



Научно-методический
журнал

№ 1

(46)

(январь–март)

2007

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

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

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

С. В. Полутин
заместитель
главного редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

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

СОДЕРЖАНИЕ

Методология интеграции образования

- А. В. Теремов.** Интегрализм в познании как основа совершенствования общего образования 3
- А. И. Артюхина.** Образовательная среда медицинского университета: пути интеграции в культурно-образовательную среду региона 9
- И. М. Кыштымова.** Интеграция методов обучения и психокоррекции на занятиях со школьниками: культурно-исторический контекст 15
- О. Н. Журавлева.** Принцип историзма как феномен современного математического образования 24

Мониторинг образования

- С. В. Полутин, В. И. Маколов.** Мониторинг удовлетворенности студентов обучением в вузе в системе менеджмента качества университета 29
- Е. Ю. Игнатьева.** Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза 35
- Л. А. Аухадеева.** Исследование коммуникативной культуры будущего учителя: гендерный аспект 40
- А. И. Рыжкова.** Матричный анализ педагогической системы Я. А. Коменского 45

Академическая интеграция

- Н. А. Хрусталькова.** Подготовка социальных педагогов к организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей 50
- Т. В. Худойкина, Л. Ю. Фомина, О. В. Левин.** Нормативная правовая терминология института стимулирования в праве: теоретический анализ и значение для подготовки юристов 55
- Ю. Е. Паулова.** Изучение студентами юридических специальностей правомерности ограничения экономических прав и свобод в целях защиты прав и законных интересов личности 59

Инновации в образовании

- А. А. Саламатов.** Интеграция экологического и экономического образования в контексте профилизации средней школы 62
- Л. И. Глазунова, О. А. Поддубная.** Модель музыкально-психотерапевтического занятия 67
- Н. А. Кильдишова, В. Н. Пресняков.** Учебно-методический комплекс по географическому краеведению 73

Образование и культура

- И. В. Лаптева.** Понятие «границы» в искусстве XXI в. 76
- Ф. С. Газизова.** Проблемы воспитания в древнетюркских письменных памятниках 79

**История образования**

- Н. В. Литарова.** Изучение творчества учителя российской гимназии XIX — начала XX в. в контексте новой методологии 85
- Е. В. Шагилова.** Изменение роли и места задач в процессе обучения математике в России с XVIII по XXI в. 90

Психология образования

- Л. А. Небытова.** Спортсмен как субъект спортивной деятельности 95
- И. А. Гришанова.** Основные проблемы диагностики и формирования коммуникативной успешности у детей младшего школьного возраста 99
- М. И. Плугина, В. А. Шалагина.** Формирование психологической компетентности субъектов образовательного процесса 102
- Н. А. Вдовина.** Профессионально-ценностные ориентации студента педагогического вуза: изучение, анализ, пути развития 106
- Р. Я. Абдрахманова, А. Х. Богданова, Ф. А. Мухаметзянов.** Специфика профессиональной подготовки будущего педагога-психолога 111

Информатизация образования

- А. В. Родняков.** Система знаний как фактор институционализации образования в региональном социуме 116
- О. А. Гущина.** Использование интеллектуальных систем в гуманитарных отраслях знания 120

Экономическое образование

- О. В. Афанасьева.** Исследование теоретических аспектов устойчивого развития предприятия в современной науке 127
- И. А. Горин.** Использование зарубежного опыта обеспечения конкурентоспособности при изучении курса «Экономика организаций (предприятий)» 131

Математическое образование

- А. В. Семкин.** Математическое моделирование как средство осуществления профессиональной направленности обучения математике в колледже технического профиля 137
- Н. Н. Дербеденева.** Обучение геометрии студентов педагогического вуза в условиях преемственности между средней и высшей школой 141
- И. В. Арсентьева.** Интеграция науки и образования в процессе изучения алгебраических структур школьного курса математики 146
- А. Т. Лялькина, Н. К. Нонишнева.** Модернизация занятий по математике в контексте реализации инновационных технологий 152

Филологическое образование

- Н. А. Белова.** Обращение к интеграции как одно из условий совершенствования современного филологического образования 156
- И. В. Борисова, Д. Н. Жаткин.** Проблемы немецкой музыкальной классики в художественном творчестве и эпистолярной И. С. Тургенева 159
- Ю. М. Гундырева.** Пути расширения проблемно-тематического поля в преподавании курса «История литературы США XX века» 164
- О. В. Сыромясов.** Проблема содержания обучения немецкому языку для профессиональных целей на юридических специальностях вузов 166
- Е. А. Федосеева.** Книжные формы в системе мордовского героического эпоса: проблемы изучения и преподавания 171

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**ИНТЕГРАТИЗМ В ПОЗНАНИИ КАК ОСНОВА
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*А. В. Теремов, докторант кафедры педагогики высшей школы
Московского педагогического государственного университета*

В статье рассматриваются гносеологические основы происходящих в общем образовании интеграционных процессов, направленных на достижение целостного восприятия учащимися мира природы, социума и мира человека. Раскрываются взаимоотношения процессов объяснения, понимания и рефлексии как познавательных феноменов. Делается вывод о необходимости включения в содержание школьных предметов сведений философского, исторического, ценностно-смыслового характера, обеспечивающих гуманитаризацию общего образования и способствующих формированию у учащихся целостного мироощущения и миропонимания.

