеристик текста является его металингвистическая природа. Это понятие философи А. М. Коршунов и В. В. Мантатов<sup>3</sup> раскрывают и разъясняют посредством ряда нижеследующих признаков:

— **знаковость**. Текст всегда зафиксирован в определенных знаках. Для литературы (философской, конкретно-научной, художественной) он всегда представляет собой реализацию некоторой системы языка. Для того чтобы некоторое сообщение рассматривалось как текст, оно должно быть закодировано, как минимум, дважды. Например, медицинский текст истории болезни отличается от простого рассказа пациента о своей болезни тем, что он одновременно принадлежит и естественному, и медицинскому языкам, «образуя тем самым в первом случае цепочку знаков с разными значениями, а во втором — некоторый сложный знак с единым значением»<sup>4</sup>;

— **ограниченность**. В соответствии с этим признаком текст, с одной стороны, противостоит всем материально воплощенным знакам, не входящим в его состав, по принципу «включенности — невключенности». «С другой стороны, он противостоит всем структурам с невыделенным признаком границы — например, в структуре естественных языков, и безграничности („открытости“) их речевых текстов»<sup>5</sup>;

— **структурность**. Тексту присуща внутренняя организация, превращающая

его в структурное целое. Поэтому, для того чтобы некоторую совокупность фраз обычного разговорного языка признать текстом, следует убедиться, что они образуют некую структуру вторичного типа («вторичную моделирующую систему»), надстроенную над естественным языком;

— *тематическое единство*. Такое единство задается автором и в этом отношении может рассматриваться как нерасчленимый знак. Все его элементы получают смысл лишь в соотнесении со смыслом целого. Тематическое единство и структурность текста взаимосвязаны. Тема, т. е. единый смысл, выражается во всей его структуре.

Оригинальную концепцию текста как феномена культуры предложил Ю. М. Лотман в статьях 1970-х гг. Исходным пунктом ее формирования стало признание недостаточности простой лингвистической выраженности высказывания для того, чтобы оно стало текстом. Во всяком обществе циркулирует масса языковых сообщений, из числа которых лишь некоторые выделяются в качестве текстов по признаку дополнительной, значимой в данной системе культуры, выраженности. Таким признаком может быть графическая фиксация некоторой группы сообщений, что служит показателем и проявлением их особой социальной значимости, авторитетности, истинности. Когда распространение письменности приводит к тому, что записывать начинают и малозначительные бытовые сообщения, текстовым признаком становится материал, на котором фиксируется особо авторитетное сообщение (камень, пергамент). В дописьменных культурах признаком текста была дополнительная сверхъязыковая организованность на уровне выражения; сообщения, имеющие высокую для коллектива ценность (моральные нормы, правовые регламентации, религиозные каноны), оформлялись в виде пословиц, афоризмов, что обеспечивало им хорошую запоминаемость.

Французский семиотик Р. Барт определяет текст как «любой конечный отрезок речи, представляющий собой единство с точки зрения содержания, передаваемый вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям внутреннюю организацию, причем связанный с иными культурными факторами, нежели те, которые относятся к собственно языковым»<sup>6</sup>. Данное понятие нельзя относить только к естественным языкам. Любую знаковую культуру, выражающую некоторый целостный смысл, реализующую определенную культурную функцию, можно рассматривать как текст. Это делает возможным перенесение точных методов лингвистики на всю совокупность наук о культуре. Для читателя текст часто выступает как нечто принципиально инобытийное. Так, например, читая шекспировский текст, мы сегодня имеем дело с чем-то большим, чем текст. Мы имеем дело с текстом Великого Шекспира. «За счет чего вырос Шекспир? — Задается вопросом Н. М. Рубцов. — Конечно же, за счет тех смысловых глубин, которые содержались в его произведениях. Однако, чтобы эти смысловые глубины раскрылись, потребовалось время — время культуры, в котором ценности и смыслы новых и новых поколений людей, соприкоснувшись, вступив в диалог с прежними, современными текстами Шекспира, наделили бы их тем величием, грандиозностью и неисчерпаемой глубиной, какими мы их представляем теперь»<sup>7</sup>.

Продолжая тему исторической дистанции в структуре коммуникации читателя и текста, приведем очень оригинальную мысль, которую высказал Р. Барт в отношении смысловых метаморфоз письменных источников: «...чтобы обеспечить письму (тексту. — С. М.) будущность, нужно опрокинуть миф о нем — рождение читателя приходится оплачивать смертью Автора»<sup>8</sup>. Таким образом, текст, выступающий в роли собеседника для читателя, является именно самостоятельным собеседником, по-



скольку он никогда не есть только продукт воли автора, но всегда — вместе с историческим, интерсубъективным смыслом. И этот смысл вычленяется именно в процессе диалога Я — Текст, проявляется там, где его вычитывают, выводят, и его нет там, где к нему никто не обращается.

Диалогичность как свойство гуманитарного познания была впервые выявлена Ф. Шлейермахером, а в методологии гуманитарных наук введена М. М. Бахтиным. В набросках «К методологии гуманитарных наук» М. М. Бахтин пишет: «Точные науки — это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект — познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся)... Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание его может быть только диалогическим». Субъективная сторона познавания, от которой невозможно абстрагироваться, определяет диалогическую природу текста. «Исследование становится спрашиванием и беседой, т. е. диалогом. Природу мы не спрашиваем, и она нам не отвечает. Мы ставим вопросы себе и определенным образом организуем наблюдение или эксперимент, чтобы получить ответ. Изучая человека, мы повсюду ищем и находим знаки и стараемся понять их значение»<sup>9</sup>.

Диалогическая природа гуманитарного познания, диалог как принцип, раскрывающий внутреннюю сущность понимания, диалогический характер интерпретации текстов — актуальнейшие проблемы методологии гуманитарных наук, в настоящее время недостаточно разработанные. «Мы подходим здесь к переднему краю философии языка и вообще гуманитарного мышления, к целине»<sup>10</sup>.

М. М. Бахтин выделяет три этапа диалогического движения понимания. На

первом этапе исходным моментом является данный текст. Точнее было бы сказать, что перенесение исследуемого текста в настоящее время (возможно, даже его перевод на современный язык) является исходной точкой движения понимания, так как тексты всегда принадлежат прошлому, сколь бы малый промежуток времени ни отделял их от настоящего. Содержание второго этапа составляет движение назад — изучение данного произведения в прошлых контекстах. Третий этап характеризуется движением вперед, стремлением к «предвосхищению будущего контекста». Понимание есть синтез многих интерпретаций на всех трех этапах. Полнота произведения раскрывается только в «большом времени»<sup>11</sup>.

Со временем М. М. Бахтина, Р. Барта, Ю. Кристевой стало общепринятым считать всякий текст «интертекстом». Согласно Р. Барту, «Тексту присуща множественность. Это значит, что у него не просто несколько смыслов, но что в нем осуществляется сама множественность смысла как таковая — множественность *неустранимая*, а не просто допустимая. В Тексте нет мирного сосуществования смыслов — Текст пересекает их, движется сквозь них; поэтому он не поддается даже плюралистическому истолкованию, в нем происходят взрывы, рассеяние смысла». Литература более «не останавливает течение смысла», а значит, не признает за текстом и всем миром как текстом какой-либо тайны, т. е. окончательного смысла; литература теперь — «контртеологична, революционна»<sup>12</sup>.

Комментируя саму процедуру диалога между читателем и текстом, Р. Барт высказал такую мысль: «Потеря смыслов есть в известной мере неотъемлемая часть чтения... Основу текста составляет не его внутренняя, закрытая структура, поддающаяся исчерпывающему изучению, а его выход в другие тексты, другие воды, другие знаки»<sup>13</sup>. Эту мысль можно интерпретировать следующим образом. При чтении происходит не столько потеря смысла, сколько преобразование прежнего смысла в но-

вый, это акт смыслотворчества. Тот смысл, который прежде был для читателя скрытым и неочевидным, возможным смыслом, будучи актуализирован в процессе коммуникации с текстом, становится действительным смыслом, но уже облачается в новую конфигурацию. И эта новизна связана с той корректорской работой, которую проводит собственное Я читателя.

В конце XX в., в постмодернистском дискурсе (концепции Ж. Бодрийара, Ж. Деррида, П. Рикера и др.), возникает повышенное внимание к проблемам языка. Весь мир предстает как бесконечный, безграничный текст, а деятельность человека в нем — как различные «языковые игры». То, что ранее называлось произведением искусства, стало текстом, чтение которого происходит скорее при помощи дифференциации, чем унификации. Текстом называется любая знаковая система, которая способна быть (или в действительности есть) носителем смысловой информации. С этой точки зрения любой объект, являющийся творением человеческого духа и имеющий знаковую природу, — возможный или действительный текст (архитектура, реклама, мода, кино, политические кампании и т. д.). Х. Г. Гадамером предложено считать само понятие «текст» герменевтическим. Человеческое сознание направлено на интерпретацию, истолкование социокультурных текстов с целью вычленения смысла, ибо любой текст несет определенную смысловую нагрузку. Вычленение смысла во всей глубине и сложности — это мыслительный процесс, сопровождающийся созерцанием и творческим созиданием.

Таким образом, второй важной характеристикой текста является его осмысленность. Он создается для того, чтобы реализовать мысль автора, вынести ее за пределы индивидуального сознания и представить как смысл, подлежащий усвоению другими людьми. Первичное осмысление мира человеком осуществляется при помощи текстов. Вполн-

не очевидно, что смысл устанавливается субъектом в результате осознанного восприятия (понимания) текста. Сам же текст выступает в роли своеобразного транслятора смысла. На этом, скорее интуитивном, основании строится большинство определений смысла. Очевидно также, что в качестве оценки адекватности понимания текста может выступать сравнение смысла, установленного субъектом, с авторским смыслом. Однако вовсе не очевиден вопрос о том, как же этот авторский смысл представлен в самом тексте. Ссылки на то, что смысл как-то закодирован в тексте, уводят обсуждение в сторону, поскольку рассмотрение естественного языка как средства кодирования мыслей является достаточно спорным.

Обычно явно или неявно предполагается, что смысл каким-то образом фиксируется в определенных текстовых структурах. Семиотик А. К. Жолковский предпринимает попытку разделения смысла текста на составляющие, например: собственно авторский смысл и грамматический смысл, «навязываемый» данным конкретным языком<sup>14</sup>. Современные семантические концепции, исследующие соотношения смысла и текста, образуют своего рода антиномию. По мнению семантика Ю. А. Шрейдера, «она связана с противопоставлением „субстанционального и конвенционального“ взглядов на сущность того, что мы в лингвистике и семиотике называем смыслом, не смущаясь неточностью смысла этого понятия. Существует ли смысл „сам по себе“ как некий инвариант при переводе или пересказе, или он создается и „существует“ только в конкретном тексте?»<sup>15</sup>

Интерес представляет разбивка текста С. А. Васильевым на три смысловых уровня.

1-й уровень — смысл-сообщение, то, что хотел сказать автор. По мнению С. А. Васильева, это наиболее устойчивая часть смысла, которая более или менее стабильна по отношению к веяниям в социальной атмосфере.



2-й уровень — смысл-ценность, по- движный и изменчивый. В отличие от смысла-сообщения смысл-ценность текста на протяжении своего существования может утрачивать либо, наоборот, приобретать значимость.

Таким образом, специфическим свойством текста, которое отличает его от всех других явлений, предметов и событий, является смысл-сообщение, а то, что текст приобретает вследствие своей включенности в систему жизнедеятельности человеческого общества, на- обрат, сближает его с другими предметами и событиями, представляет собой смысл-ценность.

Кроме двух выделенных смысловых уровней текста автор отмечает еще один, «более глубокий смысловой пласт, который обнаруживается в неоднородности, дифференцированности той материальной субстанции, которую соответствующая знаковая система использует для построения текста»<sup>16</sup>. Материалом для образования текста является определенная предметная среда, освоенная и осмысленная человеком. (Согласно разделяемой С. А. Васильевым концепции, смысл здесь есть то, что позволяет отождествлять и различать предметы.) Там, где материальная субстанция уже дифференцирована жизнедеятельностью субъекта на различимые предметы, каждый из которых несет свой особый смысл, может сложиться знаковая система. А уже сложившаяся знаковая система приводит к дальнейшей, более тонкой, дифференциации исходной предметной среды.

После выхода в свет работы В. А. Лекторского «Субъект. Объект. Познание» в 1980 г. в научную лексику прочно вошло понятие «предметный смысл», которое, в свою очередь, позволяет более основательно аргументировать некоторые гипотезы, касающиеся связи языка и мышления. Все более широким становится взгляд, согласно которому процесс мышления осуществляется не только в формах естественного

языка, а результат мыслительной деятельности объективируется только в вербальных текстах.

Мышление неразрывно связано со знаковой деятельностью, хотя словами естественного языка не исчерпывается арсенал знаковых средств, которыми оперирует человек; скульптор мыслит художественными образами, техник — техническими, математическими символами. «Предметный смысл образа восприятия не находится в однозначном отношении к сенсорной информации, в чем-то он беднее ее, а в чем-то богаче. Это различие объясняется тем, что предметный смысл образа, а следовательно, и специфически человеческое познание в отличие от сенсорной информации возникают не на пути биологической эволюции, а в рамках социально-исторического развития на основе практической деятельности»<sup>17</sup>.

Тонкость перехода предметного смысла в текстовый, когда сам предмет превращается в знак, иллюстрируется различием между подлинником и его имитацией. Любая имитация поступка, предмета является текстом, поскольку она предметный смысл подлинника пре- вращает в сообщение о нем, иногда и выдает себя за него. Имитация ориентирована не на выполнение функций подлинника, а на восприятие адресата. Подлинный предмет или поступок не нуждается в зрителях, он выполняет свое назначение независимо от посторонних наблюдателей, тогда как цель имитации — либо информировать адресата о том, каков был подлинник (если имитация откровенна), либо представить себя подлинником (имитация полезной деятельности). Когда лиса, спасаясь от охотника, путает свои следы, она создает текст, ориентированный на адресата. Следовательно, можно сделать вывод о том, что понимание смысла текста находится в прямой зависимости от меры воспроизведения нами категориальной сетки постижения предметного мира, принятой в рассматриваемом обществе, от степени



осмысления всей культуры как целостной системы.

Таким образом, смысл текста состоит не столько в том, что в нем содержится, о чем он информирует, сколько в тех духовных возможностях, которые он открывает для развития нашей культуры. Благодаря «диалогу текстов» мы воссоздаем для себя духовный мир минувших эпох, чужих культур, порождаем новые смыслы, программируем будущее. Текст отличается от простого набора слов наличием в нем смысла, своей связностью, целостностью, где сосуществуют все времена: это настоящее, содержащее в себе как прошлое, так и будущее, это то, что обеспечивает непрерывность и единство культурно-исторического развития человечества. Смысл текста представляет собой поле для реализации духовных возможностей субъекта. Наконец, текст — это исходный пункт, объект изучения всякого гуманитарного мышления.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1986. С. 308.

<sup>2</sup> Там же. С. 282.

<sup>3</sup> См.: Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. М., 1988. С. 284—286.

<sup>4</sup> Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. М., 1996. С. 4.

<sup>5</sup> Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика / Ю. М. Лотман // Тр. по знаковым системам. Тарту, 1971. Вып. 5. С. 68.

<sup>6</sup> Барт Р. Избранные работы : Семиотика : Поэтика / Р. Барт. М., 1989. С. 10.

<sup>7</sup> Рубцов Н. М. Последняя осень : стихотворения, письма, воспоминания / Н. М. Рубцов. М., 2002. С. 137.

<sup>8</sup> Барт Р. Указ. соч. С. 391.

<sup>9</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. С. 363, 292.

<sup>10</sup> Там же. С. 298.

<sup>11</sup> Бахтин М. М. Смелее пользоваться возможностями / М. М. Бахтин // Новый мир. 1970. № 11. С. 239.

<sup>12</sup> Барт Р. Указ. соч. С. 417, 389—390.

<sup>13</sup> Там же. С. 428.

<sup>14</sup> См.: Жолковский А. К. О трех важных принципах семиотического описания / А. К. Жолковский // Семиотика и информатика. М., 1977. Вып. 10. С. 15.

<sup>15</sup> Шрейдер Ю. А. О диалектике семиотических категорий / Кибернетика и диалектика / Ю. А. Шрейдер. М., 1978. С. 15.

<sup>16</sup> Васильев С. А. Синтез смысла при создании текста / С. А. Васильев. Киев, 1988. С. 94.

<sup>17</sup> Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. М., 1980. С. 114—115.

Поступила 30.11.05.



## СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**В. Г. Новиков**, зав. кафедрой социального управления  
Российского государственного аграрного заочного университета,  
руководитель Научно-методического центра по проблемам сельской  
молодежи, профессор

В статье анализируются результаты опросов выпускников сельских общеобразовательных школ в 16 регионах России. Жизненные планы сельской молодежи исследуются с позиций воспроизводства и развития трудового потенциала сельских территорий и кадрового потенциала АПК.

Современная жизнь выдвигает новые требования к подготовке сельской молодежи к жизни и выбору профессии. Жизненное самоопределение молодого поколения является необходимым моментом воспроизводства и развития социальной структуры общества. Развитие системы профессионального (как части социального) становления молодежи в ее связи с экономическим, социальным, политическим, духовным развитием представляет собой важнейшее условие развития общества в целом.

Понятие «жизненные планы молодежи» введено в научный оборот в 1960-е гг. М. Н. Руткевич для обозначения суммы планов, желаний, стремлений молодого поколения занять определенные позиции в обществе после завершения общего и специального образования и первых шагов в избранной сфере деятельности<sup>1</sup>.

В такой трактовке это понятие весьма близко к часто употребляемой категории «социально-профессиональная ориентация молодого поколения». Проектирование будущего, каким бы приблизительным оно ни было, имеет в своей основе воспитанное семьей, школой, подростковой и юношеской микросредой стремление войти в тот или иной социальный слой, социальную группу, найти свое место в жизни. Выбор профессии в рамках определенного социального слоя оказывается вторичной проблемой независимо от способностей молодого человека, которые тоже, явно или неявно,

предполагают или воспроизведение социального статуса родителей, или переход в другой, как правило, более престижный или материально лучше обеспеченный социальный слой. Поэтому проблемы сущности и структуры жизненных планов молодежи нами анализируются как более общие в сравнении с вопросами выбора профессиональной ориентации.

Структура и содержание жизненных планов сельской молодежи формируются под влиянием двух обстоятельств: во-первых, общей ситуации в стране и хозяйстве, во-вторых, субъективного настроя личности, обусловленного совокупностью факторов различного порядка. Одним из таких факторов является целенаправленная и грамотно поставленная профориентационная работа с учетом потребностей села в квалифицированных кадрах, от которых зависит не только развитие сельскохозяйственного производства, но и дальнейшая судьба села и самой школы.

Вопросы трудовой направленности личности относятся к сфере социологического анализа социальной культуры, которая в последние годы изучается достаточно активно<sup>2</sup>.

Имеется прямая связь жизненных ориентаций с содержанием и способами социальной активности личности, ценностной системой. Особенностью современной социокультурной среды российского общества следует признать значительное возрастание различий ценност-

© В. Г. Новиков, 2006

ных систем. В социальной группе молодежи наблюдаются горизонтальная сегментация ценностных систем, динамичное перемещение из одной ценностно-ориентированной группы в другую.

Для выявления жизненных целей сельской молодежи группой сотрудников Научно-методического центра по проблемам сельской молодежи в 2002 г. были проведены опросы среди выпускников сельских общеобразовательных школ в 16 регионах Российской Федерации (объем выборки 2 535 чел.)<sup>3</sup>.

Как выяснилось, наиболее важным фактором социальной среды для молодежи школьного возраста в связи с перспективой окончания средней и неполной средней школы является наличие в районе проживания условий для реализации своих потенциальных возможностей.

35 % опрошенных подростков видят для себя новые жизненные возможности, которых не было у их родителей; треть выпускников надеются на удачу, везение; остальные полагают, что их жизненный успех во многом связан с материальными возможностями семьи и поддержкой родителей. В будущее смотрят с надеждой и оптимизмом 35,3 %, спокойно — 42,8, с тревогой и неуверенностью — 16,5, скорее со страхом и отчаянием — 1,8 %. Таким образом, почти 80 % ждут от будущего хорошее, верят в свою судьбу.

Реально достижимыми выпускники полагают работу по душе (51 %), создание дружной семьи (44), получение высшего образования (40), обзаведение собственной квартирой (31 %). Каждому третьему реальному кажется в будущем свобода выбора. Много и тех, кто рассчитывает на высокооплачиваемую работу (40 %) и надеется жить лучше, чем родители (35 %). Последние места по частоте упоминания получили жизненные возможности свободно выбирать место жительства (10 %) и открыто заявлять о своей политической позиции (1 %). Притязания сельских подростков несколько занижены. В благоприятной со-

циально-экономической ситуации эти цели достижимы для большинства, ведь молодежь ориентирована на активный подход к жизни.

Приступая к изучению профессиональных интересов нынешних школьников, мы предполагали, что некоторые профессии (особенно те, которые связаны с работой непосредственно в сельском хозяйстве) не будут пользоваться популярностью. Результаты исследования оказались еще более пессимистичными. Из числа респондентов, определившихся в выборе предпочтительной профессии, всего 1,7 % хотели бы стать механизаторами, 0,2 — животноводами, 1,6 — шоферами, 0,4 % — ремонтными рабочими. Аналогичная картина наблюдалась и с выбором профессии специалиста: зоотехниками выразили желание стать 0,2 % респондентов, агрономами — 1,7, ветврачами — 1,0, механиками — 1,1, автомеханиками — 1,5 %. Эти показатели гораздо ниже аналогичных в предыдущие годы (табл. 1).

Таблица 1  
Изменение профессиональной  
ориентации выпускников сельских  
общеобразовательных школ, %

Профессии	1996 г.	1999 г.	2002 г.
Профессии специалистов:			
агронома	5,6	3,2	1,7
зоотехника	4,1	1,8	0,2
ветврача	5,8	3,7	1,0
механика	4,9	3,8	1,1
автомеханика	6,7	2,9	1,5
Рабочие профессии:			
механизатора	7,4	1,8	1,7
животновода	3,0	0,4	0,2
ремонтного рабочего	0,6	0,5	0,4
шоfera	8,0	3,5	1,6

Определенный интерес для респондентов представляют профессии предпринимательской сферы. Правда, хотели бы стать менеджерами и бизнесменами пока немногие: 6,3 % от числа определившихся с выбором будущей профессии среди учащихся 9-х классов и 4,8 % — 11-х классов. Столь скромное



число не включает всех желающих заняться бизнесом и преуспеть в нем, просто большинство осознают необходимость соответствующих профессиональных знаний (прежде всего в финансово-экономической и юридической сферах) и, самое главное, некоторого стартового капитала.

Вопреки ожиданиям, школьники не плохо ориентируются в тех формах собственности, с которыми они хотели бы связать свою деятельность. Среди пятнадцатилетних подростков и семнадцатилетних юношей и девушек больше всего оказалось тех, кто желает работать на частных предприятиях и в фирмах (соответственно 38 и 59 % от числа опрошенных). Молодежь хорошо осведомлена

о высоких заработках в коммерческой сфере. Ощущается и влияние пропаганды, превозносящей достоинства и широкие перспективы рыночной экономики, основанной на частной собственности.

Тех, кто готов заняться индивидуальной трудовой деятельностью, оказалось немного: 8 % от учащихся 9-х классов и 6 % — 11-х.

На вопрос анкеты «Есть ли у Вас программа жизни, помогающая добиться поставленной цели?» почти 60 % респондентов в среднем по регионам ответили утвердительно. Более 77 % опрошенных знают, какие человеческие качества нужны для выбранной ими профессии (табл. 2).

Таблица 2

## Степень сформированности жизненных планов выпускников

Регион (область)	Наличие представлений о качествах, нужных для выбранной профессии	Наличие стратегии жизни, помогающей добиться поставленной цели
Белгородская	64,1	70,3
Владимирская	73,1	57,0
Воронежская	78,7	68,9
Ивановская	76,1	67,0
Кировская	83,3	47,9
Курганская	66,0	41,5
Курская	79,4	35,3
Нижегородская	81,9	65,4
Новгородская	87,5	81,3
Орловская	91,7	54,2
Пензенская	81,1	67,4
Пермская	86,7	78,9
Самарская	87,5	62,5
Свердловская	68,2	54,5
Тюменская	67,8	52,2
Ярославская	77,8	48,5

В реальной жизни зависимость между уровнем образования и другими компонентами успеха и благополучия сильно ослабла, ценность образования изменилась, особенно у работающей молодежи. Лишь 19,5 % таких юношей и девушек считают, что обучение и образование помогают ориентироваться в рыночных условиях, 3,5 % признают, что получение образования сегодня не имеет смысла.