Человек с древности пытался познать природу всех окружающих его реалий: от видимых объектов и явлений бытия до феноменов духовной жизни. Постепенно представления людей о мире расширились и углубились, но одновременно человеческое знание раздробилось и разделилось на отдельные, слабо связанные или совсем потерявшие связь друг с другом области и направления. Сейчас эта разделенность настолько велика, что кажется невозможным в принципе их объединение в некоторое единое знание, а процесс познания мира представляется бесконечным. Наиболее отчетливо неестественность разделения знания о мире на отдельные части выразил около ста лет назад философ Н. Ф. Федоров: «С тех пор как знание отделилось от богословия, которое раньше объединяло его, и само знание, естественно, стало распадаться, а то, что было единством знания, что служило объединением ему, составило особый, отдельный факультет или даже особое учреждение, академию (духовную) как что-то противоположное университету (т. е. знанию); точно так же университет, вообще светская наука стали противоположны академиям и богословию»¹.

Как справедливо замечает А. Н. Ромашов, преобладание в науке анализа над синтезом, по-видимому, является отражением той роковой ошибки в оценке назначения знаний, которая была совершена на заре человеческой истории. Это преобладание ныне зашло так дале-

ко, что грозит человечеству гибелью самой науки. Ее бурное развитие в последние десятилетия было в основном обусловлено тем, что она действительно стала производительной силой. На основе углубленных исследований узких областей были созданы новые вещества, технологии и способы производства, которые неизмеримо увеличили возможности и масштабы материального воздействия человека на природу, приведшего к экологическому кризису, и вместе с тем резко снизили в обществе интерес к мировоззренческим философским проблемам, что, в свою очередь, способствовало дальнейшему разобщению людей².

Попытки интеграции знаний в науке пока разобщены. Отчасти только в искусстве сохраняется приверженность к целостному восприятию мира, поскольку каждое его произведение — это как бы попытка изображения всего мира через показ локальных участков бытия. Проблема объединения знаний и построения единой картины мира выходит за рамки любой конкретной области знаний, так как все эти области сформировались на почве разделения единого знания на части и его специализации. Вместе с тем принципиальная возможность синтеза знаний вытекает непосредственно из законов диалектики. Материализм и идеализм как два основных подхода к познанию на протяжении всей человеческой истории шли бок о бок, постоянно борясь друг с другом, но оставаясь неуничтожимыми. Человеческое познание в це-



лом как определенная реальность развивается в соответствии с законом единства и борьбы противоположностей. Диалектика же своим законом отрицания отрицания утверждает, что на определенном этапе должны произойти слияние противоположностей и рождение новой реальности, которая будет включать в себя все положительное от обеих противоположностей.

Показательно в данном отношении высказывание В. А. Лекторского: «Если объективно реальный мир един, то вряд ли могут существовать такие типы опыта, относящегося к этому миру, которые настолько различны между собой, что между ними нет переходов, и которые вместе с тем являются объективными. Конечно, опыт каждого субъекта уникален и отличен от опытов других субъектов. В то же время существование моего опыта включает возможность понимания высказываний других людей о данных их опыта, ибо наши разные опыты не только объективно относятся к одному и тому же миру, но в них субъективно презентирован один и тот же мир объектов... наши разные опыты принципиально соизмеримы: общая система объектов обеспечивает между ними непрерывную связь»³.

Известно, что познание мира представляет собой особый вид духовной деятельности индивидуального и/или коллективного субъекта, содержанием которой является использование имеющегося знания для получения нового, т. е. процесс познания не существует в виде некоторого законченного результата, а есть движение ко все более полному и глубокому знанию, обладающему истиной. Как определенный вид человеческой деятельности познание включает в себя все необходимые элементы: объект и субъект, средства и методы, результат, т. е. знание и его оценку. Три области познания издавна привлекают внимание человека: природа, социум и внутренний мир личности. Им соответствуют три познавательных взаимосвязанных фено-

мена: объяснение, понимание и рефлексия. Объяснение как дедуктивное умозаключение об отношениях между познаваемым объектом и уже известными науке законами, теориями больше свойственно естествознанию. Понимание как гносеологическая процедура, направленная на определение смыслов, применяется тогда, когда объектом изучения становятся явления культуры: философские, исторические и литературные тексты, художественные произведения, нравственные нормы, т. е. все то, что выражено в языках общественности, искусства и религии. Рефлексия как размышление, направленное на анализ человеком собственных мыслей и переживаний, встречается практически во всех областях познавательной деятельности⁴.

Общепризнано, что научное познание возникло, существует и развивается под влиянием разнообразного жизненного опыта личности, лежащего в основе обыденного познания. На протяжении своей истории наука использовала и продолжает использовать понятия, сложившиеся далеко за ее пределами. Как отмечает О. Е. Баксанский, «наука в принципе родилась в недрах обыденного познания. Она представляет собой довольно позднее явление в развитии общества, возникнув на фоне достаточно разветвленной системы вненаучного познания»⁵. В истории человечества обыденное познание предшествовало науке, то же самое наблюдается и в процессе обучения человека. Каждый индивид в онтогенезе сначала овладевает формами обыденного познания, а уж потом — познавательным инструментарием наук.

Предпосылки обыденного познания коренятся в многообразных формах деятельности людей, которая регламентируется обычаями, обрядами, нравственно-этическими нормами и т. п. Они служат средством приобщения индивида к социальному опыту, регулируют отношения людей, выступают в роли предпосылочного, или, в терминологии М. Полани, «неявного знания». Эмпирический

базис такого знания составляют неосознанные восприятия и ощущения человека. Неявное знание имеет личностный характер, т. е. любое наше понятие о действительности всегда нагружено неявным знанием, несет не только объективное значение, но и личностный смысл. «Будучи человеческими существами, — подчеркивал М. Полани, — мы неизбежно вынуждены смотреть на Вселенную из того центра, что находится внутри нас, и говорить о ней в терминах человеческого языка, сформированного насущными потребностями человеческого общения. Всякая попытка полностью исключить человеческую перспективу из нашей картины мира неминуемо ведет к бессмыслице»⁶.

Для общего образования сближение познавательных феноменов в процессе изучения человеком окружающей действительности и своего внутреннего мира имеет определяющее значение. Педагогической наукой признается как факт то обстоятельство, что содержание и структура изучаемых в общеобразовательной школе предметов изоморфны не столько соответствующим им научным дисциплинам, сколько общечеловеческой культуре, где наука занимает центральное, но не единственное место. Следовательно, содержательная и процессуальная составляющие общего образования должны рассматриваться как отражение ведущей тенденции современного познания — интеграции различных форм научного, философского, обыденного и иного знания, различных средств и методов изучения действительности.

Любое познание личности, по мнению философов и психологов, всегда выступает как совокупное, в котором знаниевые элементы зреют не сразу и имеют в качестве предпосылок неосознаваемое — эмоции, чувства, настроения, догадки и др. Например, Л. А. Микешина считает, что познавательный процесс «не исчерпывается отражательными процедурами и сам результат — знание как образ познаваемого — часто достигает-

ся другими по природе средствами или в тесном взаимодействии с ними»⁷. Фундаментальными наряду с отражением являются репрезентация — представление объекта и его замещения (модели) и интерпретация — истолкование смыслов познаваемого в определенных контекстах, т. е. в установившейся в культуре системе значений и ценностей. О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер утверждают, что процесс репрезентации реальности осуществляется субъектом в каждой новой ситуации ознакомления с миром не «с нуля»: он предполагает создание так называемых когнитивных репрезентативных структур, фиксирующих результаты познания в виде мыслительных моделей. На их основе происходит «вписывание» нового объекта познания в сложившуюся систему знаний субъекта. Такие структуры всегда характеризуются различной формой и полярностью (наука — житейский опыт, наука — искусство, наука — религия и т. п.)⁸.

Рациональное, или научное, познание, базирующееся на логическом мышлении, лежит в основе изучения объективного мира, представленного в содержании общего образования понятиями, законами, теориями, гипотезами, следствиями, выводами и суждениями. Однако внутри самого научного познания в настоящее время существуют разные типы рациональности. На классическом этапе развития наука находила опору только в ценностях техногенной цивилизации и отвергала как противоречащие ей ценности традиционных культур, т. е. научная рациональность была закрытой. Неклассическая наука значительно расширила поле возможных мировоззренческих смыслов, с которыми согласовывались ее достижения. Современная «постнеклассическая наука» (В. С. Степин) включена в процессы решения глобальных проблем современности и выбора жизненных стратегий человечества, отличается панорамизацией предметного поля исследований. Она воплощает идеалы «открытой рациональности» (В. С. Швы-



рев) и участвует в поисках новых мировоззренческих ориентиров, определяющих стратегии дальнейшего цивилизационного развития. Обязательным условием познавательной деятельности субъекта при открытой научной рациональности, будь то ученый или школьник, служит установка на критический рефлексивный анализ имеющихся исходных предпосылок рационального познания, выявление границ их гносеологических возможностей и тем самым на открытие новых горизонтов и направлений в планировании и организации познавательной деятельности как в научном исследовании, так и в учебном процессе.

По сравнению с классической наукой в современном научном познании иначе трактуется соотношение между основными познавательными феноменами — объяснением и пониманием. Так, свойственная в прошлом одному естествознанию процедура объяснения находит в настоящее время распространение и в гуманитарных науках. Ученые сегодня пытаются найти не столько причины событий, сколько мотивы действий, которые можно рассматривать как «особый тип причин» (В. А. Лекторский). Непростой оказывается процедура понимания в сфере гуманитарного познания. В этом случае правила действий и коммуникаций людей, мотивы агентов в конкретной ситуации заранее не известны исследователю — он должен их реконструировать, предложить различные гипотезы относительно смысла исследуемых им человеческих действий и их продуктов. Следовательно, понимание можно рассматривать как разновидность научного объяснения.

Отличительной чертой естественных наук в недалеком прошлом считалась их способность предсказывать на основе объяснений будущие события. Однако в действительности делать предсказания имеет смысл только в том случае, если исследуются закрытые системы с ограниченным количеством факторов, влияющих на протекающие в них процессы.

Такого рода ситуации существуют лишь в лабораторных условиях. Для открытых, сложно организованных систем, точное предсказание невозможно. Сходная ситуация сложилась и в гуманитарных науках. Практика доказывает неточность предсказаний большинства социальных преобразований; можно только выявлять вариативные пути их развития и объяснять причины событий, когда они уже произошли.

Развитие человеческого познания в настоящее время характеризуется расширением и углублением содержания знания, появлением новых смысловых систем, выделением новых объектов изучения, все более точным и тонким отображением объективной реальности, существующей независимо от познания и сознания. Другими словами, происходит производство объективно-истинного знания. Вместе с тем человек не мыслит одними лишь категориями науки, ему ближе обыденное сознание, посредством которого он приобретает знания из житейского опыта.

Постепенно складывается новый взгляд на отношение обыденного знания к научному, что находит свое отражение и в тенденции расширения содержания общего образования за пределы изучаемых в школе основ естественных, математических и гуманитарных наук. Это стало возможным потому, что вненаучные системы знания, традиционно считавшиеся иррациональными, демонстрируют определенный потенциал осмысления действительности, который науке не присущ. Господствовавшая в науке в течение длительного времени субъектно-объектная гносеология, базирующаяся на рационализме Р. Декарта, эмпиризме Дж. Локка и позитивизме О. Конта, олицетворяла закрытую рациональность, являющуюся единственным основанием научности. Все, что выходило за пределы такой рациональности, рассматривалось как иррациональное, не имеющее никакого отношения к науке. Такое положение отразилось на отборе содержа-

ния учебного материала естественно-математических и гуманитарных предметов общеобразовательной школы.