В ходе опроса обнаружилось существенное расхождение в оценках учащихся и их родителей предпочтительности форм собственности. Родители более благосклонно смотрят на трудоустройство детей на государственных предприятиях и в организациях (за это высказались 38 % родителей учащихся 11-х классов), более критичны в отношении труда на частных предприятиях (14 % из них поддерживают трудоустройство де-

тей в данной сфере) и занятия бизнесом (только 15 % смотрят на это благосклонно).

Современный этап социально-экономических преобразований в стране оказал (и продолжает оказывать) огромное влияние на формирование профессиональных предпочтений и жизненных ориентаций у подрастающего поколения.

Нами были сформированы модели возможной организации жизни молодых людей со следующими основными параметрами:

- профессиональная деятельность, требующая специального образования, более простые виды деятельности, благополучие за спиной других;

- высокий уровень самооценки и упорства в достижении цели, вера в получение соответствующего образования, готовность пожертвовать бытовыми удобствами и жизнью в родительском доме ради получения профессии в другом населенном пункте;

- преобладание pragматических начал над интеллектуальными и духовными (служба в милиции, работа охранником, выгодное замужество).

На основе данных параметров разработаны три варианта возможной организации жизненного пути.

Первый вариант реализации жизненной перспективы взят на вооружение группой молодежи, которую можно назвать профессионалами. Они склонны овладеть высококомпетентной специальностью, ориентированы на собственные силы и способности. Исходя из данных нашего исследования таких целеустремленных 21 %.

Второй вариант осуществляет группа молодежи с сильными рыночными ориентациями, для которой жизненная

перспектива связана либо с фермерством, либо с предпринимательством или мелкой коммерсией. Этую группу, составляющую 7 %, отличает стойкость к воздействию фактора неопределенности. Например, то обстоятельство, что, «занимаясь коммерсией, постоянно рискуешь: можно обогатиться, а можно потерять все», 37 % представителей группы не считают препятствием для открытия своего дела. Как показывает статистика, предпринимательство вообще и сельское в частности — молодежное явление. Все рыночные структуры АПК на 75 % заполнены людьми моложе 35 лет.

Третий вариант средний по материальному уровню, но дает достаточно надежное существование. Он характерен для 13 % от общего числа респондентов, которых привлекают: 1) относительно высокооплачиваемая работа; 2) возможность получить блага, не затрачивая силы на труд и образование; 3) возможность уехать в город. Несомненно, данная группа игнорирует ту неопределенность, которую ей сулит рыночная ситуация, и акцентирует внимание на семейно-бытовых сторонах, каких-то неудобствах, связанных с профессией, например ненормированной работой и т. п.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи : Избранное (1965—2002) / М. Н. Руткевич. М., 2002.

<sup>2</sup> См.: Тимченко Н. С. Смысложизненные ориентации как показатель социальной культуры личности (опыт социологического анализа проблемы) : дис. ... канд. социол. наук / Н. С. Тимченко. Барнаул, 2000.

<sup>3</sup> См.: Мониторинг ценностных ориентаций сельской молодежи для оценки ее трудового потенциала в условиях переходной экономики / под ред. В. Г. Новикова. М., 2004.

Поступила 11.01.06.



## УДОВЛЕТВОРЕНIE ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

*Г. В. Калинина, зав. кафедрой менеджмента Чувашского филиала  
Московского гуманитарно-экономического института, доцент,*

*Т. Я. Сильвестрова, доцент Чебоксарского кооперативного института*

В статье рассмотрен один из важнейших факторов, определяющих социальное развитие региона, — удовлетворение образовательных потребностей. Показана специфика его реализации на примере Чувашской Республики в контексте общего направления совершенствования системы образования в Российской Федерации.

В условиях бурного развития качественно новых интеграционных процессов и глобализации в рамках мирового хозяйства представляется весьма актуальным анализ конкурентоспособности национальной экономики, основным показателем которой является достигнутый уровень социального развития. Необходимо учитывать, что в контексте возрастающей интегрированности мира региональные экономики становятся все более и более критичными для национальных экономик, а в некоторых случаях преобладают над национальной экономикой с точки зрения технологической, предпринимательской или социальной перспективы. Иначе говоря, социальное развитие региона представляет собой то значимое частное, из чего складывается общая характеристика социального развития экономики или характеристика ее конкурентоспособности.

Оценки развития национальных экономик в международных сопоставлениях длительное время основывались на динамике валового внутреннего продукта, при этом считалось, что социальный прогресс определяется ростом данного показателя. В России указанной позиции до сих пор придерживаются многие ведущие экономисты и представители власти. Однако показатель внутреннего валового продукта не дает адекватных оценок развития, так как его рост может иметь разное качество и не всегда сопровождается ростом человеческих и природных активов. Недостаточность оценок только экономического развития

без учета качества роста стала очевидной еще в 1950—1960-е гг.

Впервые конкурентоспособность с учетом социальной составляющей была сформулирована в концепции М. Портера. Конкурентоспособность региона он характеризовал как продуктивность использования его ресурсов, прежде всего рабочей силы и капитала.

Концепция развития человеческого потенциала исходит из взглядов выдающегося ученого Махбубуль-Хака, инициировавшего подготовку мировых докладов о развитии человека в рамках Программы развития ООН начиная с 1990 г. Им была обозначена главная идея: смысл и цели общественного развития состоят в расширении возможностей каждого человека реализовать свои потенции и устремления, вести здоровую, полноценную, творческую жизнь. При таком подходе человек рассматривается не только как фактор социального развития, но и как главный субъект, пользующийся его результатами. Под развитием человека понимается расширение спектра и возможностей интеллектуального, социального, экономического и политического выбора, доступных каждому члену общества.

А. Смит считал человека частью общественного богатства и целью общественного производства; А. Маршалл связывал накопление богатства с развитием человека; Т. Шульц внес в концепцию человека идею «человеческого капитала», понимая под этим совокупность знаний, компетенций, квалификаций, вы-

© Г. В. Калинина, Т. Я. Сильвестрова, 2006

полняющих важнейшую роль в качестве средства производства.

С развитием международного экономического сотрудничества сформировалось новое направление — «развитие человеческих ресурсов», которое предлагало максимально эффективно использовать человеческий потенциал в целях экономического и социального развития. Именно в рамках этой теории вложения в человеческий капитал оказываются экономически эффективными.

Позднее А. Сэн высказал мысль о том, что цель общественного развития не в беспрецедентном увеличении производства, а в создании возможностей для расширения выбора людьми. Иначе говоря, она заключается в развитии человека и его возможностей, а не в возрастании только материального, или экономического, благосостояния.

Концепция развития человека представляет собой социальную и политическую альтернативу распространенным в XX в. моделям тоталитарных систем правого и левого толка, где человек рассматривается только как инструмент реализации глобальных идеологических доктрин. Она включает две важные идеи. Одна из них связана с удовлетворением потребностей человека и вытекающей отсюда патерналистской ответственностью государства. Другая рассматривает экономический рост как средство, позволяющее увеличить расходы на развитие человека. Концепция развития человека, или развития человеческого потенциала, вводит важнейшее измерение: именно сам человек является центральным звеном динамического процесса изменений.

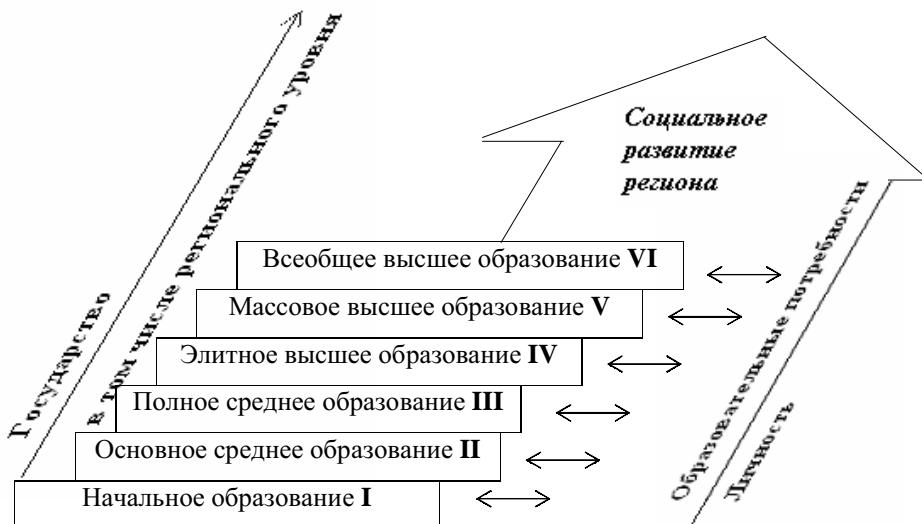
На современном этапе Всемирный банк предлагает в оценке благополучия региона наряду с такими показателями в расчете на душу населения, как размер валового регионального продукта, величина производственных ресурсов, величина природных ресурсов, использовать и показатель величины человеческих ресурсов, качественной стороной

которого выступает уровень образованности. Значение этого показателя определяется специфическим местом человеческого ресурса в совокупности экономических ресурсов в условиях современного этапа воспроизводства. За данным ресурсом закреплена особая созидающая функция. Прирост качественной составляющей ресурса обеспечивает увеличение природно-ресурсного, материально-технического, кадрового, инвестиционного, информационного и инновационного потенциалов региона.

Таким образом, базой социального развития региона является величина человеческих ресурсов, трактуемая как уровень образованности. Образование — это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимися установленных государством образовательных уровней. Оно должно обеспечивать адекватный мировому уровню уровень общей и профессиональной культуры общества, восприятия картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества.

В условиях сложившегося технологического этапа экономического развития уровень социального развития региона предопределен накоплением критической массы квалифицированных знаний, система которых имеет определенный вектор развития (рис. 1).

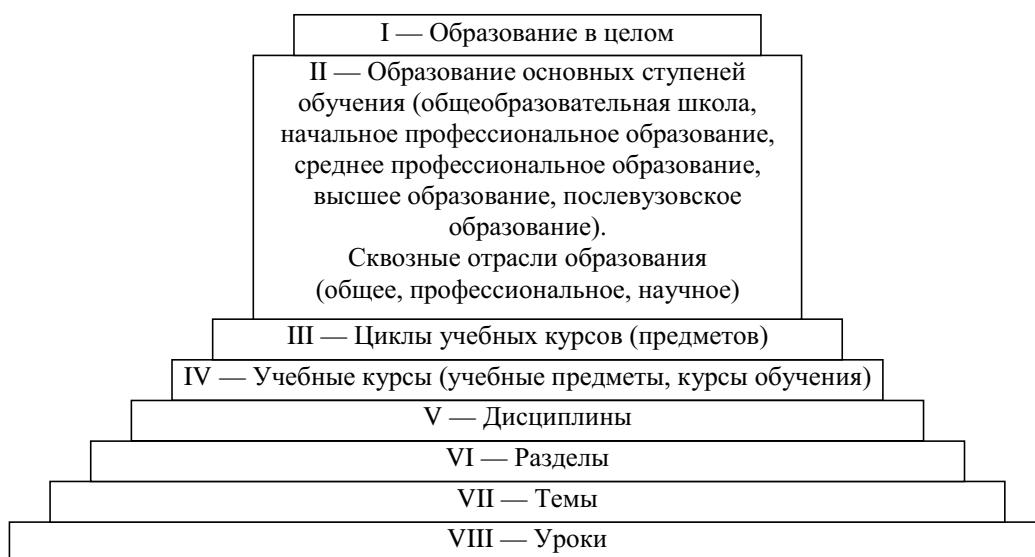
Образование в регионе можно рассматривать, во-первых, как эффективный региональный механизм, и во-вторых, как необходимый инновационный «рывок». С точки зрения эффективного регионального механизма образование есть система, которая способствует оперативному включению новых идей и разработок в хозяйственную практику.



Р и с. 1. Образовательный вектор социального развития региона

Создание, развитие системы образования, интеграция в инновационную систему являются главным условием, определяющим влияние этих систем на конкурентоспособность региона. Последнее, однако, возможно лишь в случае формирования эффективной инновационной инфраструктуры региона и нового, инновационного, типа связей между наукой, образованием, производством и бизнесом.

С точки зрения необходимого инновационного «рывка» область образования можно рассматривать как процесс бесконечного совершенствования содержания образования, что предполагает интенсивный переход от индустриальной к постиндустриальной модели образования. Содержание образования может быть представлено в виде иерархии уровней его организации (рис. 2).



Р и с. 2. Иерархия уровней организации содержания образования



Постиндустриальная модель образования позволяет сохранить индивидуальные различия обучаемых и стимулировать процесс получения новых знаний; содержит в себе инновационный потенциал, потенциал эффективности и, следовательно, конкурентоспособности образования и самого региона.

Состояние образования в регионе оценивается по уровню удовлетворения образовательных потребностей на рынке образовательных услуг. Потребности — это стремление человека удовлетворить свои нужды в различных сферах личной, семейно-бытовой, трудовой и общественной жизни. Потребности любого вида (биологические, экономические, материальные, духовные, профессиональные, культурные, научные, религиозные, образовательные и т. д.) являются социальными.

Социально-образовательные потребности — это потребности в получении образования, знаний, реализации своих способностей и дарований, интересов, ценностных ориентаций. Получение образования не самоцель, а средство приобретения профессии, продвижения по службе, повышения социального статуса и авторитета в семье, в окружении друзей и знакомых, в социальном слое и обществе. Именно эти потребности в первую очередь обеспечивают поддержание и прогрессивное развитие социального устройства общества.

Потребителями образовательных услуг являются население и юридические лица. Последние, в свою очередь, потребляя образовательные услуги, в конечном счете обеспечивают повышение уровня образования населения.

Образовательные услуги, предоставляемые гражданам в обществе, должны быть адекватны спросу. Очевидно, что потребительский спрос многокомпонентен, зависит от конъюнктуры, политической ситуации и т. д. Другими словами, в образовательной области он ничем не отличается от спроса в любой иной сфере современного рынка.

Образовательные потребности населения могут быть удовлетворены государством бесплатно или на льготной основе, а также за плату на рыночной основе (или государством, или альтернативными негосударственными учреждениями, предприятиями, организациями).

Понятно, что любое государство для собственного воспроизведения нуждается в удовлетворении образовательных потребностей, непосредственно воздействующих на воспроизводство рабочей силы через формирование физической и интеллектуальной способности к труду. Удовлетворение образовательной потребности влияет на рост качества рабочей силы и ее мобильность (в широком понимании — это адаптация к условиям труда, развитие ответственности за его результаты, отношение к труду, удовлетворенность трудом и т. д.). Повышение образовательного уровня работающих выступает существенной предпосылкой лучшей адаптации рабочих к условиям труда.

Развитие творческого потенциала у работника зависит от системы общего и профессионального образования; повышения квалификации, переподготовки кадров и предопределяет рост производительности труда. Слияние науки и производства приводит к коренным изменениям в содержании, характере, условиях труда, значительно повышает роль субъективного фактора.

Современное производство требует более высокого уровня образования, знаний, культуры, профессионального мастерства, умения обращаться с техникой. На первое место в содержании труда выдвигаются не навыки и сноровка, а высокий уровень знаний. Именно уровень знаний работника, его способность освоить технику обуславливают эффективность производства, что требует существенного повышения общеобразовательной и профессиональной подготовки этого работника, а следовательно, удовлетворения его образовательной потребности.



Образовательные потребности обеспечивают достижение устойчивого, благоприятного существования всех граждан и позволяют каждому члену общества в максимальной степени реализовать свой потенциал. С помощью удовлетворения образовательных потребностей государство формирует социальную структуру общества, социальное пространство как форму бытия, где на разных уровнях и в разных сферах взаимодействует рабочая сила, основной характеристикой которой является ее образовательный уровень.

Социальное государство, каким привозгласила себя Российская Федерация, при любых системных и структурных преобразованиях экономики должно проводить активную политику, ориентированную на обеспечение высоких жизненных стандартов для большинства граждан. В это понятие входит и возможность получения образования, необходимого для воспроизводства всех существующих социальных классов и групп.

Объем и качество удовлетворения образовательной потребности являются показателем уровня жизни. Однако в настоящее время в условиях модернизации и трансформации российского общества происходят весьма противоречивые процессы. С одной стороны, образование теряет свою ценность, ибо само по себе «не работает» на человека. Многие современные бизнесмены свободно и без проблем занимаются своим делом и успешно создают прибыль с тем уровнем образовательного потенциала, который у них имеется. Можно быть удачливым предпринимателем и при этом не иметь никакого престижного или даже высшего образования. С другой стороны, получение высшего профессионального образования даже для работников госбюджетной сферы дает некоторые преимущества в продвижении по службе, расширении сферы влияния на окружающих людей, увеличении дохода, в росте семейно-бытового имиджа. Образование, несмотря на все его современные недо-

статки, было и остается критерием социально-профессиональной зрелости и выступает в качестве психологической оценки способностей и умений человека, его активности или пассивности, умения или неумения что-то делать. Человек должен научиться использовать свое образование для карьеры, получения более высокого дохода, престижного положения в обществе.

Вышесказанное более всего относится к получению высшего профессионального образования. Среднее общее образование практически получают все обучающиеся в школах. На него тратится много лет, уходят детство и юность, но оно не дает преимуществ по сравнению с высшим образованием. Кроме того, резкое снижение качества образования привело к тому, что в сфере производства и услуг значительно снизилось число рабочих мест для выпускников общеобразовательных школ, хотя объективно она не стала более «интеллектуально емкой». Продавец с высшим образованием — это напрасная трата общественных ресурсов.

Высшее образование получают не все желающие. Правда, возможностей для этого сейчас в несколько раз больше, чем десять лет назад. Наряду с государственными высшими учебными заведениями действуют негосударственные вузы, обучение в которых оплачивается. Практически любой мечтающий о высшем образовании и имеющий возможность платить за свое обучение может стать дипломированным специалистом.

Таким образом, в отношении к высшему образованию и образованию вообще сложились две противоположные тенденции: образование «ничего не дает» и образование открывает человеку возможность дальнейшего социального развития. Эти две противоположности находятся в единстве и взаимодействии между собой. Единство состоит в том, что думающие сегодня о бесполезности образования завтра меняют свое решение.

Взаимодействие же заключается в том, что эти противоположности меняются местами. Жизнь подталкивает безразлично относящихся к повышению своего образования к тому, что дальше их карьерный рост может быть ограничен.

Данные рассуждения подтверждаются результатами социологических исследований, проведенных нами в ряде вузов Чувашской Республики: в Чувашском государственном университете им. И. Н. Ульянова, Чебоксарском филиале Московского государственного социального университета, Чебоксарском региональном институте психологии и гуманитарных наук и др. Всего по репрезентативной выборке было опрошено 2 000 студентов различных факультетов и курсов. Что же показали эти социологические опросы?

На вопрос «Если бы Вы снова поступали в данный вуз, то стали бы поступать в настоящее время?» положительно ответили 68,5, отрицательно — 31,5 % респондентов. На основании полученных ответов можно сделать выводы о том, что многие студенты, поступившие в тот или иной вуз на ту или иную специальность, остаются недовольными своим выбором. И не потому, что они не хотят получить высшее образование, а потому, что их не устраивают качество и перспектива трудоустройства. Это положение относится в основном к специальностям госбюджетной сферы — педагогическим, медицинским, инженерным. Исключение составляют «Юриспруденция», «Бухучет и аудит», «Финансы и кредит». Наибольшей популярностью пользуются выпускники кооперативного института, затем — Чувашского университета. В службе занятости после окончания вузов состоят на учете педагоги, инженеры, зоотехники, экономисты.

Ответы на вопрос «Для чего Вы поступили в вуз?» распределились следующим образом: «приобрести специальность, высокую квалификацию» — 37,4 %, «получить элитную специальность» — 23,4, «получить диплом, а там

видно будет» — 39,2 %. Среди тех, кто желает получить диплом о высшем профессиональном образовании, большинство составляют уже трудоустроенные и нуждающиеся лишь в соответствии диплома занимаемой должности, движимые стремлением удержаться на своем рабочем месте. Иначе говоря, получение образования из духовной потребности стало постепенно превращаться в материальную — повысить заработную плату, доход, продвинуться по службе и т. п. Чисто духовное стремление повысить свою культуру, расширить понимание жизни и специальности, обновить свое мировоззрение и имеющиеся теоретические и практические знания отодвинулось на второй план. Прагматический подход к образованию все более укрепляется в сознании и поведении молодежи. Например, ответ «Просто хочу получить диплом о высшем образовании» пять лет назад давали лишь 12,5 % опрошенных. Движение к подобному восприятию образования обусловлено новыми экономическими отношениями, распущими требованиями к квалификации и надежному социальному статусу в обществе, в трудовом коллективе.

Исследования показывают, что интерес молодежи к образованию не сопровождается повышением общей культуры, интеллектуальности. Специалист с высшим образованием — это не только дипломированный человек, но и интеллигент в широком понимании этого слова. Интеллигентность дореволюционной молодежи, обучавшейся в вузах, интеллигентность молодежи, обучавшейся в советское время, и интеллигентность современных студентов сильно отличаются друг от друга.

Можно сколько угодно декларировать, что будущий специалист должен быть нравственным и обладать высокими личностными качествами, ценностными ориентациями, чувством социальной ответственности. Однако, как показывает практика, предоставление той или иной учебной информации мало способ-



ствует формированию таких качеств, поскольку внешние факторы по отношению к образовательному процессу значительно большей степени, чем «школа», влияют на формирование жизненных ценностей и норм поведения. Это означает, что питать надежды на способность вузов сегодня нести высокую воспитательную миссию можно, но рассчитывать на ее эффективность следует с большой осторожностью. Влияние образовательного процесса на духовно-нравственные качества специалиста выявляется, как правило, значительно позже получения диплома и только опосредованно.

Еще более плачевное состояние отмечено в сфере овладения общими духовными ценностями. На вопрос «Как Вы проводите свое свободное от работы и учебы время?» 23,5 % респондентов ответили, что читают газеты, журналы, книги, 25,0 — посещают кино, концерты, выставки, театр, 29,0 % — увлекаются искусством, литературой. Среди других ответов стоит отметить следующие: «занимаюсь бизнесом» — 18,9 %, «посещаю развлекательные заведения» — 32,0, «просто отдыхаю» — 45,0 %.

Общество в целом не создает условий для постоянного повышения культуры своих членов, но и сами студенты привыкают к потребительскому образу жизни, где в числе ценностей первое место занимают материальные блага. Таким образом, искажается понятие действительных ценностей человеческой культуры.

Можно констатировать следующий социальный факт: образовательные потребности современной молодежи значительно снизились по сравнению с предыдущим историческим периодом. Хотя образование в России по-прежнему считается самым квалифицированным, но овладение теоретическими знаниями в рамках будущей профессии не носит характера глубокого образовательного процесса, приобщающего молодежь к до-

стижениям культуры, высоким нравственным принципам. Пути выхода из создавшегося положения таковы: совершенствовать образовательный процесс не только по форме, но и по содержанию; разработать новую, более эффективную методику преподавания предметов, усилив акцент на самостоятельности и творчестве студентов; обратить внимание на индивидуальную работу со студентами; расширить их творческие поиски и стимулировать активность в овладении достижениями современной науки и культуры.

Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации в области образования на период до 2008 г. нацелены на приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда; внедрение и развитие новых образовательных технологий; формирование эффективного рынка образовательных услуг; обеспечение государственных приоритетов в профессиональном образовании путем использования механизмов размещаемого на конкурсной основе государственного задания на подготовку специалистов определенного профиля. Очевидно, что государство должно быть в первую очередь заинтересовано в реализации образовательных потребностей региона на качественно более высоком уровне. Для этого надо учитывать, что в регионах, как правило, происходит старение преподавательских кадров; недостаточно эффективно используются образовательные ресурсы; устаревает материально-техническая база; нарастает неудовлетворенность общества результатами деятельности системы образования.

Думается, что сформулированные Правительством РФ направления совершенствования системы образования в Российской Федерации своевременны, однако эффективность их реализации зависит от учета региональной специфики.