Теория познания, послужившая фундаментом при конструировании содержания и структуры общего образования, в своих изначальных предпосылках и принципах строилась по образу и подобию естественно-научной теории. Особенность такого «предмета», как человеческое познание, совершенно не учитывалась. Неполнота, нереальность, несоответствие этой теории действительным событиям и процессам в познавательной деятельности человека породили множество попыток отразить и объяснить природу познавательных процессов, усовершенствовать их либо предложить новые способы понимания и видения процесса познания. В результате современной науке пришлось расширить критерии рациональности, признать иные формы знания — обыденное, мифологическое, религиозное и др. Подобные процессы могут быть определены как *интегрализм в познании*, для которого характерны партнерство и равноправность различных форм научного и вненаучного знания. Данный факт мы считаем основополагающим для происходящих в настоящее время в содержательной и процессуальной составляющих общего образования интегративных процессов, ориентированных на гармоничное развитие личности школьника, формирование у него целостного мироощущения и миропонимания.

Научное знание, представленное в содержании общего образования системой фактов, законов, теорий и категорий, требует применения не только естественно-научных, но и других принципов организации. Если в течение длительного времени люди понимали природный мир по аналогии с сознанием, то сейчас существует опасность обратной ошибки — объяснять процесс производства научного знания исходя из тех принципов, которые созданы и успешно применяются для изучения физического мира. Без учета

этих моментов научному познанию грозит натурализация и релятивизм, когда «исходные принципы и идеальные объекты науки воспринимаются как принадлежащие непосредственно естественно-научной реальности вне контекста человеческой деятельности»⁹. Это обстоятельство диктует необходимость вовлечения в орбиту естественно-научного познания все более сложных и все более системно организованных объектов. Естественные науки в настоящее время допускают в состав своих теорий понятия, являющиеся прерогативой гуманитарного знания, в том числе понятия истории, цели, смысла, значимости, ценности и др. Наблюдаемая тенденция обозначается как гуманитаризация естествознания. Другими словами, природа в естественных науках начала XXI в. обнаруживает черты, близкие человеку, а научная картина мира начинает включать в себя и природу, и человека, и культуру как органически взаимосвязанные части единого целого.

Гуманитаризация знания, по мнению ряда исследователей, — это прежде всего новый тип рефлексии науки. Познавательная деятельность всегда субъективна. Сам ученый может при этом думать, что он «пишет под диктовку природы». Спасение от данного заблуждения — в выяснении человеческих предпосылок знания, анализе самой природы творчества, в изучении мотивировки и исторической основы, по которым выбираются те или иные исходные установки. С такой нагрузкой научная теория становится субъективной. Человеческий элемент занимает в ней подобающее место. Вместе с тем гуманитаризация знания не является отказом от объективности процессов изучения действительности. Она лишь высвечивает конструкцию всего знания в подлинно человеческом измерении¹⁰.

Таким образом, в научных теориях и гипотезах, изучаемых учащимися в курсах естественных наук общеобразовательной школы, должны быть представ-



лены не только объективированные рассуждения, но и сам ход индуктивного поиска, философско-методологические, историко-научные предпосылки развития рационального знания. В таком случае научные теории и гипотезы являются субъективированными, антропосоциальный элемент в них хорошо представлен. С другой стороны, происходящие в гуманитарных и общественных науках объективизация и проблематизация предметов исследования влекут за собой изменение структуры соответствующих им школьных предметов. Они должны теперь в первую очередь отражать проблематику жизни и деятельности людей. Предметность большинства гуманитарных и общественных наук диктуется не столько их специфическими объектами, сколько теми мировоззренческими, экологическими, политическими, национально-этническими и иными проблемами, которые возникают в конфликтах повседневности и требуют своего незамедлительного решения.

Интегрализм в познании все сильнее влияет на общее образование, выдвигая новые детерминанты к отбору его содержания и построению структуры. Происходят не только взаимопроникновение методов и средств познания разных наук, сближение их объектов и предметов, но и «высвечивание» конструкции всего предназначенного для усвоения учащимися учебного материала в сугубо человеческом измерении. С позиции современной гносеологии субъект учебного познания (учащийся), осуществляя познавательную деятельность, пребывает в атмосфере многообразия форм существования истины. Помимо объективированных научных утверждений, представленных в текстах школьных предметов, здесь присутствуют неявные или иррациональные формы знаний, репрезентируемых и интерпретируемых в контекстах обыденного, мифологического и художественного познаний. Экспоненциальный рост информации, предлагаемой в настоящее время обществом для усвое-

ния учащимися в общеобразовательной школе, делает актуальными изучение и определение параметров их познавательных возможностей; разработку способов построения когнитивных репрезентативных структур, обеспечивающих категоризацию познающим субъектом получаемой информации и ее преобразование в личностное знание, по сути всегда являющееся интегративным.

Становление информационной культуры личности в таких условиях немислимо без выработки рационального информационного поведения, позволяющего школьнику учитывать различные формы существования научного и вненаучного знания, облигатную и факультативную информацию, разбираться в феноменах дезинформационного молчания, информационного табу и т. п. Роль общего образования в этих процессах особая, так как именно в школьные годы происходит конституирование основных познавательных феноменов когнитивной сферы личности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федоров Н. Ф. Сочинения / Н. Ф. Федоров. М., 1982. С. 593.