Поступила 30.11.05.

## ИНТЕГРАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н. И. Изергина, доцент кафедры регионоведения и политологии  
МГУ им. Н. П. Огарева,*

*Д. А. Курзин, студент V курса специальности «Политология»  
МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором предпринята попытка охарактеризовать этапы становления и развития отечественной политологии, особенности региональной политической науки, формы интеграции отечественного политологического сообщества. Обосновывается тезис о том, что в умонастроениях российских обществоведов обозначилось возвращение от западнических увлечений к осмыслиению российского политического процесса с учетом национального опыта, психологических особенностей и взглядов россиян.

Российское общество вошло в XXI в. обогащенное опытом социальной трансформации последних лет, хотя и с множеством сложных проблем. 1990-е — начало 2000-х гг. не принесли стране всего того, на что можно было рассчитывать в начале перехода к демократии. Как свидетельствует представительный массив результатов общероссийских социологических исследований, в плане «человеческого капитала» Россия сохраняет высокий потенциал модернизации. При этом важнейшим социальным условием является учет национального опыта, психологических особенностей и взглядов россиян, традиционно ориентированных на сильное государство, действующее в правовом поле и способное к историческому целеполаганию. Кроме того, в массовых умонастроениях россиян обозначилось возвращение от западнических увлечений к «исконно российским» представлениям, нравственным устоям и образу жизни. Данная тенденция прослеживается и в процессе становления и развития отечественного политологического сообщества.

Официально политология была признана в СССР в 1989 г., однако некоторые исследователи считают, что на протяжении всего советского периода традиции политических исследований в той или иной форме сохранялись и даже развивались. В частности, М. В. Ильин выделяет этапы «криптополитологии»

(с 20-х до 50-х гг. XX в.), когда политические исследования осуществлялись «тайным образом», под маркой других дисциплин — истории, юриспруденции, марксистской философии и т. п., и «политологии де-факто» (1950 — 1980-е гг.), когда «изучение политики становится занятием уже не потаенным, но и еще не вполне признаваемым»<sup>1</sup>.

В 1955 г. СССР был принят в Международную ассоциацию политической науки, где первоначально был представлен секцией экономических, философских и правовых наук при Союзе советских обществ дружбы и культурных связей с зарубежными странами. Но уже 8 апреля 1960 г. секция была преобразована в Советскую ассоциацию политических (государствоведческих) наук (САПГН).

Решающее значение для начала публичного обсуждения перспектив политической науки в СССР в то время имели инициативы группы консультантов аппарата ЦК КПСС — Г. Х. Шахназарова, Ф. М. Бурлацкого и др. В своей практической деятельности они столкнулись с острой потребностью в социально-политической теории, способной объяснить логику послевоенного политического развития страны. При подготовке программы партии, как вспоминает Ф. М. Бурлацкий, «...и зародилась идея о том, что нужна наука, которая обосновала бы преобразования нашего, как его ни назови, диктаторского, прокультовского, антито-



титарного государства в современное, цивилизованное, демократическое»<sup>2</sup>.

В середине 1960-х гг. энтузиасты из САПГН призывали к выделению политологии в особую дисциплину. «Мотивы этого выступления, — пишет Ф. М. Бурлацкий, — были связаны не столько с наукой или преподаванием, как с политикой. Это была некая претензия на обретение права учеными, интеллектуалами выдвигать, формулировать новые идеи реконструкции нашего государства на общечеловеческих ценностях, на принципах демократии и свободы»<sup>3</sup>.

В 1970—1980-е гг. осуществлялись достаточно разноплановые политические исследования, посвященные их теории и методологии (Г. А. Арбатов, А. А. Галкин, В. В. Мшвениерадзе, Г. Х. Шахназаров и др.), истории политических учений (В. Е. Гумилев, В. С. Нерсесянц и др.), политическим системам (Б. Н. Топорников, Е. М. Примаков, В. Е. Чиркин, В. В. Вольский, Н. Н. Разумович, В. А. Туманов и др.). Школе Г. Х. Шахназарова, сконцентрировавшейся на изучении процессов глобального развития, удалось предвосхитить некоторые из заключений, к которым позднее пришли исследователи глобализации. Представители школы А. А. Галкина добились значительных успехов в изучении политических аспектов маргинализации. Школа Г. Г. Диленского подготовила интересные работы, посвященные множественным и разнородным групповым связям в капиталистическом обществе, ослаблявшим воздействие классового положения на психологию людей.

Во второй половине 1980-х гг. расширились исследования по философии политики, особое внимание уделялось вопросам совершенствования социалистической демократии, углубления социалистического самоуправления народа, правовых основ нового хозяйственного механизма, государственного управления, укрепления социалистической законности и правопорядка. Наконец, 4 ноября 1988 г. Постановлением Госкомитета по науке

и технике СССР в номенклатуру научных работников были внесены специальности: «теория и история политической науки»; «политические институты и процессы» и др. Официальное признание политологии как самостоятельной науки стало началом нового этапа в развитии политологического сообщества в постсоветской России. Прежде всего, сообщество значительно увеличилось количественно. В 1994 г. только в высшей школе насчитывалось 3,6 тыс. политологов<sup>4</sup>. Однако преподавателями-политологами в основном становились бывшие историки КПСС и научные коммунисты, недостаточно подготовленные к ведению серьезной профессиональной деятельности. Низким было и качество учебных пособий, написанных в то время. Возникла тенденция к отождествлению политической науки с политическим просвещением и пропагандой<sup>5</sup>.

Из-за резкого сокращения ассигнований на науку и образование региональные научные сообщества оказались изолированными друг от друга. Сузились каналы научной коммуникации. Политологи стали общаться преимущественно опосредованно, через тот или иной носитель информации. В аналитическом отчете Российской ассоциации политической науки (РАПН) «Об экспертном анализе состояния политологии в отдельных российских регионах и в стране в целом на конец 2000 г.» отмечалось, что прежние формы интеграции политологов в единое сообщество перестали действовать и сообщество разделилось по региональному признаку и сферам деятельности: вузовские политологи, сотрудники академических институтов, эксперты аналитических центров и т. д.<sup>6</sup>

В постсоветской России освоение достижений зарубежной политической мысли сопровождалось некритическим воспроизведением западных (прежде всего американских) моделей и попытками механически приложить их к российской действительности. Еще одним минусом было то, что достижения со-

ветских ученых и представителей отечественной политической мысли в целом выпали из поля зрения российских политологов. Фиксация злободневных «политических событий» нередко подменяла ориентацию на исследование. Негативно на качестве работы политологов сказался и продолжает сказываться тот факт, что им приходится думать в первую очередь о хлебе насущном. Как подчеркивает М. В. Ильин, «все хотят сделать все быстро... я почти не знаю людей, которые могли бы себе позволить и хотели бы чем-то плотно заниматься и довести свой продукт до какой-то отчетливой проработки»<sup>7</sup>.

Кроме того, политология долгое время воспринималась исключительно как прикладная дисциплина, технология. В этих условиях политологом оказывался тот, кто работал «на выборах». Многие политологи сегодня пытаются совместить преподавательскую или научную работу с политическим консультированием, которое хорошо оплачивается. Подобное совмещение чаще всего происходит в регионах. Местные политики обращаются к политологам-преподавателям за информационно-аналитическим обеспечением текущего политического процесса, за помощью в подготовке избирательных кампаний. Впрочем, как отмечает Е. Ю. Мелешкина, несмотря на возросшую заинтересованность власти в интеллектуальном продукте политологов, получив его, большинство региональных деятелей, «...как и раньше, не понимают, зачем он им нужен»<sup>8</sup>. По уровню спроса на политический продукт на первом месте оказывается само политологическое сообщество, далее идут зарубежные фонды, общественно-политические организации и государственные структуры. Данный факт свидетельствует о «цеховности» политологического знания (знание «для себя») и об отсутствии достаточного интереса власти к политическим исследованиям в противовес политтехнологиям, он также отражает недостаточно высокое качество

политологического продукта. Можно согласиться с тезисом В. Я. Гельмана о том, что отечественное политологическое сообщество представляет собой лишь периферию мировых школ<sup>9</sup>.

Констатируя, что политологическое сообщество разобщено, политическое знание эклектично, методология разнородна, все же следует признать возрастание роли методологических и теоретических исследований в последнее время. Не вызывает возражений и мнение тех авторов, которые полагают, что в развитии российской политологии в начале XXI в. наступил этап саморефлексии — важный этап на пути оформления самостоятельной научной дисциплины. Подтверждением тому служит развитие школ Г. Х. Шахназарова, А. А. Галкина, Г. Г. Диличенского, Н. Н. Разумовича. Первая помимо глобалистики занялась разработкой методологии объективного политического анализа. Объектом внимания второй являются социально-психологические и политические последствия трансформации современного общества, в том числе российского. Третья исследует ключевые вопросы постсоветской эволюции — проблемы становления гражданского общества, его политической институционализации и социально-психологической эволюции. Представители этой школы в ряде солидных работ показали противоречивость результатов трансформации 1990-х гг.<sup>10</sup> Четвертая, которую сегодня возглавляет директор ИНИОН Ю. С. Пивоваров, остается центром реферирования научной литературы. В ее рамках предпринята попытка нового понимания русской истории<sup>11</sup>.

Важным центром политических исследований является МГИМО (У) МИД РФ, где сложилась «компаративистская» школа, получившая признание российского и мирового политологического сообщества. Вторым по значимости центром развития политической науки в России признается Санкт-Петербург, где работают такие признанные в мировом поли-



тологическом сообществе ученые, как В. В. Волков, В. Я. Гельман, Г. В. Голосов, В. А. Гуторов, Л. В. Сморгунов, А. Ю. Сунгурев.

Региональная политическая наука сегодня характеризуется следующими особенностями: она сосредоточена в столицах субъектов РФ, которые служат центрами активной политической жизни; региональные политологи в гораздо большей степени вовлечены в политический процесс, чем столичные, и нередко непосредственно участвуют в политической борьбе; региональным исследователям присущи конъюнктурность и политическая ангажированность (сегодня на первый план выходят проблемы безопасности, политического участия и гражданского общества; стабилен и высок интерес к изучению политических элит и электорального процесса); во многих региональных сообществах имеется свой лидер, обычно занимающий пост заведующего политологической кафедрой ведущего местного вуза; научная коммуникация региональных политологов стала выходить за пределы собственного вуза (сегодня в регионах бывает легче организовать научное мероприятие, чем в столице); во многих регионах работают сильные ученые, создающие интересные и качественные работы, но вокруг них еще не сложились стабильные коллективы; в ряде регионов (в Перми, Хабаровске, Казани, Челябинске) политологические сообщества развиваются динамично, а в других (в Томске, Нижнем Новгороде, Ростове-на-Дону) потенциал политологических сообществ остается не реализованным.

В последнее время возникли новые формы межрегиональных исследовательских коллективов, местом научной коммуникации которых является Интернет. Самый большой коллектив (32 чел.) сложился вокруг виртуальной мастерской «Сравнительная политология»; 20 ученых объединяет философская мастерская; 13 человек работают в мастерской по методологии политологии.

Общение через Интернет помогает исследователям выработать общий язык и договориться о терминологии, что способствует интеграции отечественного политологического сообщества. Межрегиональные научные коллективы могут со временем перерасти в полноценные научные школы.

Преодоление фрагментации российского политологического сообщества, прежде всего в региональном аспекте, выступает основной задачей РАПН, проводящей семинары, конгрессы, встречи, школы повышения квалификации для преподавателей из региональных вузов. Сегодня РАПН объединяет 400 политологов и имеет 54 региональных отделения, в том числе Мордовское. Об отсутствии каналов влияния регионального отделения РАПН на формирование региональной научной политики говорилось на конференции «Профессиональные ассоциации в России и оптимизация условий научной и преподавательской деятельности». Отмечалось также, что, хотя профессиональные ассоциации должны оставаться в стороне от борьбы за власть, однако для них как для реальных структур гражданского общества вполне допустимо и даже желательно участие в формировании политического курса, особенно в области образования, науки<sup>12</sup>. Формами интеграции исследователей и преподавателей в деятельность профессиональных ассоциаций являются прямое членство в ассоциациях, проведение конкурсов среди молодых исследователей, формирование специальных молодежных организаций.

Цели региональных политологических сообществ состоят в объединении, выработке общего языка, определении своего места в рамках российского политологического сообщества. Важными задачами региональных исследований выступают изучение реальной расстановки сил в регионах, ожиданий различных групп населения, возможности их удовлетворения или трансформации, а также регионального содержания основ-

ных теоретических концептов политической теории: «власть», «гражданское общество», «модернизация», «транзитология», «консолидация» и др.

Несмотря на то что региональная политология часто уподобляется «учению, обслуживающему ту или иную идеологическую тенденцию в региональной политике», потребность в региональных политических исследованиях в современной России возрастает, потому что и ситуация в регионах, и их взаимоотношения с центром весьма специфичны. Разнообразие региональных политических процессов ушло «вглубь», остается «за кадром», и вытащить его на свет Божий можно только через политические исследования<sup>13</sup>.

Одним из центров российских региональных политических исследований является Центр славянских исследований при университете Хоккайдо в г. Саппоро. Итогом осуществления его очередного проекта стал сборник статей группы российских авторов, вышедший в Москве<sup>14</sup>. Значимость данной работы заключается в попытке не абстрактно-теоретически, а на эмпирическом материале проанализировать политические отношения между центром и регионами. Перспективы федерализма и региональных исследований в связи с изменениями в избирательном законодательстве и порядке выборов глав субъектов РФ дискутировались на IV Российском конгрессе по проблемам политической регионологии (2004 г.), в котором приняли участие специалисты из 20 регионов страны. С целью организации Исследовательского комитета РАПН по политической регионологии на конгрессе была сформирована группа в составе В. Авдонина (Рязань), С. Борисова (Нижний Новгород), В. Ковалева (Сыктывкар), В. Мохова (Пермь) и В. Нечаева (Курск).

Интеграции российского политологического сообщества способствует также деятельность межрегиональных институтов общественных наук. Так, Саратовский межрегиональный институт общественных наук при Саратов-

ском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского реализует научный проект «Политические институты и практики посткоммунистического общества: потенциал устойчивости традиционной модели власти». Цель проекта — определение функциональной адекватности политических институтов и политических практик условиям посткоммунизма, а также возможных направлений трансформации политического режима. В рамках данного научного проекта в сентябре 2004 г. был проведен семинар, посвященный методологическим проблемам исследования политического транзита в странах Центрально-Восточной Европы. Практически все участники согласились с тем, что парадигма политического транзита в ее нынешнем виде во многом несовершена, что она нуждается в значительной корректировке применительно к странам Центральной Европы и практически не подходит для анализа трансформаций в государствах бывшего Советского Союза. Дальневосточный межрегиональный институт общественных наук совместно с Дальневосточным государственным университетом и Азиатско-Тихоокеанским центром исследований безопасности (Гонолулу, США) осуществляет проект «Вызовы XXI в. и политика безопасности в АТР: взгляд из России и США». По его итогам планируется выпустить сборник статей российских и американских авторов по проблемам безопасности в АТР.

В настоящее время есть два конкурирующих проекта дальнейшего развития отечественного политологического образования. Первый проект делает ставку на централизованное управление политологическим образованием через механизмы государственных образовательных стандартов третьего поколения, обязательное лицензирование учебных пособий и аттестацию всех преподавателей в федеральных центрах повышения квалификации на основе прямого бюджетного финансирования и косвенного финансирования пулом спонсоров, среди которых крупнейшим остается госу-



дарство. Государственное регулирование должно касаться тех региональных кафедр политологии, которые, по сути, занимаются подготовкой не политологов, а политтехнологов или вообще существуют «для галочки». Второй проект ориентирован на создание самоорганизующегося образовательного пространства, где функции государственных структур успешно выполняют сами университеты и профессиональные ассоциации. Данный проект берет за образец американскую и европейскую модели политологического образования, в которых отсутствуют стандарты, лицензирование и обязательная аттестация. Многие политологические кафедры и вузы возникли без активного государственного участия, самостоятельно вышли на мировой уровень преподавания и не нуждаются в государственном регулировании. Однако пока не представляется возможным выработать четкие критерии, которые позволяли бы отделить эти центры от псевдокафедр. Поскольку сеть политологических центров в России пока не сложилась, участники конференции «Стратегическое управление российским политологическим образованием» (2004 г.) констатировали, что адекватной нынешнему положению является модель не сети, но сот, когда в центре каждой соты находится крупный вуз, тесно связанный с несколькими, иногда более слабыми, вузами. Очевидно, что в ходе предстоящей реформы будут реализованы отдельные части обоих проектов<sup>15</sup>.

Таким образом, в становлении и развитии отечественной политологии можно выделить следующие этапы, обусловленные потребностями трансформации советского тоталитарного государства в современное демократическое:

1) 1920-е — начало 1950-х гг. — этап «криптополитологии»;

2) 1950 — 1980-е гг. — этап «политологии де-факто»;

3) конец 1980-х — конец XX в. — этап становления политологии как самостоятельной науки;

4) начало XXI в. — этап саморефлексии.

Транзитологическая проблематика в настоящее время заняла видное место в отечественной политологии. Ее обязательное присутствие в учебных программах отражает насущную потребность в данных знаниях для понимания происходящего в российском обществе, особенностей и перспектив его развития. Вооружение будущих специалистов таким знанием составляет неотъемлемую часть формирования демократической политической культуры. В то же время знакомство с учебной литературой по политологии, социологии и другим гуманитарным дисциплинам обнаруживает далеко не достаточное освещение этой темы. До недавнего времени большинство изданных в России учебников политологии отличались стремлением авторов максимально использовать достижения своих западных коллег, выводы которых естественно базировались на анализе западноевропейского и североамериканского политических процессов. Анализ аналогичных процессов в посткоммунистическом мире, к которому принадлежат наряду с Россией страны Центральной и Восточной Европы, как правило, выносился за пределы учебных пособий. Сегодня эта ситуация должна быть исправлена, так как она служит препятствием для объективного анализа прямо со студенческой скамьи политической жизни во всех без исключения регионах и для реализации такой важнейшей функции политического знания, как воспитание граждан. Поскольку политическая наука — важнейший элемент гражданского образования, то анализировать важнейшие закономерности политики нужно, используя в равной мере исследования как отечественных, так и западных политологов. «По-видимому, только на этом пути можно достичь полной интеграции российской политической науки с мировой»<sup>16</sup>.

Соглашаясь с мнением о несовершенстве транзитологических концепций

постсоциалистического развития, все же полагаем, что политология на российском фоне в начале XXI столетия может и должна быть осмыслена под углом зрения демократического транзита как перехода от авторитаризма (тоталитаризма) к демократическому режиму.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ильин М. В. Отечественная политология : Осмысление традиций / М. В. Ильин // Полит. наука. 2001. № 1. С. 10, 15.

<sup>2</sup> Цит. по: Воробьев Д. М. Политология в СССР : Формирование и развитие научного сообщества / Д. М. Воробьев // Полис. 2004. № 4. С. 170.

<sup>3</sup> Бурлацкий Ф. М. Политическая наука в России / Ф. М. Бурлацкий // Независимая газ. 1998. 5 февр.

<sup>4</sup> См.: Всероссийская политологическая конференция // Полис. 1994. № 6. С. 186.

<sup>5</sup> См.: Олех Г. Л. Кадры для системы политического образования (Новосибирский опыт) / Г. Л. Олех // Там же. 1992. № 5/6. С. 194—199.

<sup>6</sup> См.: Воробьев Д. М. Развитие политологического сообщества в постсоветской России / Д. М. Воробьев // Там же. 2004. № 6. С. 152.

<sup>7</sup> Там же. С. 154.

<sup>8</sup> Там же. С. 155.

<sup>9</sup> См.: Состояние и перспективы развития политологии в России. Опрос журнала «Полис» среди политологов: первые ответы // Там же. 2000. № 1. С. 142—160.

<sup>10</sup> См.: Гражданское общество в России: структура и сознание. М., 1998 ; Человек в переходном обществе. М., 1998 ; Демократия и демократизация на рубеже веков. М., 2000 ; Дилигенский Г. Г. Люди среднего класса / Г. Г. Дилигенский. М., 2002.

<sup>11</sup> См.: Пивоваров Ю. С. Русская система как попытка понимания русской истории / Ю. С. Пивоваров, А. И. Фурсов // Полис. 2001. № 4. С. 37.

<sup>12</sup> См.: Мелешкина Е. Ю. Конференция профессиональных ассоциаций в области общественных наук / Е. Ю. Мелешкина, А. Ю. Сунгурев // Там же. 2003. № 4. С. 184.

<sup>13</sup> См.: Панов П. В. «Централизация» глазами регионалистики / П. В. Панов // Там же. 2004. № 5. С. 177.

<sup>14</sup> См.: Феномен Владимира Путина и российские регионы: победа неожиданная или закономерная? : сб. ст. под ред. К. Мацуцато. М., 2004. (Славяно-евразийские исследования. Вып. 1).

<sup>15</sup> См.: Песков Д. Н. Споры на фоне согласия / Д. Н. Песков // Полис. 2004. № 5. С. 182—184.

<sup>16</sup> Политология : учеб. / под ред. В. А. Ачкасова, В. А. Гуторова. М., 2005. С. 12.

Поступила 28.03.05.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ СЕМЕЙНОГО ВЛИЯНИЯ НА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

С. А. Зайкова, педагог-психолог ДОУ № 10 г. Далматово  
Курганской области,

Т. Н. Филютина, зав. кафедрой коррекционной педагогики  
и специальной психологии Шадринского государственного  
педагогического института, доцент

На основе экспериментального исследования в статье выделены и описаны социальные факторы, негативно влияющие на психологическое развитие ребенка в разных типах семей. Анализ выделенных факторов позволяет автору заключить, что в психологической помощи по нивелированию их влияния нуждаются родители из всех обследованных типов семей.

Семья — микросоциум, в котором не просто протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующий детерминант в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющий его дальнейшее психофизическое и социальное развитие.

В современных исследованиях выявлено прямое влияние семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее семейное неблагополучие, тем выраженное нарушения развития у ребенка (В. Р. Никишина, В. В. Ткачева<sup>1</sup>). Эти положения должны учитываться практическими психологами как в диагностической, так и в коррекционной работе с семьей.

© С. А. Зайкова, Т. Н. Филютина, 2006



Изучение социальных факторов является важным аспектом нашего исследования, так как некоторые из них отрицательно сказываются на педагогической функции семьи: факторами социального риска могут быть социально-экономические, социально-демографические, социально-психологические, криминальные, медико-санитарные (С. А. Беличева).

Целью нашего исследования было изучить негативное влияние микросоциальных факторов на психическое развитие ребенка старшего дошкольного возраста. Исследованием были охвачены родители из 70 семей. Им была предложена анкета «Социальные факторы семейного воспитания» (Е. П. Арнаутова), состоящая из 10 вопросов закрытого типа. Нас интересовали факторы: социально-психологический — тип семьи; социально-демографические — состав семьи, количество детей в семье, возраст родителей; социально-экономические — трудовая занятость родителей, образование, социальный статус, жилищные условия. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Все семьи были разделены нами на 4 типа:

- благополучные (39 %, 27 семей);
- деструктивные (34 %, 24 семьи);
- распавшиеся (17 %, 12 семей);
- новые (10 %, 7 семей).

По составу были выделены полные и неполные семьи, по структуре — однодетные, двухдетные и трехдетные.

Анализ показал, что большинство семей, воспитывающих старших дошкольников, — полные, на их долю приходится 88 %. Среди обследованных нами семей преобладают однодетные (41, или 58 %). Гораздо меньше двухдетных семей (27, или 39 %). Самую малочисленную группу составили трехдетные семьи (2, или 3 %). Как можно заметить, в настоящем исследовании прослеживается общероссийская тенденция увеличения количества однодетных семей и резкого сокращения многодетных.

Ранжирование выявленных типов семей свидетельствует о том, что первое место по частоте встречаемости в группе однодетных занимают новые семьи (5, или 71 %), второе — распавшиеся (8, или 66 %). Третья группа (трехдетные) является самой малочисленной и включает семьи только одного типа — распавшиеся (2, или 17 %).

При сравнении полученных данных можно обнаружить, что в категории неблагополучных намечается тенденция увеличения количества однодетных семей до 55 (деструктивные) и 71 % (новые) и уменьшения количества двухдетных семей до 45 (деструктивные) и 17 % (распавшиеся).