² См.: Ромашов А. Н. О синтезе человеческих знаний. О Боге, Мире и Человеке / А. Н. Ромашов. М., 1997. С. 7—9.

³ Лекторский В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. М., 1980. С. 207.

⁴ См.: Бучило Н. Ф. Философия : учеб. пособие / Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков. М., 2003. С. 123—124.

⁵ Баксанский О. Е. Единство научных и социальных репрезентаций познания : дис. ... д-ра филос. наук / О. Е. Баксанский. М., 1999. С. 37—38.

⁶ Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии : пер. с англ. / М. Полани ; под ред. В. А. Лекторского. М., 1985. С. 20.

⁷ Микешина Л. А. Философия познания. Полевые главы / Л. А. Микешина. М., 2002. С. 20.

⁸ См.: Баксанский О. Е. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер // Вопр. философии. 2002. № 8. С. 64.

⁹ Борсяков Ю. И. Естественные и гуманитарные науки как типы научной рациональности : дис. ... д-ра филос. наук / Ю. И. Борсяков. М., 2001. С. 36.

¹⁰ См.: Касьян А. А. Контекст образования: наука и мировоззрение : моногр. / А. А. Касьян. Н. Новгород, 1996. С. 142—143.

Поступила 06.04.06.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ В КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ РЕГИОНА*

А. И. Артюхина, старший преподаватель кафедры теоретической биохимии с курсом клинической биохимии Волгоградского государственного медицинского университета

В статье сопоставляются категории «образование» и «образовательная среда как педагогический феномен», рассматриваются структура и функции образовательной среды медицинского университета с акцентом на интегративной функции. Автором разработаны условия, принципы и критерии интеграции образовательной среды медицинского университета в профессиональную среду лечебно-профилактического учреждения и в культурно-образовательную среду региона.

Образовательная среда высшего учебного заведения (медицинского университета) представляет собой педагогический феномен сложной природы, многокомпонентный и многоуровневый. Одним из подходов к исследованию существенных характеристик этого феномена является изучение взаимосвязей образовательной среды вуза с образовательной, научной, медицинской, социокультурной средой региона и мира.

Термин «образовательная среда» стал широко употребляться не только

учеными, но и педагогами, и психологами-практиками, использоваться в нормативных документах народного образования (например, Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде). Накопленный за последние десятилетия огромный пласт знаний о факторах развития человека позволил нам уточнить содержание категорий «образовательная среда как педагогический феномен» и «образование», провести их сопоставление по ряду параметров (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Сопоставление категорий «образование» и «образовательная среда как педагогический феномен»

Параметры	Образование	Образовательная среда как педагогический феномен
1	2	3
Определение	Целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижений обучающимся определенных государственных образовательных уровней — цензов ¹ . Трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры ²	Развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия субъективного мира развивающейся личности и объективного мира высшей школы, включающего логику образовательных ситуаций, сферы деловых и межличностных контактов с другими личностями, творческими структурами научно-педагогических школ, предметно-пространственное окружение, интегрирующим началом которых является обеспечение личностно-профессионального становления будущих специалистов

* Печатается при поддержке администрации Волгоградской области, РГНФ, проект 05-06-20601.



1	2	3
Деятельность	Систематически организованный образовательный процесс, технологии передачи знаний и опыта	Среда как проживание, как событийный ряд, источник жизненно-профессиональных ситуаций, определенная организация жизнедеятельности
Результат	Совокупность знаний, умений, навыков, полученных в результате обучения, соответственно государственному стандарту, эмоционально-ценностное отношение к миру	Включение (запуск) процесса профессионально-личностного развития и саморазвития студента
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости, несамостоятельность; узкий спектр выбора видов осваиваемого опыта — профессионального и личностного	Возможности для реализации стремления к самостоятельности, независимости. Осознание возрастающей самоуправляемости
Мера соотношения внешних требований, регламентации и свободы	Внешние требования, регламентации сопровождают весь процесс образования, возможности проявления свободы ограничены	Свобода взаимодействия, многообразие возможностей для саморазвития и самореализации; внешние требования, регламентации минимальны

Как же соотносятся между собой образование и образовательная среда? Границы понятия «среда» меняются: от широкого представления среды и ее тождественности самому образовательному процессу до рассмотрения среды личности (А. Г. Калашников, В. А. Козырев, А. Т. Куракин и др.). Педагогическая действительность свидетельствует, что идет перекрывание полей влияния объективного реального феномена образовательной среды и образования.

Как образовательная среда включается рядом ученых в образование, так и образовательный процесс — тоже в каком-то отношении часть среды.

Содержание, которое вкладывают исследователи в понятие «образовательная среда», различно. Мы рассматриваем образовательную среду как систему условий, создающихся на уровне целого образовательного учреждения, в нашем случае вуза, в котором протекает профессиональное бытие преподавателей и студентов. Представление об образовательной среде как о функционировании конкретного учреждения образования отражается в научных работах В. А. Козырева, И. К. Шалаева, А. А. Веряева и др.

Образовательная среда каждого учреждения высшего профессионального образования имеет свою специфику. К таковой в медицинском вузе нами отнесена совокупность следующих компонентов:

— особый язык, понятийно-терминологический аппарат профессионального общения,

— биоэтика и деонтология, сопутствующие на всех этапах процессу обучения и вырабатывающие отношение к больному человеку как к личности,

— локализация учебной деятельности как в учебных корпусах, так и в лечебных учреждениях, следствием чего становится имманентное проникновение среды медицинского учреждения в среду вуза,

— научно-медицинско-педагогические школы, которые придают смысло-жизненные ориентации студентам и создают активный, творческий вектор среды вуза как фактор их самореализации в непрерывном профессионально-личностном развитии.

Мы предположили, что структура образовательной среды медицинского университета представляет собой интегративную целостность, она структури-

рована и можно выделить три уровня ее организации:

1) образовательная среда как динамическая целостность, интегрирующая взаимодействия архитектурной, материально-технической, социокультурной (гуманитарной), информационной, педагогической сред;

2) образовательная среда как совокупность встроенных по концентрическому принципу компонентов: образовательная среда кафедры, факультета, среда обучения курса, группы, среда медицинского учреждения;

3) образовательная среда вуза как духовная общность, возникающая в межсубъектном взаимодействии и способствующая профессионально-личностному становлению будущего врача. При этом основой образовательной среды являются именно традиции вуза и духовная общность, которая ориентирована на широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей и основана на профессиональных смыслах и ценностях: жизнь, здоровье, милосердие, служение и др.

Опираясь на представление о личностно-смысловом восприятии человеком образовательной среды вуза, мы выделили присущие ей функции, наименование и характеристика которых приводятся ниже:

1) *интегративная*, основывается на предпосылках:

а) человеческий организм реагирует не столько на окружающие обстоятельства как таковые (ситуацию), сколько на когнитивные представления о них;

б) когнитивные представления функционально связаны с процессами и параметрами научения;

в) большинство человеческих знаний когнитивно опосредованы;

г) мысли, чувства и формы поведения каузально взаимосвязаны, что «обеспечивает целостность отражения разносторонних проявлений бытия, обусловленных целостностью человеческой личности и замкнутостью процесса обуче-

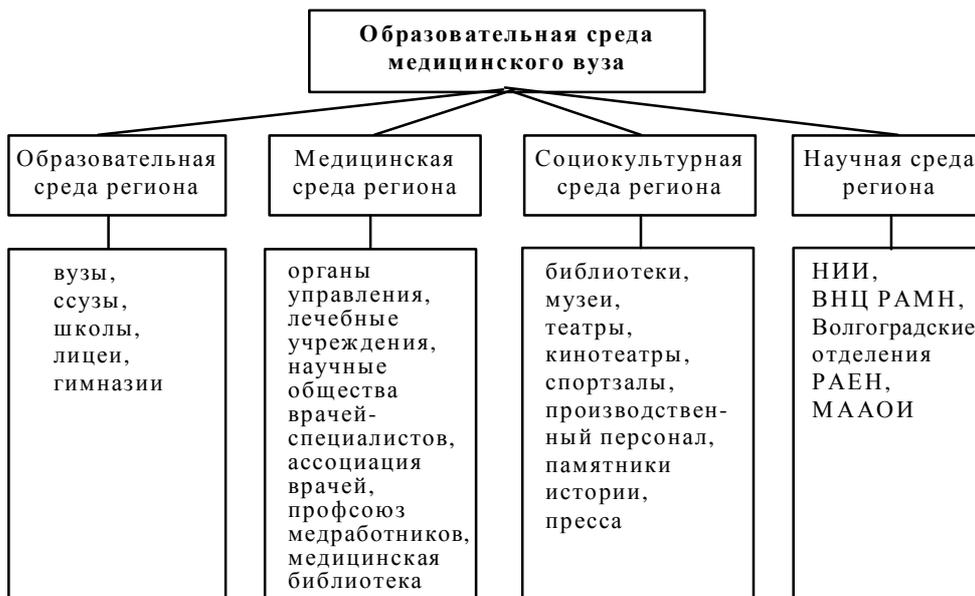
ния на личность обучаемого»³. Образовательная среда, интегрируя воздействие на человека множества факторов, способствует проявлению и становлению в студенте тех его индивидуальных свойств, которые адекватны целеполаганию данного образовательного процесса и соответствуют нравственным и профессиональным ценностям, культивируемым в данном вузе;

2) *адаптивная*, обеспечивает условия полноценного вхождения субъекта в образовательный процесс, нивелируя проявления нормативных и прочих кризисов, способствуя усвоению норм и ценностей образовательной среды, а также преобразованию среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности;

3) *социокультурная*, характеризует передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, ориентацию на ценностно-смысловое вхождение человека в культуру;

4) *профессионально-личностного развития и саморазвития индивида*. По степени выраженности этой функции, а именно по сочетанию двух моментов — наличия этой функции в ходе целеполагания в процессе проектирования образовательной среды высшего учебного заведения и уровня ее реализации в данном вузе — образовательная среда может быть отнесена (или не отнесена) к группе развивающих сред, т. е. к среде профессионально-личностного развития и саморазвития.

Современный медицинский вуз характеризуется многочисленными связями с учебными, лечебными, научными учреждениями региона и страны, а значит, и образовательная среда вуза в той или иной степени оказывается интегрированной с соответствующими средами (рисунком). Характерной особенностью медицинского университета является включение его как в образовательную, научную, социокультурную среду региона, так и в профессиональную медицинскую среду.



Интеграция образовательной среды медицинского вуза

В Волгоградском государственном медицинском университете (ВолГМУ) взаимодействие образовательных сред осуществляется следующим образом: потенциальные абитуриенты — старшеклассники школ, лицеев, гимназий — имеют возможность заниматься в школе юного медика на базе кафедр ВолГМУ, на подготовительных курсах. Адаптация к вузу протекает легче, если человек предварительно познакомился с предстоящей деятельностью, а такое знакомство происходит в процессе довузовской подготовки. Погружаясь в образовательную среду университета, учащийся не только удовлетворяет свои познавательные потребности, осваивая азы будущей профессии, но и начинает понимать, какие личностные качества свойственны врачу, оценивать свои способности и творческий потенциал, стремиться их развить.