При изучении *возраста* родителей мы разделили последних на следующие группы: 1) от 20 до 30 лет; 2) от 31 года до 40 лет; 3) от 41 года до 50 лет.

Выяснилось, что большинство родителей (50 %, 64 чел.) относятся к 1-й возрастной группе, меньшее их число (47 %, 60 чел.) — ко 2-й, самое маленькое количество родителей (3 %, 4 чел.) — к 3-й.

Обработка полученных данных позволила установить: в 1-й возрастной группе родителей (20—30 лет) преобладают родители из таких типов семей, как новые (100 %, 14 чел.) и распавшиеся (75 %, 9 чел.). Во 2-й возрастной группе (31—40 лет) превалируют родители из благополучных (63 %, 34 чел.) и деструктивных (54 %, 26 чел.) семей. Меньшее число родителей, относящихся к названной группе, составляют родители из распавшихся семей (25 %, 6 матерей). Родители из новых семей в данной группе нами не обнаружены. Необходимо указать на тот факт, что в 3-й возрастной группе (41—50 лет) выявлены родители из семей только одного типа — деструктивных (8 %, 4 чел.). Несмотря на малочисленность, данная группа нуждается в дифференциированном подходе со стороны психолога.

Таким образом, результаты показали, что в основном неблагополучные се-

**Социальные факторы, влияющие на психическое развитие старших дошкольников в разных типах семей, %**

Социаль-но-психо-логиче-ские типы семьи	Социально-демографический фактор								Социально-экономические факторы												
	состав семьи		структурa семьи			возраст родителей			трудовая занятость		образование			социальный статус				жилищные условия			
	пол-ная	не-пол-ная	од-но-дет-ная	двух-дет-ная	трех-дет-ная	20—30 лет	31—40 лет	41—50 лет	трудоустро-енные	нетрудоустро-енные	выс-шее	сред-нее специ-аль-ное	сред-нее	интел-лиген-ция	слу-жа-щие	ра-бо-чие	ЧП	без-ра-бот-ные	от-дель-ное жилье	вместе с пра-ро-дите-лями	арен-да жи-лья
Благопо-лучные	39	—	54	46	0	37	63	0	100	0	35	59	6	19	37	33	11	0	91	6	3
Деструк-тивные	34	—	55	45	0	38	54	8	92	8	15	71	14	0	33	21	38	8	100	0	0
Распав-шиеся	—	17	66	17	17	75	25	0	67	33	25	66	9	42	25	0	0	33	33	50	17
Новые	10	—	71	29	0	100	0	0	100	0	29	71	0	28	44	28	0	0	28	57	14



мы складываются у молодых родителей. Значит, психолог в коррекционной работе должен уделить внимание углублению их знаний об особенностях развития и функционирования внутрисемейных взаимоотношений и их влиянии на родительско-детские отношения.

При изучении образовательного уровня родителей были выявлены 3 группы: 1-я — родители с высшим образованием; 2-я — со средним специальным; 3-я — со средним образованием.

Для 1-й группы в большей степени характерны благополучные (35 %, 18 родителей), новые (29 %, 4 родителя) и распавшиеся (25 %, 3 матери) семьи, в меньшей — семьи деструктивного типа (15 %, 8 родителей). В группе родителей, имеющих среднее специальное образование, преобладают деструктивные (71 %, 34 родителя) и новые (71 %, 10 родителей) семьи. В 3-й группе превалируют деструктивные (14 %, 6 родителей) и распавшиеся (9 %, 1 мать) семьи; наименьшее число составляют семьи благополучного типа (6 %, 4 родителя).

Мы полагаем, что родители нуждаются в повышении психологической компетентности в области специфики родительско-детских отношений, особенностей развития дошкольников в процессе онтогенеза.

По показателю трудоустройства родители были разделены на 2 группы: 1) трудоустроенных, которые составили 93 % обследуемых; 2) нетрудоустроенных, каковыми оказались 7 % испытуемых.

Во 2-й группе были выявлены родители из 2 типов неблагополучных семей: распавшихся (33 %, 4 матери) и деструктивных (8 %, 4 родителя).

С точки зрения социального статуса родителей были выделены группы: 1) интеллигенция; 2) рабочие; 3) служащие; 4) частные предприниматели; 5) безработные.

Большинство родителей составили рабочие (35 %, 45 чел.), служащие (25 %,

32 чел.) и частные предприниматели (18 %, 24 чел.). Причем во всех типах обследуемых семей процентный показатель родителей-служащих находился в интервале от 25 (распавшиеся) до 44 % (новые). Эти факты говорят о том, что с родителями из всех обследуемых типов семей необходимо проводить работу по коррекции родительско-детских отношений и формированию умения анализировать педагогические воздействия на детей.

В зависимости от жилищных условий семьи подразделяются: 1) на имеющие отдельное жилье; 2) проживающие вместе с бабушками и дедушками; 3) арендующие жилье.

Было установлено, что 77 % обследуемых семей имеют отдельное жилье. В этой группе в наибольшей степени представлены семьи следующих типов: деструктивные (100 %, 24) и благополучные (91 %, 24). Во 2-й группе семей, проживающих вместе с бабушками и дедушками, преобладают новые (57 %, 4) и распавшиеся (50 %, 6) семьи. Меньшее число семей, относящихся к названной группе, составляют семьи благополучного типа (6 %, 2). В 3-й группе семей, арендующих жилье, превалирующими являются распавшиеся (17 %, 2) и новые (14 %, 1); наименьшее число составляют благополучные семьи (3 %, 1).

Таким образом, новые и распавшиеся семьи отличаются нерешенным жилищным вопросом и находятся под влиянием социально-экономического фактора риска, который негативно оказываеться на родительско-детских отношениях.

Проанализировав социальные факторы, оказывающие негативное влияние на выполнение родителями функции развития ребенка в разных типах семей, мы пришли к следующим выводам.

1. Для благополучных семей нехарактерна многодетность. Возраст большинства родителей — до 40 лет. Родители в этих семьях имеют среднее специальное и высшее образование. Основная масса родителей из благополучных семей име-

ют статус рабочих и служащих, есть представители интеллигенции и частного предпринимательства; безработные родители в данном типе семей отсутствуют. У подавляющего числа семей данного типа решен жилищный вопрос.

2. Для деструктивных семей нехарактерна многодетность. Возраст большинства родителей — до 40 лет. Важно отметить, что только в семьях данного типа есть родители, возраст которых составляет от 41 до 50 лет, причем к этой возрастной группе принадлежат только мужчины. Мы также выявили в этих семьях нетрудоустроенных родителей. Наибольшее число родителей со средним и средним специальным образованием. Интересен тот факт, что на деструктивные семьи приходится максимальное количество родителей, имеющих статус частных предпринимателей. Все деструктивные семьи обеспечены отдельным жильем.

3. Для распавшихся семей характерна однодетность, однако среди них были выявлены и трехдетные семьи. Возраст матерей в основном составляет от 20 до 30 лет. Они имеют главным образом среднее специальное и высшее образование, некоторые нетрудоустроены. Важно указать на то, что по сравнению с другими в семьях данного типа большее число родителей имеют статус интеллигенции. Результаты проведенного исследования также показали, что многие рас-

павшиеся семьи проживают вместе с бабушками и дедушками.

4. Для новых семей в максимальной степени характерна однодетность. Возраст всех родителей в семьях названного типа составляет от 20 до 30 лет. Большинство родителей имеют среднее специальное и высшее образование. Все родители трудоустроены. Необходимо отметить, что в новых семьях самое высокое число родителей со статусом служащих и в равной степени представлены рабочие и интеллигенция. Большинство новых семей проживают вместе с прародителями, а также в арендованном жилье.

Итак, в психокоррекционной работе с семьями старших дошкольников по нивелированию негативного влияния социальных факторов важно осуществлять дифференцированный подход, учитывая особенности этих факторов в разных типах семей, являющихся отрицательными прогностическими показателями развития ребенка. В психологической помощи по нивелированию негативного влияния семьи на психическое развитие ребенка в определенной мере нуждаются родители из всех обследуемых типов семей: благополучных и неблагополучных (деструктивных, распавшихся, новых).

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См., например: Ткачева В. В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонением в развитии : автореф. ... дис. д-ра психол. наук / В. В. Ткачева. Н. Новгород, 2005.

Поступила 21.06.05.



## МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ИНТЕГРАЦИЯ КУРСОВ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*И. Н. Полунина, доцент кафедры автоматизации производственных процессов МГУ им. Н. П. Огарева*

В данной статье показана роль интеграции курсов математики и информатики в изучении дисциплин общетехнического цикла. Выделен класс задач, имеющих общетехнический характер и иллюстрирующих существующие между указанными курсами межпредметные связи и интеграционные процессы. Рассмотрен способ оптимизации общепрофессиональной подготовки студентов на основе определения оптимального сочетания объемов учебного материала разного типа, относящихся к сфере математики, информатики и интеграционного характера.

Настоящий этап развития общества, характеризующийся глобальной информатизацией человеческой деятельности, социально-экономическими преобразованиями в стране, ставит перед профессиональной школой задачи повышения уровня подготовки специалистов, соответствующего требованиям современного рынка труда.

Возрастающее значение информационных технологий влечет за собой изменение содержания общеобразовательной подготовки студентов. В частности, при подготовке специалистов технического профиля в первую очередь рассматриваются вопросы обновления содержания курсов математики и информатики, которые создают базу для последующего изучения общетехнических дисциплин. Данное обстоятельство вызвано тем, что в настоящее время сформировался чрезвычайно широкий спектр высокоеффективных программных средств решения задач общетехнического характера, в основу которых положены универсальные математические модели, методы и информационные технологии.

В сложившихся условиях актуализируются две взаимосвязанные проблемы.

1. Проблема подготовки пользователей программных комплексов, владеющих современными информационными технологиями и способных оптимально ставить и решать с их помощью конкретные задачи в своей профессиональной области.

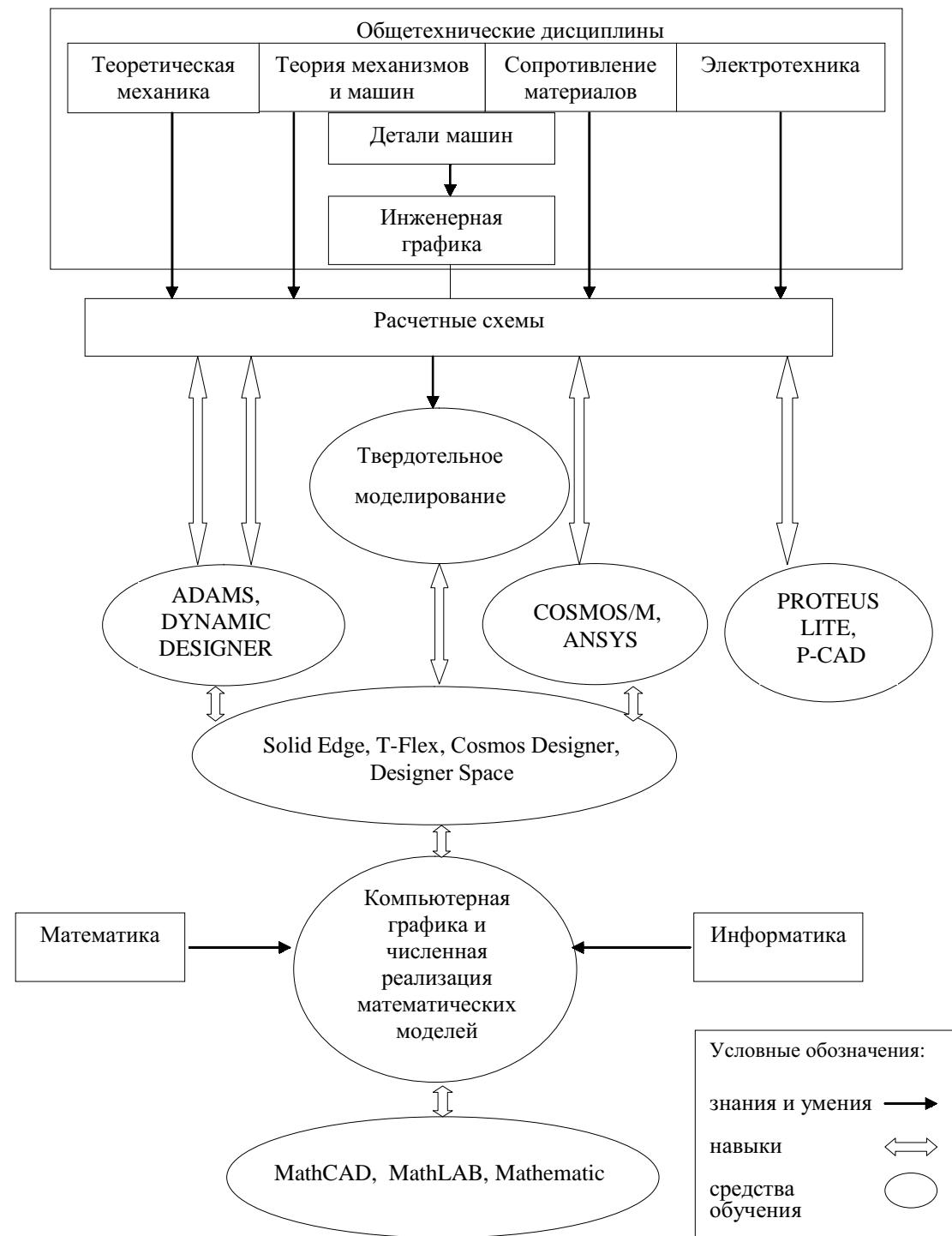
2. Проблема формирования у студентов математической культуры, достаточной для эффективного использования программных комплексов, в основу которых положены современные математические модели и методы численного экспериментирования.

Методы формирования и численной реализации математических моделей выявляют существующие межпредметные связи и интеграционные процессы между курсами информатики и математики. Раскроем математический и информационный аспекты межпредметных связей и интеграционных процессов в системе дисциплин общетехнического цикла.

Межпредметные связи комплекса дисциплин общетехнического цикла с курсами математики и информатики представлены на рисунке.

В рамках общетехнических курсов, таких как «Теоретическая механика», «Теория механизмов и машин», «Сопротивление материалов», анализу подлежат упрощенные модели реальных механических систем, называемые иначе расчетными схемами. Эти расчетные схемы предполагают формирование и анализ соответствующих математических моделей, которые могут быть реализованы как в аналитической, так и в численной форме, т. е. с привлечением методов и средств информатики. Современные программно-аппаратные комплексы позволяют на качественно новом уровне

© И. Н. Полунина, 2006



Межпредметные связи комплекса дисциплин общетехнического цикла  
с курсами математики и информатики



вводить в учебный процесс самые разнообразные модели.

В данном ряду курс «Детали машин» занимает особое место, так как предполагает постановку задачи в инженерных терминах и по этой причине гораздо более тесным образом связан с «Инженерной графикой», системами твердотельного моделирования и, следовательно, с информатикой.

Таким образом, полученные студентами в процессе изучения фундаментальных дисциплин знания служат основой для формирования умений в процессе изучения прикладных дисциплин, а те, в свою очередь, кладутся в основу формирования навыков с привлечением соответствующих средств обучения.

Существует целый класс типичных задач общетехнического цикла, базирующихся на достаточно универсальных математических моделях. Эти задачи распределяются соответственно на ветви:

- (сопротивление материалов + теоретическая механика) + (математика + информатика);
- (инженерная графика + детали машин) + (математика + информатика);
- (электротехника) + (математика + информатика);
- вспомогательные задачи проектирования.

Ветвь **(сопротивление материалов + теоретическая механика) + (математика + информатика)** реализует себя в задачах статики (прочности и устойчивости конструкций) на уровне расчетных схем. Математическими моделями рассматриваемых задач являются:

- системы линейных алгебраических уравнений (определение опорных реакций, внутренних силовых факторов, раскрытие статической неопределенности);
- решение нелинейных уравнений (определение критических нагрузок);
- аналитические замкнутые решения, включающие в себя основные математические константы и элементарные функции.

К инструментальным средствам, предназначенным для решения задач указанного класса, следует отнести COSMOS/M, ANSYS, NASTRAN и ряд других.

Курсы математики и информатики позволяют сформировать знания и умения для построения указанных математических моделей, а также для построения программных средств их реализации. В то же время такие средства обучения, как COSMOS/M, ANSYS, NASTRAN и др., помогают непосредственно развить навыки решения общетехнических задач. Математические методы и модели остаются при этом «за экраном» компьютера, однако для наиболее корректного и эффективного использования указанных средств обучения знание математических моделей и методов является необходимым.

Реализация ветви **(инженерная графика + детали машин) + (математика + информатика)** происходит в задачах компьютерной графики и твердотельного моделирования и анализа. Современные подходы к изучению курса «Детали машин» предусматривают достаточно разнообразное использование средств электронного кульмана, включаяющих в себя 2-D и 3-D черчение, твердотельное моделирование, создание баз данных типовых деталей машин. Особый практический интерес имеет определение роли и места компьютерных технологий в обучении компьютерной графике. Использование компьютерных технологий способно не только повысить эффективность обучения за счет наглядного представления информации, оказывающего положительное влияние на формирование и развитие гибкого пространственного мышления, но и ввести в профессиональную деятельность, связанную с проектированием, конструированием и другой обработкой визуальной информации в профессионально ориентированных автоматизированных рабочих местах. Более того, средства компьютерной графики позволяют визуализировать пространственные образы в динамической

форме (анимации, морфинг, видео и др.), чего нельзя достигнуть никакими иными средствами.

Большая часть задач ветви (**электротехника**) + (**математика + информатика**) сводится к уравнениям топологического типа (главным образом к системам линейных алгебраических уравнений). Существующие ныне программные комплексы типа PROTEUS LITE, P-CAD и др. обеспечивают их решения в формах, аналогичных рассмотренным.

Представленные примеры наглядно демонстрируют роль, которую играет интеграция курсов математики и информатики в изучении общетехнических дисциплин. Интеграция способствует достижению, с одной стороны, фундаментальности и научности образования, а с другой — его доступности. Таким образом, актуальным является конструирование задач интеграционного характера, решение которых обеспечило бы как формирование у студентов умений и навыков использования современных компьютерных технологий, так и понимание методов, положенных в основу реализации соответствующих программных комплексов.

В большинстве случаев инновационная деятельность преподавателя в части интеграции курсов математики и информатики реализуется неформализуемыми эвристическими методами. Одним из концептуальных подходов к решению данной проблемы может являться подход, который основан на анализе моделей, математически строго отражающих влияние степени интегрированности курсов математики и информатики на качество общепрофессиональной подготовки студентов.

Кроме того, такая концепция предполагает следующее:

1) выявленные свойства математических моделей позволяют сделать практические выводы по поводу интеграции содержания рассматриваемых курсов и оценить ее влияние на качество общепрофессиональной подготовки студентов;

2) полученные на основе ее применения результаты должны дополнить эвристический опыт педагогов, накопленный ими в практической деятельности по интеграции содержания курсов математики и информатики.

Рассмотрим один из способов оптимизации подготовки студентов, который базируется на определении оптимального сочетания объемов учебного материала разного типа, относящихся к сфере математики, информатики и интеграционного характера. Учебный материал по курсам математики и информатики необходимо сформировать в таких пропорциях, включающих в себя интеграционную составляющую, которые обеспечили бы оптимум интегрального критерия качества подготовки группы учащихся по указанным курсам как базы для последующего изучения общетехнических дисциплин. Таким образом, качество подготовки рассматривается как критерий оптимальности, а под оптимизацией как процессом, развивающимся во времени, понимается процесс экспериментального поиска оптимума.

Постановка любой задачи оптимизации начинается с определения набора независимых переменных (управляемых параметров) и, как правило, включает в себя условия, которые характеризуют их приемлемые значения. Эти условия называются ограничениями задачи<sup>1</sup>. Обязательным компонентом описания является скалярная мера «качества», или целевая функция, зависящая некоторым образом от переменных. Решение оптимационной задачи — это приемлемый набор значений переменных, которому отвечает оптимальное значение целевой функции. Под оптимальностью обычно понимают максимальность или минимальность. В нашем случае требуется найти максимум целевой функции — интегральный критерий качества подготовки по курсам «Математика» и «Информатика» (средний балл по рассматриваемым курсам группы учащихся) при ограничениях, которые накладываются на текущую успеваемость студентов по



этим курсам и не позволяют ей опускаться ниже заданного уровня.

Сформулируем задачу отбора учебного материала как задачу нелинейного математического программирования<sup>2</sup>:

$$\text{найти } \max_{x \in R^{N_x}} C(x) \quad (1)$$

при ограничениях  $\phi_j(x) \leq 1, j = \overline{1, m_\phi}$ ,  $\phi(x) = 1, A_i \leq x_i \leq B_i, i = \overline{1, N_x}$ , где  $R^{N_x}$  — линейное векторное пространство размёрности  $N_x$ .

Решением задачи будет являться пара: некоторый оптимальный вектор  $x^*$  и оптимальное значение целевой функции  $C(x^*)$ .

Здесь  $A_i$  и  $B_i$  — геометрические ограничения (соответственно сверху и снизу) на управляемые параметры;  $\phi_j(x)$  — функциональные ограничения в виде неравенств, соответствующих условию получения учащимися положительной оценки по каждому  $j$ -му из изучаемых курсов в количестве  $m_\phi$ ;  $\phi(x)$  — функциональное ограничение в виде равенства, оно выражает условие равенства суммы объемов учебного материала всех типов 100 %. Каждая из компонент  $x_i$  вектора управляемых парамет-

ров  $x = \left( x_1, x_2, x_3, \dots, x_{N_x} \right)^T$  представляет собой объем учебного материала в процентах, предлагаемый учащемуся по каждому  $i$ -му типу. Целевая функция  $C(x)$  есть интегральный критерий качества подготовки группы учащихся в целом. Таким образом, подбор учебного материала состоит в определении оптимальных пропорций между различными составляющими, соответствующими разным курсам.

Пусть  $x_1$  — объем учебного материала по курсу «Математика»,  $x_2$  — объем учебного материала по курсу «Информатика»,  $x_3$  — объем учебного материала интеграционного характера. Функцио-

нальные ограничения определяются как  $\Psi_1 = 2/f^{(1)}\min, \Psi_2 = 2/f^{(2)}\min$ ,  $\varphi = \sum_i x_i / 100$ , где  $f^{(1)}\min$  и  $f^{(2)}\min$  — среднее минимальных баллов, полученных 10 % учеников группы (отсортированных в порядке убывания полученных баллов) соответственно по математике и информатике за некоторый контрольный период времени.

К задачам первой группы относятся следующие: аналитическое вычисление определенных интегралов, аналитическое дифференцирование функций, решение нелинейных уравнений графическими методами, построение графиков функций на основе исследования их на экстремум и т. д. Задачами второй группы являются: изучение понятия алгоритма и типов алгоритмов, структурного программирования и методов программирования в той или иной системе программирования (массивы, циклы, логика и т. д.). Третью группу задач составляют численные методы и варианты их программной реализации. Целевая функция — средний балл учащихся группы, получаемый в процессе текущего учета успеваемости по двум предметам — «Математика» и «Информатика». Таким образом, имеем задачу типа (1) с тремя управляемыми параметрами и двумя ограничениями.

Рассматриваемая задача решается методами нелинейного математического программирования (методом Бокса, модифицированным для задач невыпуклого программирования) для целевой функции и функций ограничений, моделируемых мультиплективными моделями типа

$$\varphi = a_0 x_1^{a_1} x_2^{a_2} x_3^{a_3} \dots x_{N_x}^{a_{N_x}},$$

где  $a_i$  — параметры, определяемые методом наименьших квадратов по результатам испытаний в конкретных точках пространства эксперимента<sup>3</sup>, т. е. для известных значений  $x_1, x_2$  и  $x_3$ .

Получен следующий результат:  
 $x_1^* = 31,9 \%$ ;  $x_2^* = 11,9 \%$ ;  $x_3^* = 53,9 \%$ .

Для апробации данного подхода было разработано программное обеспечение, включающее в себя систему имитационного моделирования и решения задач НМП, реализованную в средах Visual C++ 6.0 и Compaq FORTRAN.