Учащимися курсов довузовской подготовки становятся как представители работающей молодежи, так и старшеклассники. В последнем случае приходится сталкиваться с мнением, что занятия помимо школьной программы перегружают учащихся, понижают их вну-

тренные резервы (здоровье). На самом же деле ученик вырывается из школьной рутины, сравнивает образовательную среду школы (гимназии) с образовательной средой вуза, реализует свои интересы. Известно, что когда происходит переключение с одной деятельности на другую, высока мотивация к ней, человек устает значительно меньше. Постигая личностные смыслы на занятиях школы юного медика и подготовительных курсах, ученики начинают иначе смотреть на материал, изучаемый в школе, искать и там личностный смысл.

Студенты I курса, прошедшие довузовскую подготовку и осознавшие себя в профессиональной образовательной среде раньше своих товарищей, не прошедших такую подготовку, обычно учатся успешнее. А успешный старт способствует благополучной дальнейшей учебе, раскрытию личностного потенциала, развитию творческой личности. Ощущение успеха влияет на иммунный статус, повышает защитные силы организма.

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в., принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО (Париж, 5—9 октября 1998 г.), сказано: «Высшие

учебные заведения следует рассматривать в качестве составной части системы образования, начинающейся с дошкольного воспитания и начального образования и продолжающейся на протяжении всей жизни; сами высшие учебные заведения должны вести в своих стенах соответствующую работу, чтобы быть компонентом этой системы и содействовать ее развитию». Поэтому для ВолГМУ характерны как наличие колледжа в его структуре и работа по профориентации со школьниками, так и наличие факультета повышения квалификации врачей и работа по последипломной подготовке в интернатуре, клинической ординатуре, аспирантуре, докторантуре. Кроме того, в структуру медицинского

университета включен ряд научно-исследовательских институтов, а занятия клинических кафедр проводятся на базах лечебно-профилактических учреждений города и области, причем образовательная среда и вся деятельность вуза неразрывно связаны. Ведущие ученые университета активно участвуют в профессиональной и общественной жизни региона.

Особенность медицинского вуза заключается в том, что в образовательную среду клинических кафедр встраивается среда медицинского учреждения. Отсюда и актуальность разработанных нами принципов и критериев интеграции среды лечебно-профилактического учреждения и среды медицинского университета (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Принципы и критерии интеграции среды лечебно-профилактического учреждения и среды медицинского университета

Педагогические компоненты среды	Принципы интеграции	Критерии интеграции
Мотивационно-ценностный	Единое представление о ценностях с позиции биоэтики	Сочетание тактических и стратегических целей лечебного и педагогического процессов (признание их равной ценности)
Информационно-знаниевый	Системность, доступность, оптимизация	Степень эффективности связей между кафедрой и лечебным учреждением; оптимальное сочетание фундаментального и прикладного
Развивающий профессионально-личностную компетентность	Деонтологичность, управляемость, диалогичность	Степень возможностей применения получаемых знаний, умений и навыков и проявлений личностных функций; степень эффективности реализации управленческих функций; включенность студентов в лечебные ситуации
Личностного саморазвития	Активизация личностного роста	Степень возможностей для самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации
Валеологический	Единое представление о здоровом образе жизни	Степень возможностей для поддержания здоровья медперсонала и студентов
Гуманитарный	Развертывание гуманитарных смыслов	Общекультурный потенциал коллектива, уровень функционирования гуманитарного компонента среды

Условиями для такой интеграции являются следующие моменты:

1) осуществление учебного процесса непосредственно на территории ле-

чебного учреждения — в палатах, перевязочных, операционных стационара, в кабинетах различных специалистов в поликлиниках;



2) взаимное уважение и доверие, проявления которых базируются на большом авторитете педагогов-врачей и их готовности помочь коллегам, с одной стороны, и признании студентами представителей медицинского персонала (врачей, медицинских сестер) носителями профессионально значимых качеств, стремлении получить от них нужные знания, умения, навыки — с другой;

3) сотрудничество медицинского персонала, пациентов, преподавателей, студентов. Отношение к пациенту не как к объекту врачебных манипуляций и «подопытному», а как к субъекту лечебного и учебного процессов, деонтологически корректное общение с больным формируют у него позитивный взгляд на педагогический и лечебный процесс. Пациент дает согласие на курацию студентом, так как не просто стремится проконсультироваться у кандидата или доктора наук из медицинского университета, а ощущает свою ценность, причастность к подготовке будущего врача и гордится этим.

Если медицинский университет имеет собственные клиники, то дидактическая ориентация среды лечебно-профилактического учреждения достигается достаточно просто, поскольку каждый специалист, будь то врач или средний и младший медицинский персонал, осознает свою причастность к процессу обучения и воспитания будущих врачей. К сожалению, далеко не все медицинские вузы страны имеют собственные клинические базы. В таком случае занятия студентов проходят в поликлиниках и больницах городского или областного подчинения и говорить о едином принципе организации среды вуза и среды медицинского учреждения приходится не всегда. Но если реальность лечебного учреждения не соответствует принципам организации и сущностным характеристикам образовательной среды университета и изменить такую реальность администрации и врачам-педагогам вуза не под силу, необходимо изменить направленность педагогического воздействия на студентов.

Любые факты, имеющие в глазах студентов негативный смысл, должны обсуждаться, а не замалчиваться («не обращайтесь внимания, вас это не касается»).