Следует отметить, что задача разработать методику определения оптимума решалась в наиболее общей постановке. Это означает, что на основе разработанной методики с использованием аппарата математического моделирования и планирования эксперимента<sup>4</sup> можно было бы определить оптимальное соот-

ношение объемов учебного материала, включая интеграционную составляющую, для различных циклов дисциплин, в том числе естественно-научных, технических и гуманитарных.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Гилл Ф. Практическая оптимизация : пер. с англ. / Ф. Гилл, У. Мюррей, М. Райт. М., 1985.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: Себер Дж. Линейный регрессионный анализ / Дж. Себер. М., 1980.

<sup>4</sup> См.: Моисеев Н. Н. Математические задачи системного анализа / Н. Н. Моисеев. М., 1981.

Поступила 09.12.05.

---

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

**Н. К. Туктамышов**, декан общеинженерного факультета Казанского государственного архитектурно-строительного университета, профессор,

**М. И. Закиев**, старший преподаватель кафедры высшей математики Казанского государственного архитектурно-строительного университета

Новизна рассмотрения авторами региональных аспектов формирования математической культуры студентов как компонента общей культуры личности заключается в учете специфики профессиональной деятельности на фоне возрастания роли математического знания в постиндустриальном обществе. Региональные аспекты формирования математической культуры студента в билингвальной языковой среде раскрываются с позиции исторически обусловленной национальной культуры личности.

Для решения многих проблем, характерных для современных отраслей производства, требуется применение математических методов и математических моделей. Осознанное использование математического аппарата невозможно без глубокого понимания сути явлений и процессов. В целом сфера восприятия и изучения математики связана с глубинными мыслительными процессами; соответственно гармонично включенное в образовательный процесс формирование математической культуры должно осуществляться на научной основе.

Термин «культура» происходит от латинского слова *cultura*, понимаемого как возделывание, обрабатывание и обозна-

чающего то, что сделано человеком. В настоящее время существуют различные подходы к определению культуры: в описательных определениях культура понимается как сумма всех видов деятельности; в исторических — подчеркивается роль традиций и социального окружения; в нормативных — выделяются пути приспособления к социальному и природному окружению, при этом на первый план выступают обычаи, описанные в литературе и живописи, знание языка, соблюдение этикета, следование этике и религии; ценностные определения трактуют культуру как ценности, присущие группам людей; психологические — опираются на приспособление к природно-

© Н. К. Туктамышов, М. И. Закиев, 2006



му окружению; идеологические — указывают на культуру как на множество распространяемых людьми идей; наконец, на базе теорий обучения культура определяется через поведение, которому учится человек.

В качестве примера всестороннего рассмотрения культуры можно привести труды С. И. Гессена<sup>1</sup>, раскрывающие значимые аспекты культурологического подхода к профессиональной деятельности человека. Важнейшими для целостного понимания культуры являются вопросы, связанные с аккумуляцией в культуре знаний о мире, которые нашли отражение в работах В. С. Библера<sup>2</sup>. По мнению этого автора, общение базируется на взаимопонимании различных личностей, обладающих различными культурами, логиками мышления, различными смыслами истины, красоты, добра. Мы принимаем также позицию М. М. Бахтина<sup>3</sup>, который представляет культуру «как форму общения людей разных культур, форму диалога».

Обобщение приведенных подходов позволяет утверждать, что культура, во-первых, концентрирует в себе социальный опыт поколений людей, отражается в накапливании знания о мире. Во-вторых, она содержит совокупность достигнутых материальных и духовных ценностей, которые выступают как объект освоения. В-третьих, культура — это важнейший фактор духовно-нравственного развития человека, его творческих сил и способностей, проявляющийся в деятельности и поведении личности.

Используя данные положения при трактовке математической культуры, можно прийти к выводу, что ее формирование не может быть оторвано от конкретной среды, в которой формируется целостная личность современного специалиста, так как математическая культура является одной из универсальных частей общей культуры личности. Математическая культура специфически взаимосвязана с общей и профессиональной

культурой личности и рассматривается вместе с другими частями культуры личности. Соответственно математическая подготовка должна вестись в едином русле с логикой познания и сопровождаться математическими описаниями окружающей действительности.

В исследовании С. В. Игнашова<sup>4</sup> раскрывается современное понимание математической культуры, структурно включающее не только математические знания и умения, но и математическое мышление, математическое мировоззрение и математическую эстетику. Математическое мышление как составляющая математической культуры связывается с обобщенным отражением действительности и строится на мыслительных способностях, касающихся преобразовательной и аналитической деятельности. Математическое мировоззрение основано на системе обобщенных взглядов на природу, общество и человека и предполагает их математическое видение и математическую трактовку. Еще одна составляющая математической культуры, математическая эстетика, выражается в стремлении осуществлять аналитическую и прогнозную деятельность по законам красоты, гармонии.

Общие вопросы математического образования описаны в работах отечественных математиков А. Д. Александрова, В. Г. Болтянского, А. Н. Колмогорова, А. В. Погорелова и др. Для современной математической подготовки характерны тенденции к одновременной интеграции и дифференциации математических знаний. Эти тенденции раскрываются в усилении фундаментальной математической подготовки и увеличении объема прикладных знаний, необходимых для освоения базирующихся на современном математическом аппарате смежных дисциплин профессиональной подготовки. Специальные прикладные знания из области смежных дисциплин, как правило, связаны с решением задач расчетного характера и с построением математических моделей. Выделение

прикладных математических знаний в зависимости от профиля, по которому ведется подготовка специалиста, делает проектирование математического образования профессионально ориентированным. Соответствующий круг вопросов раскрывается, например, в трудах Л. Н. Журбенко, А. Н. Кондратьева, Р. Ш. Шайхутдинова и др.

В методическом плане математическая подготовка непосредственно сопряжена с постоянным восхождением от конкретных суждений и объектов к их абстрактному обобщению и базируется на понимании и освоении логики изложения математического материала. Применимые в математике понятия являются элементами единой системы знаний и методов. Их освоение требует напряженной и серьезной работы, что связано как с большим количеством математических функций, так и со сложными взаимосвязями в системе изучаемых понятий. Повышение роли математического метода и математического мышления должно опираться на глубокое понимание хода и логики изложения математического материала, что естественным образом связано с индивидуальной добычей знаний студентами. Однако здесь не следует ограничиваться только предметами математического цикла. Освоенные математические методы должны найти применение в общепрофессиональном и специальном циклах дисциплин. При этом формирование и совершенствование математической культуры с позиции ее методологического значения просматривается на предшествующих и последующих этапах обучения и осуществляется при акценте на интегративных связях математики и других дисциплин.

Практика формирования математической культуры в настоящее время отличается определенным несоответствием социальному заказу общества на подготовку компетентного специалиста. Повсеместно отмечается, что недостаточное усвоение материала школьного курса математики приводит к невозмож-

ности освоения ведущих тем, изучаемых в высшей школе. Для базовой математической подготовки в средней общеобразовательной школе характерна тенденция к передаче «готовых» знаний, слабо связанных друг с другом. Об этом свидетельствует нарастающее количество ошибок в самых простых действиях, которые допускают подавляющее большинство абитуриентов. Например, на вступительных экзаменах в 2004—2005 гг. в Казанский государственный архитектурно-строительный университет (КГАСУ) распространены были ошибки, совершаемые при операциях с дробями и при вычислении процентов. Следует отметить, что еще пять лет назад данные действия редко вызывали затруднения.

В образовательных стандартах высшей школы отмечается некоторая изолированность представления математического блока дисциплин, а потому цели и задачи обучения математике не носят межпредметного, интеграционного, характера. Более того, в реальном образовательном процессе наблюдается сокращение количества учебных часов, отводимых на дисциплины математического цикла. Например, в КГАСУ по новым учебным планам, регламентирующими подготовку по специальностям, связанным со строительством дорог, число аудиторных часов уменьшилось с 360 до 304.

Таким образом, постоянно растущие объемы информации и необходимость математических методов ее переработки не вполне согласуются с возможностями их освоения, строго ограниченными дисциплинами математического цикла, не гарантирующими их дальнейшее применение. Соответственно в реализации математической подготовки почти не проявляется культурообразующая сущность математического знания.

Наш подход к формированию математической культуры строится на основе позиции М. М. Бахтина. Диалогическое понимание математической культу-



ры предполагает как общение с другими людьми, так и общение с самим собой посредством внутреннего диалога. Такой диалог ведется с использованием разговорного и математического языков. Следовательно, наиболее значимые в региональном смысле вопросы формирования математической культуры требуют рассмотрения не только с позиции математического языка, но и с позиции владения русским языком. При этом должна учитываться возможная смена языка преподавания, связанная с переходом из общеобразовательной школы к изучению программы высшего профессионального образования. Вопросы соотношения языка и образования в целом затрагиваются в трудах Р. А. Валеевой, В. Ф. Габделхакова, И. А. Зимней, Р. А. Фахрутдиновой.

На фоне понимания важности повышения качества образования внутри России и для России не менее важным представляется сохранить богатые языковые традиции, национально-культурную самобытность, цивилизационные особенности, ценностные ориентации народов, населяющих территорию Российской Федерации, связанных близостью менталитетов, общностью исторических судеб и принадлежностью к единому евразийскому пространству. В современную теоретическую платформу национального образования внесли свой вклад Д. В. Вилькесев, М. И. Махмутов, Г. В. Мухаметзянова, З. Г. Нигматов, Я. И. Ханбиков, Ф. Ф. Харисов, Г. Ф. Хасанова и др.

Разработка регионального аспекта образования означает учет, во-первых, хозяйствственно-экономических и социальных особенностей региона, во-вторых, языковых реалий. По данным Министерства образования и науки Республики Татарстан, доля выпускников школ, обучавшихся на татарском языке, составляет сегодня 47,0 %. Большая часть из них становится студентами вузов республики. Результаты социологического опроса свидетельствуют о том, что основная масса русских (58,3 %) и татар (64,3 %)

выступают за развитие обоих государственных языков. Как указывает З. А. Исхакова<sup>5</sup>, использование языков татарами в Казани зависит от сферы деятельности. Так, среди работников промышленных предприятий на татарском языке общаются 7,2 %, русском — 13,0, на татарском и русском — 79,8 %. Для работников сферы обслуживания эти цифры составляют 12,0; 20,0 и 68,0 %; для медицинских работников — 26,0; 16,0 и 58,0 % соответственно.

Ключевую роль при переходе к двуязычному обучению в высшей школе Татарстана сыграли сложившиеся в 90-х гг. XX в. социальные (политико-правовые, исторические, социально-экономические, культурологические) условия, а выполнение психолого-педагогических условий позволило этот переход осуществить.

Специального рассмотрения требуют вопросы преподавания математики в условиях двуязычия. Определенный вклад в их решение внесли В. М. Беркутов и Р. Б. Салимов.

Практика преподавания математики в многонациональной среде строится на учете проблем математического характера и проблем языкового плана, которые порой выводят процесс освоения математики за грань познавательных возможностей студентов. Известно, что фрагментарные знания затрудняют переход на уровень обобщений с позиции математических законов и методов. В работах большинства авторов отмечается, что особенно много проблем возникает при подготовке студентов — выходцев из сельских национальных районов, для которых усвоение математических основ осложняется языковыми проблемами. Выход видится в создании соответствующей языковой среды, актуальность которой наиболее значима, как правило, на младших курсах. Таким образом могут быть решены задачи поддержания функционирования родного языка, адаптации к условиям обучения, реализации себя как личности в учебе и общественной

работе, формирования национального самосознания.

Другим выходом может быть использование двуязычия как части профессионального образования. Эта возможность реализуется на старших курсах, когда преподавание ведется на русском языке и решаются, в частности, задачи развития культуры межнационального общения.

Национальный аспект преподавания математики на современном этапе получил новый толчок к развитию в связи с высоким уровнем образования на национальном языке, достигнутым в ряде городских татарских школ и гимназий. Число таких школ и гимназий в настоящее время продолжает увеличиваться, а уровень как общей, так и математической подготовки в них заметно растет.

Сегодня в группах студентов, изучающих математику на татарском языке, имеются выраженные различия в предшествующем уровне математической подготовки между выпускниками сельских и городских школ. Для выпускников из сельских районов он остается низким, а для выпускников из городских татарских гимназий в ряде случаев даже несколько превышает уровень подготовки, характерный для большинства школ, в которых обучение ведется на русском языке. Соответственно в современной ситуации учебный процесс необходимо строить с учетом существенных различий в уровне подготовки студентов, ранее обучавшихся на татарском языке, и применять накопленный ранее опыт обучения на родном языке в рамках достижения новых целей, связанных с подготовкой по другим специальностям.

Многолетний опыт преподавания математики на татарском языке в КГАСУ позволяет сделать вывод о том, что формирование математической культуры студентов в национальном регионе будет эффективным, если рассматривать ее как компонент общей культуры личности и во взаимосвязи с профессиональной и национальной культурой. Особое значе-

ние имеют ценностный подход к осуществлению математически обоснованной аналитической и прогнозной деятельности, ориентация на общеметодологический характер математических знаний и методов математического моделирования, направленность на активное и верифицированное применение математических методов в практике подготовки по всем специальностям.

При детализации целей, мотивов, содержания и процесса формирования математической культуры студентов учитываются региональные условия, т. е. языковая специфика, социально-экономические и хозяйствственные особенности, особенности исторических традиций, сложившихся в регионе. Учет региональных условий в целевом блоке проявляется во взаимодополнении и взаимопроникновении целей формирования национальной, профессиональной и математической культуры. При мотивации формирования математической культуры он заключается в акценте на построении проектных решений и математических моделей на базе исторически обусловленного национально-регионального колорита. В содержании формирования математической культуры учет региональных условий раскрывается в ориентации на специфическое проявление двуязычия в формально-логической среде освоения математического знания. Процесс формирования математической культуры должен ориентироваться на специфичное математическое описание социально-экономических и хозяйственных особенностей.

На примере подготовки будущих строителей можно конкретизировать математическое описание социально-экономической и хозяйственной среды, задавая конкретные параметры, характеризующие, например, используемые в регионе строительные материалы и строительное оборудование. Осуществление этого процесса обеспечивается в билингвальной профессионально ориентированной среде.



Методическое обеспечение формирования математической культуры должно реализоваться с опорой на принципы непрерывности, индивидуальности и поэтапности и способствовать усилению интегративной и методологической сущности фундаментального и прикладного математического знания. Требования к построению методического обеспечения включают в себя непрерывность изучения всех разделов математики и всех компонентов формирования математической культуры, акцент на наиболее значимых в профессиональной деятельности аспектах математической подготовки, обеспечение индивидуализации образовательной траектории в условиях региональной билингвальной языковой среды, регулирование сложности учебного материала как с позиции математики, так и с позиции языка.

В целом проблема формирования математической культуры студента в учебном процессе определяется новой ролью математического знания в постиндустриальном обществе и потребностью в более высоком уровне математической

культуры личности, рассматриваемой как компонент ее общей культуры. Этот процесс в регионах должен опираться на взаимосвязь математической культуры и исторически обусловленных национальных особенностей. С точки зрения подготовки по определенной специальности формирование математической культуры должно осуществляться с учетом специфики профессиональной деятельности и ее отражения в профессиональной культуре специалиста.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. М., 1982.

<sup>2</sup> См.: Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. М., 1990.

<sup>3</sup> См.: Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1979.

<sup>4</sup> См.: Игнашов С. В. Социально-культурные факторы развития математического знания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Игнашов. М., 2000.

<sup>5</sup> См.: Исхакова З. А. Современная этноязыковая ситуация в Республике Татарстан / З. А. Исхакова, Р. И. Зиннурова, Р. М. Мусина. Казань, 2002 ; Исхакова З. А. Двуязычие в городах Татарстана (1980—90 гг.) / З. А. Исхакова. Казань, 2001.

Поступила 19.12.05.

---

## ПОЛИОГРАНИЧЕННОСТЬ ОТНОСИТЕЛЬНО ЧАСТИ ФАЗОВЫХ ПЕРЕМЕННЫХ РЕШЕНИЙ ОДНОЙ НЕЛИНЕЙНОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ СИСТЕМЫ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

**Е. В. Щенникова**, доцент кафедры информатики и вычислительной техники МГУ им. Н. П. Огарева

В данной статье доказана теорема о полиграниценности, т. е. о равномерной ограниченности относительно фазовых переменных  $x$  и  $y$  и о равномерной ограниченности в пределе относительно фазовой переменной  $y$ , решений одной нелинейной управляемой системы. В процессе доказательства теоремы реализуется основной принцип развивающего обучения.

В работах В. И. Зубова, В. А. Плиса, В. В. Румянцева, А. С. Озиранера, Т. Йосидзавы<sup>1</sup> доказаны теоремы о равномерной ограниченности и равномерной ограниченности в пределе решений нелинейных систем дифференциальных уравнений относительно всех фазовых

переменных. В развитие этих результатов в данной работе доказана теорема о полиграниценности, т. е. о равномерной  $(x, y)$ -ограниченности и о равномерной  $y$ -ограниченности в пределе, решений относительно части переменных одной нелинейной управляемой системы.

© Е. В. Щенникова, 2006



В дальнейшем будем писать: решения системы  $(x, y)$ -ограничены и равномерно  $y$ -ограничены в пределе. Здесь вектор  $X = (x^t, y^t, z^t)^t$ . Индекс  $t$  означает транспонирование. Под нормой вектора будем понимать евклидову норму.

Итак, рассмотрим управляемый динамический процесс, моделируемый системой дифференциальных уравнений

$$\begin{aligned} \frac{dx}{dt} &= \Phi_1(t, x, y, z), \\ \frac{dy}{dx} &= \Phi_2(t, x, y, z), \\ \frac{dz}{dt} &= \Phi_3(t, x, y, z), \end{aligned} \quad (1)$$

где  $\Phi_i(t, x, y, z) \in C(J^+ \times R^{m_1} \times R^{m_2} \times R^{m_3}) \rightarrow R^{m_i}$ ,  $m_1 + m_2 + m_3 = n$ ,  $i = 1, 2, 3$ .

Справедлива следующая теорема.

**Теорема.** Предположим, что:

1) для любой точки  $(t_0, x_0, y_0, z_0) \in J^+ \times R^{m_1} \times R^{m_2} \times R^{m_3}$  существует единственное решение  $(x(t, t_0, x_0, y_0, z_0), y(t, t_0, x_0, z_0), z(t, t_0, x_0, y_0, z_0))$  системы (1);

2) существует единственное решение системы

$$\begin{aligned} \frac{dx}{dt} &= \Phi_1(t, x, 0, z), \\ x(t_0) &= x_0, z(t_0) = z_0; \end{aligned} \quad (2)$$

3) существуют непрерывные функции  $h_1(\|x\|)$  и  $h_2(\|y\|)$  такие, что

$$\|\Phi_1(t, x, y, z) - \Phi_1(t, \bar{x}, 0, \bar{z})\| \leq h_1(\|x\|)h_2(\|y\|)$$

при  $(t, x, y, z) \in J^+ \times R^{m_1} \times R^{m_2} \times R^{m_3}$ ;

4) существуют постоянная  $L_1$  и непрерывная функция  $V(t, x, y, z)$ , определенная на множестве  $\{0 \leq t \leq +\infty, \|x\| < \infty, \|y\| \geq L_1, \|z\| < \infty\}$ , такая, что

$$a(\|y\|) \leq V(t, x, y, z) \leq b(\|y\|),$$

$$\frac{dV(t, x, y, z)}{dt} \Big|_{(1)} \leq -c(\|y\|), \quad \|y\| \geq L_1,$$

где  $a(r)$  и  $b(r)$  — непрерывные возрастающие функции, причем  $\lim_{r \rightarrow \infty} a(r) = \infty$ ,

$c(r)$  — непрерывная функция и, кроме того,  $c(r) > 0$  при  $r > L_1$ ;

5) существуют постоянная  $L_2 > 0$ , непрерывная функция  $W(t, x, z)$ , определенная на множестве  $\{0 \leq t \leq \infty, \|x\| \geq L_2, \|z\| < \infty\}$ , и положительная функция  $h_3 \in C(J^+ \rightarrow J^+)$  такие, что

$$a_1(\|x\|) \leq W(t, x, z) \leq b_1(\|x\|), \quad (2_1)$$

$$|W(t, x, z) - W(t, \bar{x}, \bar{z})| \leq h_3(\|x\|), \quad (2_2)$$

$$\frac{dW(t, x, z)}{dt} \Big|_{(2)} \leq -c_1(\|x\|), \quad \|x\| \geq L_2, \quad (2_3)$$

где  $a_1(r)$  и  $b_1(r)$  — непрерывные возрастающие функции, причем  $\lim_{r \rightarrow \infty} a_1(r) = \infty$ ,  $c(r)$  — неотрицательная непрерывная функция и

$$h_3(r) > 0, \quad c_1(r) \geq 0, \quad r \geq L_2, \quad (3_1)$$

$$\lim_{r \rightarrow \infty} \frac{c_1(r)}{h_3(r)h_1(r)} = \infty. \quad (3_2)$$

Тогда решения системы (1) равномерно  $(x, y)$ -ограничены и равномерно  $y$ -ограничены в пределе.

**Доказательство.** Предположим, что  $l > \max(L_1, L_2)$ . Тогда существуют  $q = q(l)$ ,  $q_1 = q_1(l)$  такие, что

$$a(q(l)) > b(l) > l, \quad \frac{c_1(r)}{h_1(r)h_2(r)} - \max_{r \leq q(l)} \geq 1$$

для  $r \geq q(l)$ ,  $a_1(q(l)) > b_1(q_1(l))$ .

Имеем  $\|x(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q_2(l)$ ,  $\|y(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q(l)$  при  $t \geq t_0$ ,  $\|x_0\| < l$ ,  $\|y_0\| < l$ ,  $\|z_0\| < \infty$ .

Если это не так, то возможны два случая.

**Первый случай.** Существуют числа  $t_2 > t_1 > t_0$  такие, что

$$\|x(t_1, t_0, x_0, y_0, z_0)\| = q_1(l),$$

$$\|x(t_2, t_0, x_0, y_0, z_0)\| = q_2(l),$$

$$q_1(l) < \|x(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q_2(l), \quad t \in (t_1, t_2),$$

$$\|y(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q(l),$$

$$\|z(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < \infty, \quad t \in [t_1, t_2].$$



*Второй случай.* Существуют числа  $t_4 > t_3 > t_0$  такие, что  $\|y(t_3, t_0, x_0, y_0, z_0)\| = l$ ,  $\|y(t_4, t_0, x_0, y_0, z_0)\| = q(l)$ ,

$$l < \|y(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q(l), \quad t \in (t_3, t_4),$$

$$\|x(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| \leq q_2(l), \quad t \in [t_3, t_4],$$

$$\|z(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < \infty, \quad t \geq t_0.$$

Во втором случае имеем

$$\frac{dV(t, x(t))}{dt} \Big|_{(1)} \leq 0, \quad t \in [t_3, t_4], \text{ и, значит,}$$

$$a(q(l)) \leq V(t_4, x(t_4), y(t_4), z(t_4)) \leq$$

$$\leq V(t_3, x(t_3), y(t_3), z(t_3)) \leq b(l).$$

Но это противоречит тому, что

$$a(q(l)) > b(l).$$

В первом случае для всех  $t \in [t_1, t_2]$  имеем

$$\begin{aligned} & \frac{dW(t, x(t), z(t))}{dt} \Big|_{(2)} \leq \\ & \leq -c_1(\|x(t)\|) + h_3(\|x(t)\|)h_1(\|x(t)\|)h_2(\|x(t)\|) \leq \\ & \leq -h_3(\|x(t)\|)h_1(\|x(t)\|) \times \\ & \times [c_1(\|x(t)\|)/(h_3(\|x(t)\|)h_1(\|x(t)\|)) - \max\{h_2(r), r \leq q(l)\}] \leq \\ & \leq -h_3(\|x(t)\|)h_1(\|x(t)\|) \leq 0. \end{aligned}$$

Следовательно,

$$\begin{aligned} a_1(q_2(l)) & \leq W_2(t_2, x(t_2), z(t_2)) \leq \\ & \leq W(t_1, x(t_1), z(t_1)) \leq b_1(q_1(l)). \end{aligned}$$

Получили противоречие с тем, что  $a_1(q_2(l)) > b_1(q_1(l))$ . Из неравенств  $\|x_0\| < l$ ,  $\|y_0\| < l$ ,  $\|z_0\| < \infty$  следует, что при  $t > t_0$  справедливы неравенства

$$\begin{aligned} & \|x(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q_1(l), \\ & \|y(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q(l), \\ & \|z(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < \infty. \end{aligned}$$

А это означает, что решения системы (1) равномерно  $(x, y)$ -ограничены.

Докажем далее равномерную  $y$ -ограниченность в пределе решений системы (1).

Из свойств функции  $V(t, x, y, z)$  следует, что  $\dot{V}(t, x(t), y(t), z(t)) \leq -m(l)$  при

$l_1 + 1 \leq \|y(t)\| \leq q(l)$ . Тогда можно указать число  $t_5 \in [t_0, t_0 + \tau_1(l)]$  такое, что  $\|y(t_5)\| \leq L_1 + 1$ ,  $\tau(l) := (b(l) - a_1(l_1 + 1))/m(l)$ .

Выбором числа  $q(l_1 + 1)$  можно добиться того, чтобы  $\|y(t)\| < q(l_1 + 1)$  при  $t > t_5$ . В результате будем иметь  $\|y(t)\| < q(l_1 + 1)$  при  $t > t_0 + \tau_1(l)$ .

Выберем теперь  $l_3 > l_2$  так, чтобы выполнялось неравенство

$$c_2(r)/(h_1(r)h_3(r)) - \max l_2(r) \geq 1$$

при  $r \leq q(l_1 + 1)$ .

Пусть  $Y = Y(l)$  есть заданное положительное число, для которого  $h_1(\|x\|)h_3(\|x\|) \geq Y_2(p)$ , если только  $l_2 \leq \|x\| \leq q_2(l)$ . Тогда для любого  $t \geq t_0 + \tau(l)$ , для которого  $l_3 \leq \|x(t)\| \leq q_2(l)$ , будем иметь

$$\begin{aligned} \dot{W}(t, x(t), z(t)) & \leq -h_1(\|x(t)\|)h_3(\|x(t)\|)c_2(\|x(t)\|), \\ & 1/(h_1(\|x(t)\|)h_3(\|x(t)\|)) - h_2(\|y(t)\|) \leq Y_2(l). \end{aligned} \quad (4)$$

Из (4) следует, что существует число  $t_6 \in [t_0 + \tau_1(l), t_0 + \tau_1(l) + \tau_2(l)]$  такое, что  $\|x(t_6, t_0, x_0, y_0, z_0)\| \leq l_3$ . Следовательно,  $(\|x(t_6, t_0, x_0, y_0, z_0)\| \wedge \|y(t_6, t_0, x_0, y_0, z_0)\|) \leq l_4$ ,  $\|z(t_6, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < \infty$ ,

$$l_4 = \max(l_3, q(l_1 + 1)).$$

Поэтому для всех  $t \geq t_3$  справедливы неравенства

$$\begin{aligned} & \|x(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q_2(l_4), \\ & \|y(t, t_0, x_0, y_0, z_0)\| < q(l_4). \end{aligned}$$

Таким образом, данные неравенства справедливы для всех  $t \geq t_0 + \tau_1(l) + \tau_2(l)$ , что и доказывает равномерную  $y$ -ограниченность в пределе решений системы (1), т. е. выполнение условий 1—5, теоремы. Теорема доказана.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См.: Зубов В. И. Колебания в нелинейных и управляемых системах / В. И. Зубов. Л., 1962 ; Плисс В. А. Интегральные множества периодических систем дифференциальных уравнений / В. А. Плисс. М., 1977 ; Румянцев В. В. Устойчивость и стабилизация движения по отношению к части переменных / В. В. Румянцев, А. С. Озиранер. М., 1987 ; Yoshizawa T. Stability theory by Lyapunov's second method / T. Yoshizawa. Tokio, 1966.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «МОРДОВСКАЯ (ЭРЗЯНСКАЯ/МОКШАНСКАЯ) ДИАЛЕКТОЛОГИЯ» И НА СМЕЖНЫХ С НИМ СПЕЦКУРСАХ

*A. M. Гребнева, доцент кафедры эрзянского языка  
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье анализируются словообразовательные и семантические модели эрзянских диалектных наименований грибов, функционирующих как на территории Республики Мордовия, так и за ее пределами, которые используются в процессе обучения студентов-филологов. Значительная часть лексического материала впервые вводится в научный оборот; единичным лексемамается ареальная характеристика.

Вузовскому курсу «Мордовская (эрзянская/мокшанская) диалектология» отводится особое место в системе дисциплин лингвистического цикла по подготовке филолога. Данный курс позволяет расширить спектр знаний студента-словесника не только в области диалектологии, но и по современным мордовским (эрзянскому и мокшанскому) языкам, которые помогут ему ориентироваться в сложных вопросах, связанных со структурой мордовских языков.

Студенты-филологи специальностей «Языки и литературы (мокшанский/эрзянский) Российской Федерации. Русский язык и литература» и «Финно-угорская филология» свои теоретические знания, полученные при изучении данной дисциплины, закрепляют во время ежегодных диалектологических практик, проводимых как на территории Республики Мордовия, так и за ее пределами в местах компактного проживания эрзи и мокши. Сбор, фиксация и классификация диалектного материала осуществляются по программам, имеющимся на кафедрах мокшанского и эрзянского языков, финно-угорского и сравнительного языкознания Мордовского государственного университета. После соответствующей лингвистической обработки он сдается в картотеку словарного кабинета филологического факультета, где осуществляется под подготовка диалектологических словарей и лингвистических атласов эрзянского, мокшанского языков.

Лексическое богатство любого языка — это сокровищница, в которой сохраняются сведения об истории народа, о его материальной и духовной жизни. Часть этого богатства составляет диалектная лексика, и она должна быть собрана, систематизирована и тщательно изучена.

Целью данной статьи является описание особенностей названий грибов (миконимов), функционирующих в эрзянских диалектах, а также их словообразовательных и семантических моделей, которые используются в учебном процессе.

С исторической точки зрения почти все названия грибов относятся к эпохе самостоятельного развития мордовских языков.

Во всей системе миконимов в роли обобщающего названия выступает слово *панго* «гриб», относящееся к финно-угорскому пласту лексики: мар. *панго* «гриб, грибной» манс. *пангх* «мухомор», хант. *раηк* «мухомор» < ф.-у. \**raηkz*<sup>1</sup>. Исследователями единого этимологического решения по данной лексеме пока не найдено. Однако имеется мнение, что рассматриваемое слово относится к иранским заимствованиям<sup>2</sup>. Вероятно, его первоначальное значение связано с корневой морфемой *пан-*= «нечто, поднятое вверх, нечто выпуклое». Та же морфема, по-видимому, обнаруживается в словах э. *панго*, м. *панга* «головной убор (женский)», э. *пандо*, м. *панды* «возвышенность, гора», где *-го/-га, -до/-да* —



словообразовательные суффиксы, в современных мордовских языках считающиеся интегрированными. Отметим, что в эрзянском и мокшанском языках и их диалектных подразделениях для обозначения различных видов грибов широко употребляются номинанты с обязательным присутствием в них лексемы *pango/panga* «гриб».

Рассматривая словообразовательные модели эрзянских диалектных микронимов, необходимо подчеркнуть, что их число невелико и наиболее продуктивными являются три нижепредставленные.

1. Модель ‘сущ. + сущ.’ или ‘сущ. (ген.) + сущ.’: *guj raŋgo* (Paasonen, III, 1532) «шампиньон» (букв. змея-гриб), *nar raŋgə* (шлк.) «опенок» (луг-гриб), *kaval raŋgo* (Paasonen, II, 651) «мухомор» (ястреб-гриб), *moda raŋgo* (прк.) «груздь» (земля-гриб), *karvo raŋge* (дрк.) // *karvo raŋgo* (алв.) «сыроежка» (муха-гриб), *kačatə raŋga* (скв.) «дождевик» (дым-гриб), *karovun' raŋga* (шкш., млс., шрм.) «мухомор» (мухи-гриб), *kujin' gr'iba* (нмн.) «мухомор» (змеи-гриб), *oftun' al* (млс.) «дождевик» (медведя-яйцо), *tatarun' gr'iba* (шкш.) «дождевик» (татарский гриб), *skalun' kenčt* (скв., шрм., млс., днк., крв., нрв., брз., стнд.) «свинушки» (коровы-ногти), *pur'gin'e al* (Paasonen, I: 22) «дождевик» (гром-яйцо).

2. Модель: ‘прил. + сущ.’: *jaks t'er'i raŋga* (нмн., с.пчр.) // *jaks t'ir'e raŋga* (н.алк.) «краснуха» (красный-гриб), *durak raŋgo* (двд.) «шампиньон» (дурак-гриб), *jaks't'er'e paŋgi* (б.тлк.) «сыроежка» (красный гриб), *raužo paŋgi* (б.тлк.) «свинушки» (черный-гриб), *naula paŋgi* (б.тлк.) // *naula paŋko* (Ега) «валуй» (скользкий гриб), *čarato raŋgo* (прк.) «волнушка» (горький-гриб). Первый компонент некоторых наименований, представляющих данную модель, может быть осложнен аффиксоидом *-pr'a*: *durak-pr'a raŋga* (шлк.) «шампиньон» — или словообразовательным суффиксом *-kaj*: *jaks t'ir'-kaj paŋk* (м.шмл.) «краснуха».

3. Модель: ‘отглагольное сущ. + сущ.’: *kištəma raŋge* (дрк.) «бледная поганка» (пляска-гриб), *livtema pango* (СЧ) «ядовитые грибы» (выход-гриб), *cikerkaj raŋge* (дрк.) «скрипица» (скрип-гриб). Эта модель может быть обогащена за счет наименований, которые образованы по схеме ‘сущ. + отглагольное сущ.’: *karov kuluftuma* (скв., брз., крв., днк., стнд.) «мухомор» (муха-умертвление).

В представленных материалах налицует небольшое количество наименований грибов, в процесс образования которых могут вступать более двух лексем. Например: *bojarava raŋga* (шлк.) «белый гриб» (барыня-гриб); *moda potmin' aša gr'iba* (днк.) «шампиньон» (земля-внутренности-белый-гриб); *pokš durak raŋgo* (брн., тлт.) «шампиньон» (большой-дурак-гриб); *ašo du rak pango* (СЧ) «бледная поганка» (белый-дурак-гриб); *bojar ašo raŋgo* (брн., двд., тлт.) «белый гриб» (боярин-белый-гриб), *rauža alks raŋga* (н.алк.) «шампиньон» (черный-низ-гриб).

С семантической точки зрения эрзянская диалектная микронимическая лексика более разнообразна, о чем свидетельствуют приведенные ниже модели.

1. Модель ‘цвет’ → «наименование»: *rauža paŋgi* (б.тлк.) «свинушки» (черные-грибы); *raužo alks paŋk* (нмн., ршт., хлс.) «шампиньон» (черный-низ-гриб); *jaks't'ir'kaj paŋk* (м.шмл.) «краснушки» (красный-гриб); *jaks't'er'e paŋgi* (б.тлк.) «сыроежка» (красный-гриб); *ašo raŋga* (ксл.) «валуй» (белый-гриб). Имеется ряд фонетических вариантов для **белого гриба**: *aša openka* (грт., ст.нмн.) (белые-опята), *ašo raŋga* (ксл., прк., смк.) // *aša raŋga* (скв.) // *aši raŋga* (шрм., млс.) // *aša gr'ip* (шрм.) // *aša gr'iba* (днк.) // *aša gr'ibava* (нмн.) (белый-гриб). В некоторых говорах встречаются метафорические названия для белого гриба: *bojarava raŋga* (шлк.) (барыня-гриб); *bojar ašo raŋgo* (брз., двд., тлт.) (боярин-белый-гриб); *dorogoj raŋga* (нмн., с.пчр.); *dorogoj gr'ip* (ч.урм.) (дорогой-гриб). Данный признак в названиях грибов отмечается и в других языках.

2. Модель ‘свойство, воспринимаемое на вкус или обоняемое’ → ‘наименование’: э. л. *ламбамо панго* «сыроежка» (сладкий-гриб); *сарато раңго* (прк.) «волнушка» // *сарато раңга* (ант., дбн., злс., мрг., сйн.) «горькуша» (горький-гриб); *кастамо раңго* (скв.) «дождевик» (дым-гриб).

3. Модель ‘нечто скользкое, покрытое слизью’ → ‘наименование’: *naula раңга* (б.тлк.) // *naola раңко* (Ега) «валий» (скользкий-гриб). Отметим, что это же свойство отражено в названии *куя панго* «масленок» (жир-гриб), имеющееся в «Эрзянско-русском словаре» А. П. Рябова<sup>3</sup> и некоторых диалектных подразделениях: *куя раңго* (отр., смл., н.трд., сбв., тгл.). Самое распространенное наименование **масленка** в эрзянских говорах — *naviilkaj* «скользкий».

4. Модель: ‘дерево’ → ‘наименование’. Эта модель, которой свойственно «тяготение отдельных видов грибов к определенным породам деревьев»<sup>4</sup>, является довольно распространенной. Корпус диалектных наименований, построенных по данной модели, в основном совпадает с эрзянским литературным языком с имеющимися фонетическими вариантами. Например: **подберезовик** — *kil'eη раңге* (дрк.), *k'il'ijin' раңig'e* (шрм.), *k'il'ij gr'iba* (скв., брз., млс., крв., нрв.), *k'il'oј раңго* (брн., тлт.) (береза-гриб); **рыжик** — *p'ičo раңга* (шлк.), *p'iči раңга* (н.алк.), *p'ičo раңk* (нмн., ршт., хлс.) (сосна-гриб); **дубовик** — *timo раңга* (м.шмл.), *tum̩in' раңга* (н.алк., нмн., с.пчр.) (дуб-гриб).

5. Модель ‘животное, насекомое’ → ‘наименование’. Данная модель в основном содержит пейоративные названия, т. е. в них подчеркивается непригодность, несъедобность гриба для человека: *karvo раңга* (м.срс.) «мухомор» (муха-гриб), *gujin' раңга* (кр.зрк.) «бледная поганка» (змеи-гриб), *karovun' раңга* (шкш., млс., шрм.) «мухомор» (мухи-гриб), *kaval раңго* (Paasonen, II: 651) «мухомор» (ястреб-гриб), *kiskan' раңge* (дрк.) «мухомор» (собаки-гриб). С

другой стороны, в нее включаются и такие микронимы, в которых может быть выражена пригодность гриба для самого животного или насекомого, хотя это мы отмечаем с малой долей вероятности. Например: *kaval раңга* (к.вн.) «шампиньон» (ястреб-гриб), *kiskan' раңга* (нск.) «шампиньон» (собаки-гриб), *vadov раңга* (пвд., ант., мрг., сйн., трг., чнд.) «шампиньон» (коршун-гриб); *alaša раңго* (н.трд., смл., тгл.) «волнушка» (лошадь-гриб), *lošatka* (ст.трд.) «волнушка» (лошадка).

Любопытно отметить, что для различия пригодности и непригодности грибов в некоторых эрзянских говорах, например в говоре с. Пуркаево Дубенского района РМ, используются словообразовательные возможности языка. В названии **мухомора** участвует составное образование *karvo раңго*, а **сыроежки** — суффиксальное *karinza*.

6. Модель ‘место произрастания’ → ‘наименование’. Микронимы, именованные по данной модели, с семантической точки зрения мотивированы. Например, **шампиньон** имеет следующие фонетические корреспонденции: *navuz раңга* (смк.) // *naviž раңга* (шгр.) // *naz'om раңга* (прм.) (навоз-гриб). Как правило, шампиньоны растут в хорошо увлажненной почве, с достаточным содержанием перегноя. Кроме этого, данный номинант имеет ряд лексических синонимов: *moda potmon' aša gr'iba* (днк.) (земля-внутри-белый-гриб), *moda раңга* (гзн., смк., прк., бзв., шгр.) (земля-гриб), — в которых наблюдается отражение того этапа жизни микронима, когда его созревание происходит в земле.

В данную модель включаются и такие наименования, как *nar раңга* (шлк.) «опенок» (луг-гриб), *mastor раңго* (прк.) «груздь» (земля-гриб), э. л. *palaks панго* «опенок» (крапива-гриб), *moda раңга* (ант., чнд., пвд.) «груздь» (земля-гриб), которые не представляют трудности для этимологизации.

7. Модель ‘время появления’ → ‘наименование’: *vas'in' раңга* (ксг.) «смор-



чок» (первый-гриб), э. л. *tundonъ панго* «сморчок» (весенний гриб), *s'oks'en' op'enka* (ксл., грт., смк., ст.нмн.) «осенние-опята». Как видно из приведенных примеров, эта модель малопродуктивна.

8. Модель: ‘имя собственное’ → ‘наименование’: *dun'aška* (ст.нмн.) «дубовик»; *tašaj raŋga* (чнд.) «кулачки». В подобных наименованиях грибов очень сложно определить, с чем связана их характеристика: с каким-либо конкретным лицом местности, где функционирует микроним, или же с каким-либо событием.

Имеются единичные наименования, с помощью которых можно представить ареал распространения того или иного наименования. К ним можно отнести наименование **дождевика**. В «Эрзянско-русском словаре»<sup>5</sup> зафиксирован микроним *поспанго*, довольно сложно раскрываемый с точки зрения этимологии. Однако, на наш взгляд, его ареальное распространение, где сохранено название *kačato raŋga* (скв.) (дым-гриб), поможет представить семантическую модель: ‘нечто воздушное, рассыпчатое’ → ‘наименование’. Этот гриб растет без ножки и вначале созревания содержимое в нем выглядит в виде белой творожистой массы, которая постепенно превращается в грибные споры темно-коричневого цвета. Вероятно, в наименовании *поспанго* первоначальными словообразовательными компонентами выступали *почт* «мука» + *панго* «гриб». В результате закона взаимосцепляемости образовалось сложное слово, выражающее лексико-семантическое единство, в котором ощущался избыток согласных на стыке двух основ, служивший большим препятствием при произношении. Благодаря переходу сочетания согласных (глухая аффриката + глухая смычна = **чт** > в глухой щелевой **с**) вновь образованное сложное слово для данного языка оказалось более рациональным и удобным в произношении.

По словам О. Г. Винокура, сложное слово является «результатом высокого

этапа абстракции, оно нужно не только для удовлетворения потребности в новых словах, но также и потому, что очень часто действительно существует потребность выразить две идеи в одном слове»<sup>6</sup>. Перед нами — тот случай переноса, который осуществлен через прямое значение. Новое значение наименования *поспанго* зависит от сочетаемости, которая обусловливается определенными существенными свойствами. Переносное значение слова *почт* связано с понятиями «рыхлый», «рассыпчатый», «раздробленный», что, видимо, дало новое более приемлемое для носителей эрзянского языка наименование — *kačato raŋgo*. Значение последнего понимается не как отражение обозначаемого объекта, а как объект, содержащий «нечто воздушное, рассыпчатое».

В исследуемых нами говорах выявлены и опосредованные восприятия признаков. Известно, что для **подберезовика** общераспространенным наименованием является *kil'ej raŋgo*. Наряду с ним встречаются единичные вкрапления, сохранившиеся в диалектных подразделениях, каковым является, например *juda baba* (прк.). Судить о том, что представлял собой тот образ, который послужил отправным, довольно трудно. Носители данного говора связывают это название с особенностью ножки гриба — в темно-коричневых крапинках, скрытых от взгляда шляпкой гриба. Вероятно, название заимствовано из русских говоров, расположенных на территории Большеберезниковского района РМ. В. А. Меркулова<sup>7</sup> полагает, что, поскольку «и в Польше бабкой называют подберезовик, можно сблизить это слово с другим его названием — обабок и объединить их в этимологическом отношении, производя от корня *bab=* „морщиться, дрябнуть, разбухать“». Для сравнения приведем такие наименования: *pur'gin'e al* (Paasonen, I: 22) «дождевик» (гром-яйцо), *ul'umka* (клч.) «валуй», *skalun' kenšt* (скв., шрм., млс., днк., стнд., крв., нрв., брз.) «свинушки» (коровьи-ногти), *l'uł'ka*

(сийн.) «сыроежка», *oftun' al* (млс.) «дождевик» (медведя-яйцо), в которых трудно объяснить, какой признак был выбран для наименования.

Ассоциации, которые положены в основу подобных наименований, говорят о широком восприятии предметов и явлений объективного мира для носителей тех или иных говоров. В результате их мыслительной деятельности создаются наименования, базирующиеся на основе вторичной номинации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Основы финно-угорского языкоznания : Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков. М., 1974.

<sup>2</sup> См.: Korenchy E. Iranische Lehnwörter in den obugrischen Sprachen / E. Korenchy. Budapest, 1972. S. 112.

<sup>3</sup> См.: Рябов А. П. Эрзянско-русский словарь / А. П. Рябов. М., 1931.

<sup>4</sup> Меркулова В. А. Очерки по русской народной номенклатуре растений / В. А. Меркулова. М., 1967. С. 177.

<sup>5</sup> См.: Эрзянско-русский словарь. М., 1993.

<sup>6</sup> Винокур Г. О. О некоторых явлениях словоизвретения в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Тр. МИИФЛ. М., 1939. С. 46.

<sup>7</sup> См.: Меркулова В. А. Указ. соч. С. 177.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

Языки: м. — мокшанский, манс. — мансийский, мар. — марийский, ф.-у. — финно-угорский, хант. — хантыйский, э. — эрзянский, э.л. — эрзянский литературный.

Источники: Paasonen — Paasonen H. Mordwinisches Wörterbuch / H. Paasonen. Helsinki, 1990—1998; СЧ — Четвергов Е. В. Сыренъ чо-валят / Е. В. Четвергов. Саранск, 1995.

Населенные пункты: алв. — Алово Атяшевского р-на РМ; ант. — Антоновка Дубенского р-на РМ; бзв. — Бузаво Большеберезниковского р-на РМ; брз. — Березняк Теньгушевского р-на РМ; брн. — Барановка Николаевского р-на Ульяновской обл.; б.тлк. — Большой Толкай Похвистневского р-на Самарской обл.; гзн. — Гузынцы Большеберезниковского р-на РМ; грт. — Сосновый Гарт Большеберезниковского р-на РМ; дбн. — Дубенки Дубенского р-на РМ; двл. — Давыдовка Николаевского р-на Ульяновской обл.; днк. — Дудниково Теньгушевского р-на РМ; дрк. — Дюрк Атяшевского р-на РМ; Ега — Ега Похвистневского р-на Самарской обл.; злс. — Залесье Дубенского р-на РМ; к.вн. — Красный Воин Чамзинского р-на РМ; клч. — Кличевка Похвистневского р-на Самарской обл.; кр.зрк. — Красная Зорька Кочкуровского р-на РМ; крв. — Кураево Теньгушевского р-на РМ; ксг. — Косогоры Большеберезниковского р-на РМ; млс. — Мельсетьево Теньгушевского р-на РМ; мрг. — Морга Дубенского р-на РМ; м.срс. — Мордовские Сыреси Атяшевского р-на РМ; м.шмл. — Мордовский Шмалак Павловского р-на Ульяновской обл.; н.алк. — Новая Алексеевка Павловского р-на Ульяновской обл.; нмн. — Найманы Павловского р-на Ульяновской обл.; нрв. — Нороватово Теньгушевского р-на РМ; нск. — Наскафтым Шемышейского р-на Пензенской обл.; н.трд. — Новые Турдаки Кочкуровского р-на РМ; отр. — Отрадное Чамзинского р-на РМ; пвд. — Поводимово Дубенского р-на РМ; прк. — Паракино Большеберезниковского р-на РМ; прм. — Пермиси Большеберезниковского р-на РМ; ршт. — Ращтановка Павловского р-на Ульяновской обл.; сбв. — Сабаево Кочкуровского р-на РМ; сийн. — Сайниндо Дубенского р-на РМ; скв. — Сакаево Теньгушевского р-на РМ; смк. — Симкино Большеберезниковского р-на РМ; смл. — Семилей Кочкуровского р-на РМ; с.пчр. — Старый Пичеур Павловского р-на Ульяновской обл.; стнд. — Стандрово Теньгушевского р-на РМ; ст.нмн. — Старые Найманы Большеберезниковского р-на РМ; ст.трд. — Старые Турдаки Кочкуровского р-на РМ; тгл. — Тягловка Кочкуровского р-на РМ; тлт. — Телятниково Николаевского р-на Ульяновской обл.; трг. — Турдаки Дубенского р-на РМ; хлс. — Хлыстовка Павловского р-на Ульяновской обл.; чнд. — Чиндиново Дубенского р-на РМ; ч.урм. — Чувашское Урметьево Челновершинского р-на Самарской обл.; шгр. — Шугурово Большеберезниковского р-на РМ; шкш. — Шокша Теньгушевского р-на РМ; шлк. — Шалкино Павловского р-на Ульяновской обл.; шрм. — Широмасово Теньгушевского р-на РМ.

Поступила 27.04.05.



## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОРЯДКУ СЛОВ В МОРДОВСКИХ ЯЗЫКАХ

**Н. С. Алямкин, профессор кафедры мокшанского языка  
МГУ им. Н. П. Огарева**

В статье рассматриваются вопросы коммуникативно-синтаксической теории, имеющие основополагающее значение для разработки методики обучения студентов порядку слов в мордовских (мокшанском и эрзянском) языках: порядок слов и актуальное членение предложения, грамматическая, смысловая и стилистическая функции порядка слов, взаимодействие коммуникативного и структурного аспектов порядка слов, порядок расположения компонентов в простых и сложных атрибутивных словосочетаниях. Все примеры, иллюстрирующие закономерности порядка слов в мордовских языках, взяты из художественных произведений мокшанских и эрзянских авторов, из учебной литературы и периодической печати.

Проблема порядка слов в языках разных систем привлекает к себе внимание многих языковедов. Этому в немалой степени способствовала теория актуального членения предложения, выдвинутая чешским лингвистом В. Матезиусом<sup>1</sup>.

Порядком слов называется расположение компонентов предложения относительно друг друга. Мордовские (мокшанский и эрзянский) языки, благодаря грамматическим особенностям и богатству системы словоизменения, обладают довольно широкими возможностями передвижения слов внутри предложения. Рассмотрим следующие предложения: м. *Тячи алязе канძь калхт*, э. *Течи тетям канძь калт* «Сегодня отец (мой) привнес рыбу». Эти простые двусоставные предложения, состоящие из подлежащего (м. *алязе*, э. *тетям* «отец мой»), выраженного существительным в именительном падеже притяжательного склонения, сказуемого (м., э. *канძь* «принес»), выраженного глаголом в форме 3-го лица, единственного числа, прошедшего времени, изъявительного наклонения, прямого дополнения (м. *калхт*, э. *калт* «рыбу»), выраженного именем существительным в форме именительного падежа множественного числа неопределенного склонения, и обстоятельства времени (м. *тячи*, э. *течи* «сегодня»), выраженного наречием времени, допускают 24 варианта словопорядка. При перестановке слов на заданном отрезке речи предложения не превращаются в бессмыслицу — появляются лишь некоторые семантические и стилисти-

ческие оттенки, которые сводятся к тому, что всякие перемещения компонентов этих предложений служат для выделения того или иного члена предложения. Но порядок слов не произведен. И мордовским языкам, подобно другим, присущи определенные нормы словорасположения.

Исследуя закономерности расположения слов в связи с контекстом, речевой ситуацией, приходим к выводу, что в каждом конкретном случае для точного выражения мысли обязателен лишь определенный порядок слов, а его все возможные варианты ограничены известными пределами. Элементы твердого порядка слов в мордовских языках сводятся к местоположению определений, послелогов, некоторых частиц. Если определение, как правило, занимает твердофиксированное место, т. е. находится в препозиции по отношению к определяемому слову, то другие члены предложения располагаются относительно свободно, в зависимости от степени их важности в сообщении, коммуникативной нагрузки и др.<sup>2</sup>

Таким образом, фиксированное место определения не ограничивает подвижность других членов предложения. Более того, в мордовских языках кроме интонации и порядка слов имеются дополнительные средства выражения смысловой нагрузки членов предложения. К ним относятся категория определенности-неопределенности, местоимения, частицы.

Организуя предложение, порядок слов выполняет в нем следующие раз-

нноплановые функции: грамматическую, смысловую и стилистическую.

Грамматическая функция порядка слов в мордовских языках сводится к следующему:

1) он является основным способом выражения синтаксических отношений между словами в атрибутивных словосочетаниях. Определение всегда стоит в препозиции к определяемому существительному, в постпозиции оно может быть только сказуемым в предложении: м. *кельме тялось*, э. *кельме телесь* «холодная эта зима» и м. *тялось кельме*, э. *телесь кельме* «зима эта холодная». А если переставить слова в словосочетаниях м. *куд кенки*, э. *кудо кенки* «комнатная дверь», то получим бессмыслицу: м. *кенки куд*, э. *кенки кудо* «дверь дом». Таким образом, грамматическая функция порядка слов в атрибутивных словосочетаниях выступает в качестве организатора словосочетания, так как изменение порядка следования компонентов словосочетания во многих случаях ведет к его разрушению;

2) служит средством дифференциации главных членов предложения:

а) когда они выражены существительными в именительном падеже, ср.: м. *Саранскайсь — Мордовиять столицац*, э. *Саранскоесь — Мордовияньть столицазо* «Саранск — столица Мордовии» и м. *Мордовиять столицац — Саранскайсь*, э. *Мордовияньть столицазо — Саранскоесь* «Столица Мордовии — Саранск». Существительное, стоящее на первом месте, является подлежащим, а стоящее на втором — сказуемым;

б) когда один из них или оба выражены инфинитивом, ср.: м. *Тонафнемс цебярьста — вов минь задачаньке*, э. *Тонавтнемс вадрясто — вана минек задачанок* «Учиться хорошо — вот наша задача» и м. *Минь задачаньке — тонафнемс цебярьста*, э. *Минек задачанок — тонавтнемс вадрясто* «Наша задача — учиться хорошо». На первом месте стоит инфинитив-подлежащее, на втором — инфинитив-сказуемое.

Смысловая функция порядка слов связана с актуальным членением, которое указывает на характер включения предложения в контекст или речевую ситуацию и на его коммуникативное назначение. Суть актуального членения заключается в том, что предложение делится на две части по признакам известного и неизвестного в нем. Первую часть мы будем называть темой, а вторую — ремой высказывания.

Порядок слов наряду с интонацией является важнейшим средством актуального членения в мордовских языках. В зависимости от коммуникативной цели, которую ставит перед собой говорящий или пишущий, одно и то же предложение может иметь различный смысл. Так, предложение м. *Монь ялгазе / кундась эръхста оюо кал* «Мой друг поймал в озере большую рыбу» (/ — знак актуального членения) отвечает на вопрос: *Мезе тись монь ялгазе?* «Что сделал мой друг?»

С изменением порядка слов изменяется и актуальное членение. Рассмотрим этот тезис на примере предложения э. *Исяк Николь уйнесь венчсэ «Вчера Николай катался на лодке*. Если говорящий хочет сказать, что *катался на лодке именно Николай*, а не кто-нибудь другой, то в устной речи он может показать это логическим ударением, на письме же ему необходимо будет расположить слова следующим образом: *Исяк венчсэ уйнесь / Николь «Вчера на лодке катался Николай*.

Интонационный рисунок простого повествовательного предложения показывает, что наиболее удобным для выделения того или иного предложения является последнее, а иногда — первое место.

Проблема функций порядка слов тесно связана с вопросом его устойчивости. Чем свободнее порядок, тем более он способен выполнять функцию коммуникативной нагрузки, т. е. смысловую; чем он связаннее, тем в большей степени призван выполнять другие функции<sup>3</sup>.

В стилистически нейтральной литературной речи тема предшествует реме.



Расположенная в начале предложения тема выделяется повышением тона, а находящаяся в его конце рема — фразовым ударением. Но возможен и другой порядок слов, при котором рема предшествует теме — он возникает в эмоциональной, экспрессивно окрашенной речи, где проявляет себя стилистическая функция порядка слов. Слово, несущее основной коммуникативный смысл предложения, рема, при экспрессивном подчеркивании ставится в необычное для него место и выделяется логическим ударением: м. *Цера, молян городу, руця рабман / золоду* (Мокшень фольклор) «Парень, в город пойду, платок куплю золотой»; *Тусь / ефрейторть мяльс Настюсь* (И. Кшиняков) «Понравилась ефрейтору Настя».

Стилистическая функция тесно связана с обратным порядком слов, хотя это вовсе не означает, что при прямом словопорядке сообщение не может получить необходимую стилистическую загруженность и эмоциональную насыщенность. Стилистические оттенки в таком случае передаются уже не расположением слов, а такими средствами, как интонация, частицы и т. д.

Все перечисленные выше функции порядка слов в мордовских языках тесно связаны между собой, хотя в каждом конкретном случае различаются по степени значимости.

Большое значение грамматического фактора для порядка слов в мордовских языках предопределило рассмотрение нами в настоящей статье вопроса о порядке слов в словосочетаниях.

Для каждого типа словосочетаний характерны определенные нормы словорасположения, которые зависят как от конкретных лексико-семантических значений компонентов словосочетаний, так и от отношения этих значений друг к другу.

Словосочетаниям с объектными отношениями в современных мордовских языках свойственна постпозиция зависимого компонента (м., э. *кандомс ведъ* «принести воды», м. *сермадомс ялгаз-ти* «написать другу (своему)», э. *коч-*

*камс прявтокс* «выбрать начальником»).

В словосочетаниях с обстоятельственными отношениями зависимое слово чаще всего располагается перед определяемым словом-глаголом: м. *вишкста тотнай* «сильно бьется», э. *велесэ эрямо* «жизнь в селе», м. *лацкас кизефтемс*, э. *парынестэ кевкстнемс* «хорошенько спросить».

Следует отметить, что в древнемордовском языке дополнения и обстоятельства занимали место перед личной глагольной формой. Подобное положение наблюдалось и в других финно-угорских языках<sup>4</sup>. В современных мордовских языках место дополнений и обстоятельств в предложении зависит от коммуникативной цели высказывания, от того, к каким членам предложения они относятся, а также отчасти от того, какими частями речи выражаются.

В словосочетаниях с атрибутивными отношениями порядок слов является основным средством выражения синтаксических отношений между словами. Определение, независимо от того, какой частью речи оно выражено, всегда стоит в препозиции к определяемому существительному, в постпозиции оно становится сказуемым. Например: м. *вии вармась*, э. *виев вармась* «сильный ветер» и м. *вармась вии*, э. *вармась виеv* «ветер сильный»; м. *тундань видемась*, э. *тундонь видемась* «весенний сев» и м. *видемась тундань*, э. *видемась тундонь* «сев весенний».

Для порядка компонентов в сложных атрибутивных словосочетаниях также характерна постановка определений перед определяемым словом. Что же касается размещения компонентов внутри этих словосочетаний, то оно зависит от того, какие отношения ими выражаются. Если эти определения выражают однородные отношения, то их порядок свободный. Например: э. *Луга лангсо касыть сэнъ, якстере, аишо ды тюжса цецият* «На лугу растут синие, красные, белые и желтые цветы». Можно также: *Луга лангсо касыть якстере,*

*аишо, тюжса ды сэнь цецият «На лугу растут красные, белые, желтые и синие цветы» и другие варианты.*

Если же определения выражают неоднородные отношения, то их место внутри каждого атрибутивного словосочетания зависит от целого ряда причин. Например, из двух определений, выраженных качественными прилагательными, в непосредственной близости к определяемому слову ставится то из них, которое выражает подчеркиваемый в сочетании признак предмета: э. *Весемеде пек кайсетесь эчке казямо* вайгель «Громче всех раздавался низкий губный голос».

Порядок определений — качественных прилагательных в некоторых случаях зависит от степени постоянства признака: определения, выражающие постоянные признаки, ставятся ближе к определяемому слову. Так, прилагательные, которые выражают признак цвета, при сочетании в атрибутивных группах с прилагательными, обозначающими другие признаки предметов, лиц, явлений, чаще помещаются рядом с определяемым словом: м. *Коське, кельме акша* ловсь киста шири велясь «Сухой холодный белый снег вдоль дороги падал».

В атрибутивных словосочетаниях подчинительного типа слова находятся между собой в отношениях последовательного подчинения каждого определятеля своему определяемому, каждое подчиненное слово-определитель локализуется перед подчиняющим словом-определенным. Все атрибутивное словосочетание располагается перед главным словом, к которому оно относится как определение к определяемому<sup>5</sup>. Например, м. *Мордовия Республикань Государственнай Собраниять Председателенц указоц*, э. *Мордовия Республикань Государственной Собраниянь Председателеньт указозо* «Указ Председателя Государственного Собрания Республики Мордовия». Другой порядок слов в подобных сочетаниях не допускается.

В притяжательных конструкциях и конструкциях с личными именами каждое предыдущее слово также является определением последующего, а все атрибутивное словосочетание — определением основного слова, которое стоит в конце словосочетания: м. *Старостать церанц мархта ряцок* (П. Левчаев) «Рядом с сыном старосты»; э. *Неть валтнэ допрок савтызь мирденить кежензэ* (В. Коломасов) «Эти слова совсем разозлили мужа»; Сяромс хоть *Михалонь Пашунять* (П. Левчаев) «Взять хотя бы Павла Михайловича».

Перед личным именем может стоять не одно, а несколько собственных имен. При этом каждое предыдущее слово служит определением последующего, а вся группа слов, взятых вместе, является определением для главного определяемого слова, которое замыкает атрибутивное словосочетание. Первое место занимает имя самого старшего из предков: э. *Степань Миколенъ Яхим* «Ефим, сын Николая Степановича»; м. *Нява Осянь Пятать Таманц альгяръвац Агуя* кода ни аф аннесы... (М. Бебан) «Вон Петра Иосифовича (дочери) Тамары жена старшего брата мужа Агафья как уж не кормит...»

Обычный порядок слов в словосочетаниях может сохраняться и в предложении, если актуальное членение не разрушает единства словосочетания: м. *Од стирхне / эряихть марса*, э. *Од тейтертне / эрить вейсэ* «Молодые девушки живут вместе». В связи с изменением актуального членения обычный порядок следования компонентов словосочетаний нарушается: м. *Эряихть од стирхне / марса*, э. *Эрить од тейтертнэ / вейсэ* «Живут девушки вместе». Здесь один из компонентов словосочетания входит в состав темы, с которой начинается предложение, а другой становится ремой и выносится в конец предложения.

Необходимость целенаправленной работы над порядком слов в мордовских



языках в школах и вузах в настоящее время осознается многими методистами и преподавателями-практиками. Однако можно сказать, что тема «Порядок слов» до сих пор не нашла должного отражения в программах, учебниках и учебных пособиях по мордовским языкам для студентов и учащихся школ. Мы надеемся, что данная статья поможет студентам как коренных, так и немордовских национальностей, изучающим мокшанский и эрзянский языки, усвоить основные особенности порядка слов в мордовских языках, будет полезна преподавателям при чтении теоретических курсов по мордовским языкам, финно-угроведению, а также при типологическом и сравнительном изучении языков и в перевodческой практике.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 239—245.

<sup>2</sup> См.: Алямкин Н. С. Место дополнения в предложении / Н. С. Алямкин // Тр. Мордов. НИИЯЛИЭ. Саранск, 1977. Вып. 57. С. 3—25; *Он же*. Место обстоятельственных слов в предложении // Финно-угристика : межвуз. темат. сб. науч. работ. Саранск, 1978. Вып. 1. С. 3—15; *Он же*. Место подлежащего и сказуемого в предложении // Там же. 1979. Вып. 2. С. 12—19.

<sup>3</sup> См.: Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков / К. Г. Крушельницкая. М., 1961. С. 202.

<sup>4</sup> См.: Хакулисен Л. Развитие и структура финского языка / Л. Хакулисен. М., 1955. Ч. 11. С. 175—176; Пенгитов Н. Т. Порядок слов в предложении в марийском языке / Н. Т. Пенгитов // Тр. Мар. НИИЯЛИЭ. Йошкар-Ола, 1961. Вып. 15. С. 119—120; Серебренников Б. А. О некоторых характерных особенностях древнего синтаксиса языка коми / Б. А. Серебренников // Сов. финно-угроведение. 1967. № 2. С. 104; Гаврилова Т. Г. Порядок слов в удмуртском простом повествовательном предложении / Т. Г. Гаврилова // Зап. Удмурт. НИИЯЛИЭ. Ижевск, 1970. Филология. Вып. 21. С. 111.

<sup>5</sup> См.: Коляденков М. Н. Структура простого предложения в мордовских языках / М. Н. Коляденков. Саранск, 1959. С. 100.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

м. — мокшанский язык; э. — эрзянский язык

Поступила 07.10.05.

---

## СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОДУЦЕНТНОГО АВТОРСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

**К. Б. Свойкин, старший научный сотрудник кафедры английской филологии МГУ им. Н. П. Огарева**

В статье приводятся результаты исследования методов изложения и способов маркирования информационных и диалогических составляющих лингвистического текста. Раскрывается понятие продуцентного авторства. Доказывается, что различные маркеры продуцентного авторства обладают неизбежательной синонимичной прагматикой, в силу чего могут проявляться во всем своем многообразии в рамках одного текста и даже фрагмента текста.

Практика университетского преподавания тесно связана с процессами межкультурной интеграции образовательного процесса, проявляющейся, в частности, в том, что поток информации на международных языках (в особенности на английском) приобретает все большие размеры. В этой связи возникает проблема адаптации российского студента к особенностям иноязычной научной коммуникации. Необходимость освоения

методов изложения и способов маркирования информационных и диалогических составляющих послужила причиной проведения исследования, результаты которого приводятся в данной статье.

#### **Авторский аспект как объект лингвистического исследования**

Авторский аспект в рамках научного текста, рассматриваемый в предлагаем-

© К. Б. Свойкин, 2006

емом ракурсе, т. е. с точки зрения его проявления в тексте научной работы, до сих пор не был предметом достаточно полного научного исследования и не изучался как важнейший параметр текстовости научных жанров. Хотя фундаментальные работы, посвященные проблемам научной коммуникации и лингвистики научного текста, существуют<sup>1</sup>, все же их число невелико. Это позволяет считать направление, исследующее дисциплинарный дискурс, молодым, а сам предмет — недостаточно исследованным<sup>2</sup>.

Авторство текста в научной коммуникации представляется явлением многоплановым. С одной стороны, имеет смысл говорить о юридическом авторстве, которое включает в себя понятие об авторских правах и требование специальным образом маркировать интертекстуальные связи с использованными источниками (ссылки, сноски, цитации, библиографические списки). Это требование определяет некоторые стереотипные характеристики научного текста и позволяет эксплицитно реализовать его диалогические свойства. С другой стороны, функционально у каждого текста существует продуцент, который тем или иным способом, осознанно или интуитивно, маркирует свое отношение к элементам текста, соотнося их с собственными мыслями, моделями, точками зрения и т. д. Здесь мы можем говорить об интеллектуальной собственности, идентифицировать которую в спорных ситуациях без применения экспертных исследований довольно трудно. Уместно в этой связи вспомнить о прецедентах двойного и тройного авторства, что не только возможно, но и зафиксировано в целом ряде случаев.

В настоящей работе мы не ставим задачей проведение экспертизы ни с точки зрения юридических, ни с точки зрения интеллектуальных прав. Нас интересует, каким образом в научном тексте существуют и сосуществуют различные планы продуцентного авторства безотносительно к моральным или юридическим нормам и договоренностям.

## Экспликаты продуцентного авторства

Рассматривая авторскую составляющую текста в качестве неотъемлемого компонента смыслового развертывания высказывания, следует подчеркнуть значительную вариативность знаковых реализаций продуцентного авторства в научной коммуникации. Продуцентное авторство включает в себя текстовые компоненты, заявляемые продуцентом как собственные. С этой точки зрения продуцентное авторство в научной коммуникации предполагает некоторую совокупность мнений, точек зрения, позиций ученого, выраженную в языковых знаках и вводимую различными эксплицирующими элементами:

*The only answer that I can give to the question... (Searle).*

*I know that... I have never done or even seen a study... and I have never looked the matter up in a book (Love).*

Формирование высказывания «от первого лица» в какой-то степени предопределяет прямую, продуцентную авторскую маркированность вербализуемых смысловых составляющих и позволяет вычленить эксплицированный авторский компонент на знаковом уровне текста. Экспликаты типа *I can give..., I know..., I have never done or even seen..., I have never looked...* обязательно формируют соотнесенность текста и его когнитивных элементов с собственно продуцентом, маркируя прямую авторскую принадлежность. В английском научном тексте традиция применения местоимения первого лица единственного числа не противоречит требованиям к стилю текстов этого коммуникативного регистра.

Использование местоимений первого лица единственного числа в качестве маркера продуцента текста в англоязычной научной коммуникации имеет ряд характеристик. Поскольку когнитивный семантический ряд в силу познавательных свойств этого коммуникативного регистра по определению отделен от продуцента (целью научного текста является-



ся описание объективного мира в его закономерностях), субъектный продуцентный компонент высказывания может включать в себя в основном семантические вводные и модальные смысловые элементы:

*I have dwelt on this example because I believe it is important to show that if we follow the procedures of logic... (Wolf).*

В последнем примере семантически вводная конструкция: *I have dwelt on this example because I believe it is important to show that...* грамматически является главным и первым придаточным, а основная (с когнитивной точки зрения) часть представлена в форме второго и третьего придаточных. Если обратиться к приведенным выше примерам, можно отметить, что в большинстве случаев эта закономерность соблюдается: когнитивная доминанта выступает в форме подчиненной грамматической конструкции. Данный факт говорит о том, что часто в научной коммуникации такая логическая зависимость грамматических и когнитивно-смысловых единиц представляет собой стилистическое явление с определенной прагматикой. По всей видимости, используя структуры с модальной семантикой, автор стремится сфокусировать внимание реципиента на выбранных когнитивных фрагментах, размещая их в завершающей части фразы, и таким образом придать им авторские субъективные характеристики.

Подобная структурно-смысловая соотнесенность продуцента с объектом описания действительно формирует вполне наблюдаемые специфические свойства эксплицитного продуцентного авторства. Можно также отметить, что экспликации такого рода имеют, несомненно, определенную диалогическую прагматику. Эти элементы обеспечивают наличие адресантной единицы в текстуальной канве, безличной или неопределенno-личной по своей актуально-смысловой наполненности.

Очевидно, наличие адресантной единицы в научной коммуникации имеет це-

лью локально возвратить институциональный текст в поле межличностного диалога, что приближает читателя к автору, формируя между ними «доверительные» межсубъектные отношения. Персонификация текста, несомненно, не только привносит в него дополнительные краски, но и функционально объединяет автора и потенциального читателя в общую диалогическую ситуацию, что усиливает риторическую и, следовательно, объясняющую силу текста.

Экспликации продуцентного авторства могут рассматриваться и как своего рода формы заявления о принадлежности того или иного когнитивного конструкта. В таком случае автор-продуцент может обеспечить (или создать иллюзию обеспечения) свои права на аутентичное заявление либо маркировать свое отношение к этим правам. При сплошной выборке наличие подобных способов экспликации продуцентного авторства, по-видимому, в определенной степени зависит от характеристик языковой личности продуцента. В этой связи необходимо констатировать, что не все обработанные тексты содержат указанные выше маркеры (местоимения первого лица единственного числа). Приведенные элементы встречаются приблизительно в 64 % текстов (всего было проанализировано 50 статей общим объемом 1022 с.).

Традиционное для русскоязычного научного текста местоимение **мы**, представленное в англоязычном научном тексте эквивалентом **we**, также может иметь свойство некоторым образом маркировать продуцентное авторство:

*...we need to distinguish between brute facts... Brute facts require the institution of language in order that we can state the facts... (Love).*

Однако следует отметить, что местоимение **we** в английском научном тексте часто имеет дополнительные коммуникативные, когнитивные и риторические функции, например привлечения субъектов «дисциплинарного соавторства» (лиц, разделяющих приводимую точку зрения) или риторической интеграции реципиен-



та в виртуальное диалогическое пространство, формируемое продуцентом. Действительно, существование местоименной парадигмы предполагает, что каждый из ее элементов имеет функциональную специализацию. Иначе прагматика автора, использующего оба местоимения в одном тексте, была бы неясной:

*...I recognize that identity is an important resource.... If we accept as a goal the preservation of Galician identity, we must carefully define the terms of that identity (Valle).*

С одной стороны, в тексте не дается очевидных, эксплицированных указаний на функциональные характеристики противопоставления *I/we* и может сложиться впечатление, что употребление двойственного маркера продуцентного авторства случайно. С другой стороны, можно проследить некоторые отличия смысловых импликаций. В частности, Салливан применением этой парадигмы демонстрирует некоторым образом «разделенное» отношение к излагаемому материалу. *I*-компонент представлен в его тексте более конкретизированным, суженным или частным фрагментом дисциплинарной модели, в то время как *we*-компоненту отводится роль маркирования более общей, распределенной дисциплинарной составляющей. Валле, маркируя *I*-компонентом собственную индивидуальную точку зрения, передает право окончательного решения научной судьбы рассматриваемой им модели обобщенным «нам» (*we*-компонент). Такое разграничение функций в общедисциплинарном диалоге не только расширяет интерактивное коммуникативно-текстуальное риторическое поле, но и еще раз подтверждает тезис об институциональности научного текста, где каждый отдельно взятый продуцент или реципиент является представителем группы, что в работе Лина имеет уже эксплицитный характер:

*...I shall also sometimes not distinguish between evaluation measures and evaluation procedures, as Chomsky*

*did... Our (i. e. the linguists') task would be relatively easy if we knew what an evaluation procedure is before we set off to find the grammar for a language. In that case, we would simply need to apply the evaluation procedure... (Lin).*

Местоимение *we* как маркер продуцентного авторства встречается в большей части текстов научного коммуникативного регистра. В частности, из 50 проанализированных статей этот маркер *не* обнаружен лишь в 3, что составляет 6 %.

К тому же ряду экспликаций относится, по-видимому, и применение притяжательного местоимения первого лица единственного и множественного числа:

*So my first point is that this would be a deplorable way... (Harris).*

*...and their role in our cognitive and epistemological scheme of things (Love).*

Семантически рассматриваемые экспликации также соотносят текст с первичным авторством продуцента. В этом случае маркеры продуцентного авторства, по-видимому, в большей степени ориентированы на выражение принадлежности, чем на персонификацию или диалогизацию текста, что связано с особым смысловой прагматикой притяжательных форм. Частотность появления подобных экспликаций в тексте научной статьи также велика. В частности, из 50 проанализированных на вопрос маркированности продуцентного авторства работ лишь 4 *не* содержали маркера указанного рода.

Таким образом, продуктивность и разнообразие маркеров продуцентного авторства в англоязычной научной коммуникации вполне поддаются классификации как по формальным, так и по функциональным характеристикам:

- продуцентному авторству в научной коммуникации свойственно эксплицитное текстуальное представление;

- в тексте продуцентное авторство может эксплицироваться за счет парадигмы личных и притяжательных местоимений;

- различные маркеры продуцентного авторства обладают необязательной



синонимичной прагматикой, в силу чего могут появляться во всем своем многообразии в рамках одного текста и даже фрагмента текста;

— диалогические функции маркеров продуцентного авторства состоят, с одной стороны, в идентификации автора как познающего, транслирующего свое знание субъекта (часть диалогической ситуации), а с другой — в привлечении реципиента к процессам совместного познания так же как субъекта диалогической и когнитивной ситуации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М., 1979 ; Дридзе Т. М.*

Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. М., 1980 ; *Павиленис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. М., 1983 ; Славогородская Л. В. Научный диалог (лингвистические проблемы) / Л. В. Славогородская. Л., 1986; Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. М., 1990.*

<sup>2</sup> См.: *Лаврентьева Е. А. Коммуникативно-прагматические параметры текста научной статьи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Лаврентьева. Барнаул, 1993 ; Котюрова М. П. Экстраполингвистические основания стилистики научного текста и принципы его функционально-стилистической интерпретации / М. П. Котюрова // Стилистика научного текста (общие параметры). Пермь, 1996. Ч. 1. С. 85—89 ; Кохина М. Н. Диалогичность как категориальный признак письменного научного текста / М. Н. Кохина // Там же. Ч. 2. С. 77—81 ; Аликаев Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. Нальчик, 1999.*

Поступила 25.04.06.

## РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

### ДИАЛОГ ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

**Информация о проведении Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности. К 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук профессора Е. Г. Осовского (1930—2004)»**

11—12 октября 2005 г. в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсеева состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы образования и педагогики: диалог истории и современности», посвященная 75-летию со дня рождения члена-корреспондента Российской академии образования, доктора педагогических наук профессора Ефима Григорьевича Осовского.

Заявки на участие в конференции прислали более 400 человек: ученые, преподаватели, докторанты, аспиранты, соисследователи, студенты российских вузов, а также учителя и руководители системы общего среднего и дополнительного образования (в том числе 4 члена-корреспондента РАО, 31 доктор наук, 72 профессора, 131 доцент). География участников была представлена 15 регионами (Саранск, Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Казань, Владимир, Екатеринбург, Самара, Пенза, Саратов, Ульяновск, Тула и др.). Участников и гостей конференции приветствовали ректор МГПИ им. М. Е. Евсеева, доктор филологических наук профессор В. М. Макушкин, зав. отделом науки и новых технологий Правительства РМ П. П. Кузнецков.

В докладах на пленарном заседании кандидата педагогических наук, доцента МГПИ им. М. Е. Евсеева Т. И. Шукшиной, главного научного сотрудника Института теории и истории педагогики РАО, члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук профессора М. В. Богуславского, зав. ла-

бораторией региональных проблем профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, доктора педагогических наук профессора П. Н. Осипова, доктора педагогических наук, профессора МГПИ им. М. Е. Евсеева Ю. В. Варданян было обозначено новаторство Е. Г. Осовского в становлении и развитии теории профессионального образования, в образовании и педагогической мысли Мордовского края, педагогики российского зарубежья; обоснован его вклад в дело подготовки и воспитания научно-педагогических кадров Республики Мордовия и России.

К конференции был издан сборник трудов Е. Г. Осовского «Избранные педагогические сочинения», а также организована выставка, экспонаты которой представляли основные этапы жизни и научно-педагогической деятельности ученого.

В представленных на 19 секционных заседаниях докладах, сообщениях, а также заседании круглого стола «Прогностический потенциал научно-педагогического наследия Е. Г. Осовского» был освещен широкий круг проблем, связанных с его научным наследием, историей образования и педагогической мысли народов России, философией образования, ценностными основаниями российского образования, гуманистическими традициями и инновациями в образовании, теорией и практикой профессиональной подготовки и повышения квалификации современного учителя. Участники конференции обсудили актуальные пробле-



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

мы теории и методики обучения математике и информатике, диалога истории и современности в содержании и технологиях филологического образования, поликультурного воспитания в современных условиях, социально-экономического и историко-культурного развития народов Мордовского края и Поволжья, биолого-экологического и химического образования, детства и подготовки будущего педагога дошкольного образования, насущные проблемы музыкального образования, теории и практики преподавания иностранных языков в педагогическом вузе, важнейшие вопросы подготовки специалистов физической культуры и спорта, теории и практики специального и дополнительного образования.

В ходе конференции было отмечено, что в МГПИ им. М. Е. Евсевьева происходит постоянное расширение масштабов научной деятельности. Возрастает число исследовательских коллективов, регулярно выходят сборники трудов, публикуются монографии, получающие высокую оценку научного сообщества, ежегодно защищаются докторские и кандидатские диссертации, формируются новые направления научных исследований. Участники конференции высказали предложение о целесообразности продолжения традиции сотрудничества научной и педагогической общественности России и Республики Мордовия в разных формах с целью дальнейшего изучения и развития научно-педагогического наследия Е. Г. Осовского.

**Т. И. ШУКШИНА**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры научных основ образования МГПИ им. М. Е. Евсевьева

## CONTENTS

**«Integration of Education» is Celebrating its 10 Year Anniversary! .....3**

### **Education: Federal Aspect**

**V. G. Khalin.** Innovation Activity at the Universities of Contemporary Russia ..... 13

The article is devoted to the problems of higher education modernization in contemporary Russia. In this connection the problems of formation and development of innovation complex of a university are accentuated. The periodization of innovation activity development in the largest universities of Russia is viewed and recommendations regarding this activity are given.

**Yu. I. Tarsky.** Problems of Russian Educational System Integration into European Educational Area ..... 23

The article gives the description of contemporary social and economical situation in Russia. It is noticed that this was formed as a result of transition of the country to a new phase of development. The necessity and capability of integration of Russia into European Community and Russian educational system into European educational area are discussed.

### **International Experience in Integration of Education**

**M. S. Norekyan.** Federalism and Education ..... 27

In the article some questions concerning the future of federalism are discussed. The Federal Republic of Germany is taken as an example. The necessity to bring the laws and framework conditions to conformity with contemporary conditions of relations reconsideration between federation and its subjects is proved by the author in the light of education.

**G. V. Glotova.** British Approach to Training Students of Technical Institutes for Innovation Activity ..... 34

The author underlines the necessity to train students of technical institutes purposefully for innovation activity. Also the experience accumulated by the British educational system in this field is clarified. Special attention is given to the design-structured technologies of a team work training.

### **Continuous Education**

**I. D. Simonov-Emelyanov, V. A. Solomonov, A. K. Frolkova.** Integration Processes in Multilevel Educational System of Contemporary Specialists Training ..... 40

The multilevel structure of professional educational programmes opens wide opportunities for realization of integration processes in education. The article considers the principal directions of integration fulfilled in the Moscow State Academy of subtle chemical technology named after M. V. Lomonosov.

**R. V. Gurina.** Primary Vocational Students' Training in Classes with Physics-Mathematics Bias as a Stage of Life-long Educational System «School—Institute» ... 45

The article considers a model of an effective primary vocational students' training in the system «school—institute» (by the example of physics-mathematics classes in Ulyanovsk State University). Also a description of a system discovering children, gifted in the exact science, is presented. It includes searching, evaluation, selection and educational activity in classes with physics-mathematics bias.

**Integration of Instruction and Education**

**N. G. Kuprina.** Integration of Natural-Science and Humanitarian Components in Contemporary Conception of Ecological and Aesthetic Education of an Individual ..... 50

The article covers a problem of ecological upbringing of the growing up generation as the problem of an individual's new social ideal formation which is in harmony with socio-natural environment. Ecological and aesthetic educational conception is considered as optimal. An interaction of natural-science and humanitarian components of culture in solving the ecological problems of society is realized in the context of this conception.

**A. M. Yakupov.** Formation of Schoolchildren Transport Culture as a Fundamental Component of Children's Transport Traumatism Precaution System ..... 56

The author presents the content of the concept «transport culture» in the context of philosophic category «culture». The role of transport culture in the precaution system of children's transport traumatism is determined. A number of problems connected with practical schoolchildren education in this field are displayed, as well as principal methods of solution are outlined.

**Academic Integration**

**Zh. R. Khajrullov.** Pedagogical-Oriented Modelling of Health Protecting Technologies in Educational Area of the Student Youth ..... 63

This article deals with the notion of education from the position of health-protecting technologies. The role of pedagogical situations in formation of aspiration for healthy life-style is shown.

**T. V. Khudoykina, M. M. Vasyagina.** Juridical Conflict Studies in the Training System of Future Lawyers ..... 67

Nowdays the search of a compromise in solving justiciable disputes becomes an important element of legal practice. In the article the necessity to introduce the special integrated course «Juridical Conflictology» into the curriculum of the law institutes of higher education is grounded.

**Education and Culture**

**I. S. Bessarabova.** The Problem of Education and Culture Integration in Contemporary Russia Pedagogics ..... 71

The author actualizes the problem of education realization in the context of culture. Such notions as pedagogical culture of a teacher, humanization and liberal education, cultural teacher's training are viewed. The article comprises the analysis of some modern Russian authors' approaches to solving this problem.

**G. P. Maksimova.** Tendencies and Prospects of Media-Educational Development by Means of Pedagogics and Art Integration ..... 75

Media-education is a modern pedagogical orientation presupposing pedagogics and art integration. The author considers the development of the idea of upbringing by means of art, that has deep historical background in pedagogical and social thought, and cites an example of application of practical realization of media-education technology in teaching and educational processes.

**L. V. Abramova.** Multiaspect Approach to Icon Study as a Problem of Common Cultural Education ..... 81

Taking into account the actuality of problems concerning the modern society intellectual development and the potential of new forms of upbringing and education, the author proves the necessity to include more comprehensive subjects on history of religion, russian religious philosophy, religious art in syllabi of schools and highschools. The article contains various approaches of scholars and theologians to icon study. Special attention is paid to the semeiotic approach.



**Z. M. Yavgildina.** Integration of Arts in School Education ..... 84

The article examines the integration opportunities of artistic and aesthetic cycle subjects (literature, music, fine art) at music lessons in comprehensive school. The author analyses actual federal and regional programmes on music, advertises to the experience of Moscow, Abakan, Kazan leading music teachers in the field of arts integration, and reveals the methods of musical education perfection in this direction.

### **Psychology of Education**

**E. V. Kozlova.** Communicative Potential of an Individual as a Self-Organizing Psychological System ..... 92

From the position of psycho-synergetics, the author proves that the communicative potential functions as a backbone factor including a child, as psychological system, in a more global social system. By adoption its resource, a child constructs his living world. In this connection a child and his living space are presented in the article as a continuously developing and self-complicating dynamic formation, while the living world formation — as a widening of possibility and quality of joining, appropriation and transformation of mankind cultural heritage.

**T. M. Rezer.** On Mental Health Influence upon Interpersonal Relations in Educational Process ..... 99

In the article the notions «individual», «personality», «individuality» are viewed in the aspect of development trajectory. Also the conception of mental health comprehension is given. The meaning of such notions as individual's mental health, type of accentuated personality and mental complexes for interpersonal relations in educational area is clarified.

**A. Yu. Khovrin.** The Role of Psychological Knowledge in Providing a Specialist in Public and Municipal Administration Sphere with Professional Competence ..... 104

Nowadays a high level of personnel professional competence in different structures of government is one of the leading factors, guaranteeing qualitative social administration and satisfaction of citizens' needs in public and municipal services. In this article the questions regarding the influence of psychological knowledge complex on raising the level of professional competence of state and public employees are discussed.

**V. I. Andreev, N. A. Gordeeva.** Study of Creative Imagination Role in Research Activity ..... 110

The article is represented within a new psychological paradigm. According to this paradigm not only a cognizing subject but also his imagination process play an important role in scientific cognition. In their works such ancient philosophers as Aristotel, Lucretius Carus, Plato focused their attention on this process. It is the authors' opinion their statements prove a primary importance of creative imagination in research work. The introspections of great scientists are summarized. On the border of XIX — XX centuries a specific interest in research of imagination as a psychological process appears.

**E. A. Maralova.** Psychotherapeutic Metaeffect of Pedagogues Postgraduate Education ..... 114

Modern postgraduate pedagogues' education is interpreted from the position of prospective effects, such as methodological self-determination, introspection experience on the basis of upcoming criteria system, development of interpretation abilities. Integration of a quantity of effects of pedagogue postgraduate education frequently leads to the psychotherapeutic metaeffect, that is a psychologically positive transformations of his relations and self-perception in professional and personal spheres. The author believes that inclusion of the notion «psychotherapeutic effect» into professional reflexion of an andragogue, working in the sphere of raising the level of pedagogue's skills, can make a result of postgraduate education more stable.

**B. A. Frolov.** The Problem of Culture Integrity ..... 118

Contrary to the existing conception of culture fragmentation and variety of aspects this article proves the possibility of its presenting as something integral in space-time and sense-creating contexts.

**Zh. V. Chashina.** Integrative Diversity as a Methodological Principle of Society Development ..... 122

The article determines the methodological principle of the society structure — unity in diversity. The contradiction between the idea of common human race and the diversity of historical and ethnographic material is eliminated. It is noted that a frame of society and ecosystem develop similarly. In particular the frame of society form is represented as a complete harmonious integrative and diverse system.

**S. I. Mitina.** Sense as a Unit of Text Reality ..... 127

In cultural area there exist several approaches to text analysis. This article considers the original conceptions of M. M. Bakhtin, R. Bart, Yu. M. Lotman and other scholars in the field of text phenomenon research. The author is of the opinion that the text functions as a mechanism «launching» thought and inducing to activity; it forms a certain logic of philosophic culture senses transmission process as an organic element of common to the world culture.

**Sociology and Education****V. G. Novikov.** Sociological Analysis of Life-Course Forming System of Rural Secondary Schools Leavers ..... 134

The article gives the analysis of the results of a survey conducted among rural secondary school seniors in 16 Russian regions. Plans for the life of the village youth are investigated from the position of reproduction and development of work force potential of rural territories and personnel potential of agroindustrial complex.

**G. V. Kalinina, T. Ya. Silvestrova.** Satisfaction of Educational Requirements as the Basis of Social Development of a Region ..... 138

The article regards the satisfaction of educational requirements as one of the most important factors defining social development of a region. The Republic of Chuvashia is taken as an example, a specific character of its realization in the context of general direction of the Russian Federation educational system upgrading is shown.

**N. I. Izergina, D. A. Kurzin.** Problems of Domestic Politology Community Integration under Conditions of Social Transformation ..... 145

The author makes an attempt to characterize the stages of native political science formation and development along with peculiarities of regional political science and forms of native political community integration. Thesis that there are signs of reversion from enthusiasm for western ideas in the minds of Russian social sciences teachers to comprehension of Russian political process, taking into consideration the national experience, psychological characteristics and views of Russians, is grounded.

**S. A. Zaykova, T. N. Filyutina.** Comparative Analysis of Factors of Family Influence on Older Children of Preschool Age ..... 151

In the article social factors influencing negatively the psychological development of a child in different families are singled out. They are described on the basis of experimental research. The analysis of chosen factors allows the author to conclude that parents of all investigated family types are in need of psychological assistance in leveling these factors influence.

**Mathematical Education****I. N. Polunina.** Mathematics and Information Science Courses Integration as an Optimization Factor of General Vocational Training of Engineering Specialties Students ..... 156



The article reveals the role of mathematics and information science courses integration in studying the disciplines of general engineering cycle. The class of problems of common engineering character illustrating intersubject relations and integrational processes existing between mentioned courses is singled out. Optimization method of students' general vocational training is considered on the basis of optimum combination of various educational material volume determination related to the spheres of mathematics, information science and of integrational character.

**N. K. Tuktamyshov, M. I. Zakiev.** Regional Aspects of Students' Mathematical Culture Education in the Republic of Tatarstan ..... 161

The novelty of authors' consideration of regional aspects of students' mathematical culture education as a component of individual's general culture lies in taking into account a specific character of professional activity against the background of postindustrial society increasing role. The regional aspects of student's mathematical culture education in the bilingual environment are explicated from the position of historically conditioned national culture of an individual.

**E. V. Shchennikova.** Polyfiniteness in the Respect of the Part of Variable Solutions of One Nonlinear System ..... 166

In the article the polyfiniteness theorem is proved. That is the theorem concerning proportional finiteness with regard to state variable  $x$  and  $y$ , and proportional finiteness at the limit with regard to state variable  $y$  regarding the part of one nonlinear system variables. Thereby the main principle of developing education is realized in the process of proving the theorem.

### **Philological Education**

**A. M. Grebneva.** Dialect Vocabulary as the Subject of Study and the Means of Education in the Course of «Mordovian (Erzya/Moksha) Dialectology» and in adjoining special courses ..... 169

In the article the word-building and semantic models of Erzya dialect names of mushrooms, functioning both on the territory of the Republic of Mordovia and beyond its bounds, which are used in the process of philology students education, are analyzed. A considerable part of lexical material is introduced into scientific practice for the first time; single lexemes are given areal description.

**N. S. Alyamkin.** Structural and Communicative Aspects of the Sentence in the Mordovian Languages ..... 174

The article considers the questions of communicative and syntactic theory that have a fundamental significance for elaboration the word order teaching methods in the Mordovian languages: word order and actual division of a sentence, grammatical, semantic and stylistic functions of word order, interaction of communicative and structural aspects of word order, order of components' arrangement in simple and compound attributive word-combinations of the Mordovian (Erzya and Moksha) language. All the examples illustrating the rules of word-order in the Mordovian languages are taken from the literary works of Moksha and Erzya authors, textbooks and periodicals.

**K. B. Svoyskin.** Means of Producient Authorship in the English Scientific Text .. 178

The article quotes the results of research on methods of presentation and means of marking the informational and dialogic text constituents. The notion of producent authorship is clarified. It is being proved that various markers of producent authorship have optional synonymous pragmatics. By this virtue they can show all their diversity in the framework of one text or even a fragment of the text.

### **Reviews, References, Information**

**The Dialogue of History and the Present** ..... 183



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуз и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предполагается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на диске или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 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. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: [inted@mail.ru](mailto:inted@mail.ru), [condor-rrt@yandex.ru](mailto:condor-rrt@yandex.ru)



## Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в работе V Всероссийской научно-практической конференции «**Интеграция региональных систем образования**», которая проводится Региональным учебным округом при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева 2—3 октября 2006 г. в г. Саранске.

**Основные направления работы конференции:**

- ◊ Методология интеграционных процессов в образовании
- ◊ Интеграция региональных систем образования в европейскую и мировую системы (Болонский процесс)
- ◊ Университетские комплексы: теория и практика
- ◊ Академическая интеграция в региональных системах образования
- ◊ Профильное общее и профессиональное (начальное, среднее, высшее) образование

**Организаторы конференции:**

Правительство Республики Мордовия

Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева

Мордовский региональный научный центр Поволжского отделения

Российской академии образования

Мордовский республиканский институт образования

Заявки на участие принимаются по электронной почте до 1 мая 2006 г. В заявке необходимо указать название доклада, фамилию, имя, отчество (полностью) автора (авторов), учченую степень и звание, место работы и должность, а также домашний или рабочий адрес, телефон, электронный адрес.

Желающие опубликовать свои материалы должны до 30 июня 2006 г. прислать (по обычной или электронной почте) в оргкомитет текст статьи, оформленный в редакторе типа Word любой версии. Объем материала – до 12 000 знаков. Таблицы и графика должны быть выполнены средствами Microsoft Office. При пересылке текста обычной почтой необходимо приложить диск (дискету) с электронным вариантом текста.

**Адрес оргкомитета:**

430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68а, МГУ им. Н.П. Огарева, к. 310,

Региональный учебный округ.

Телефон: 834-224-86-38. E-mail: [ivlevvi@mail.ru](mailto:ivlevvi@mail.ru). Тема: Конференция.

Директор Регионального учебного округа **Ивлев Виктор Иванович**  
Зам. директора **Маркина Наталья Викторовна**

Редактор Е. С. Руськина. Компьютерная верстка И. А. Пакшиной.  
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 11.01.06. Подписано в печать 14.04.06. Дата выхода в свет 28.04.06.

Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 20,47. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 1816.

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

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



Журнал издается с 1992 года.  
Периодичность – 12 номеров в год.  
Распространяется в регионах России,  
в СНГ и за рубежом.



НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ



Журнал публикует результаты исследований  
современного состояния  
высшей школы России,  
обсуждает вопросы теории и практики  
отечественного гуманитарного,  
естественнонаучного  
и инженерного высшего образования.

#### НАС ЧИТАЮТ

РУКОВОДИТЕЛИ АДМИНИСТРАЦИЙ РАЗНОГО УРОВНЯ,  
ПРЕПОДАВАТЕЛИ, СОТРУДНИКИ ВУЗОВ И НАУЧНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ,  
МИЛЛИОНЫ ПОСЕТИТЕЛЕЙ БИБЛИОТЕК СТРАНЫ!

#### РЕДАКЦИЯ:

103045 Москва,  
ул. Садовая-Спасская, д.6, офис 201  
Тел./факс (095) 208 93 04  
E-mail: vovtussia@mail.ru  
vovtus@hi-edu.ru

*Главный редактор*  
Сапунов Михаил Борисович  
*Зам. гл. ред.*  
Орликова Людмила Юрьевна

#### Цена годовой подписки:

1440 руб. – для организаций;  
1080 руб. – для индивидуальных подписчиков  
ОАО агентство РОСПЕЧАТЬ:  
Каталог ГАЗЕТЫ И ЖУРНАЛЫ

#### Индексы:

на ПОЛГОДА  
для индивидуальных подписчиков – 73060  
для организаций – 82521  
на ГОД  
для индивидуальных подписчиков – 79380  
для организаций – 82522

### ПРИГЛАШАЕМ РАЗМЕСТИТЬ РЕКЛАМУ

По вопросам размещения рекламы:

Огородникова Наталья Павловна  
телефон: 208-93-04.

Обложка цветная:  
1-я страница – 10000 руб.  
2-я, 3-я и 4-я  
и вклейка – 7000 руб.

Рекламные модули (ч/б):  
2-я и 3-я стр. обложки – 5000 руб.  
одна полоса – 3000 руб.  
1/2 полосы – 1500 руб