Студенты за время учебы бывают во многих стационарах лечебных учреждений и могут сравнивать как организацию медицинской помощи и квалификацию персонала, так и атмосферу в них. Фактор госпитализации, имеющий обычно неустраняемый негативный оттенок и психологические, социальные следствия для больного, меняет жизненные связи пациента, его поведение и ритм деятельности, сопровождается явной или скрываемой капитуляцией внутренних сил перед болезнью или даже самим фактом диагноза. Поэтому так важны доброжелательная атмосфера лечебного учреждения, милосердное и уважительное отношение всего персонала к больному человеку, которые мобилизовали бы его на преодоление болезни. Студенты-медики должны представлять, что в сферу их профессиональных навыков входит и формирование среды, атмосферы, духа, лечебного учреждения. Преподаватели клинических кафедр должны беседовать с ними на эти темы, и тогда студенты станут отмечать не только работу врача клиники, но и то, что в ней делается для позитивного настроения больного (картины, цветы, библиотека, аквариум и т. д.).

Аналитические данные и собственный опыт позволили нам сформулировать пути интеграции образовательной среды медицинского университета в культурно-образовательную среду региона:

1) интеграция информационной среды: расширение информационно-знаниевого и общекультурного компонентов на основе новых информационных технологий и использования средового подхода;

2) обеспечение интеграции по вертикали посредством участия педагогов вуза в довузовской и постдипломной подготовке, работе колледжа;

3) научная интеграция, которая заключается в научной работе педагогов



вуза совместно с учеными НИИ, академии наук, творческими межвузовскими коллективами (получение совместного гранта). Участие преподавателей и студентов в межвузовских научных конференциях, международных телеконференциях;

4) параллельная работа ведущих педагогов вуза главными врачами и заведующими отделениями лечебных учреждений, главными специалистами городского и областного департамента здравоохранения, что закрепляет ведущую роль медицинского университета в процессе интеграции в профессиональную среду;

5) участие в общественной жизни региона (ученые университета становятся депутатами разных уровней, студенты работают в молодежных организациях, совместно участвуют в общественных организациях, спортивных соревнованиях, конкурсах самодеятельности и т. д.), что способствует интеграции в социокультурную среду региона.

Интеграция в мировую профессионально-образовательную среду осуществляется как через подготовку специалистов для зарубежных стран, чтение лекций профессорами в иностранных университетах, работу преподавателей вуза по контракту за рубежом, так и через участие университета в совместных образовательных (например, в проекте подготовки семейного врача ВолГМУ и Уни-

верситета Арканзаса) и научных проектах. Интегративная целостность образовательной среды вуза достигается в том случае, если разные грани и компоненты единой среды университета характеризуются взаимосвязью структурных элементов и единой внутренней организацией ее компонентов, однонаправленным функционированием, согласованным взаимодействием с образовательной и профессиональной средой региона, страны, а также активной позицией всех участников образовательного процесса.

Качество реализации интегративной функции образовательной среды университета может служить мерой интеграции среды вуза в культурно-образовательную среду региона и свидетельствовать о качестве образовательной среды вуза. Нам представляется, что пути интеграции образовательной среды вуза в культурно-образовательную среду региона сходны для вузов любого профиля, но в медицинском университете необходимо учитывать специфику интеграции со средой лечебного учреждения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный закон РФ от 13.01.96 № 12-ФЗ «Об образовании».

² Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона / В. В. Рубцов. М., 1997. С. 5—6.

³ Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета / В. А. Козырев. СПб., 1999. С. 87.

Поступила 28.06.06.

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХОКОРРЕКЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ СО ШКОЛЬНИКАМИ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

И. М. Кыштымова, докторант Иркутского государственного педагогического университета

Автором рассматривается проблема методологического единства при интеграции в практической деятельности обучения и психокоррекции. В качестве ее основания предлагается использовать культурно-исторический подход, как один из принципов — региональную, природную специфику образовательной среды. Описывается практическое занятие с подростками, в процессе которого реализуются обозначенные особенности интеграции.

© И. М. Кыштымова, 2007



Современный этап развития научной мысли характеризуется, в частности, тенденцией к интеграции. Одним из ее проявлений в прикладных отраслях научного знания служит обозначившаяся в последние десятилетия практика использования методов психокоррекции в обучении. Обоснованность такого подхода не вызывает сомнений: школа как социальный институт призвана выполнять посредническую роль в процессе становления личности ребенка, а следовательно, должна выполнять функции как обучения и воспитания, так и психокоррекции, без которой ни первое, ни второе невозможно осуществить в полном объеме.

Практика использования методов психокоррекции в школе ставит нас, однако, перед рядом проблем, одной из которых является проблема методологического основания.

Развитие психологического знания в последние десятилетия происходит так активно, бурно и хаотично, что не будет преувеличением сравнение этого процесса с ренессансным. Строгая парадигма деятельностного подхода, уверенно (и продуктивно) доминировавшая в отечественной психологии и педагогике в течение многих советских лет, сегодня, оставив лидирующую позицию, мирно сосуществует с другими научными школами.

Современные психологи и педагоги используют в своей практической работе приемы и методы психокоррекции, разработанные в рамках различных, порой принципиально содержательно не согласующихся научных парадигм. Психокоррекционные программы отличаются методологическим эклектизмом и включают в себя «вырванные из контекста» упражнения. При безусловной эффективности таких программ (они действительно имеют сильное влияние на психику) еще никто не изучил (не успел, в силу того что процессы переноса приемов западных школ психокоррекции происходят очень активными темпами) все

особенности их влияния на психический мир человека в его неоднозначности и многокомпонентности.

Очевидно, что развитие личности не безотносительно к содержательным особенностям той культуры, в которой оно происходит. Культурные основания психологических процессов, обозначенные Л. С. Выготским, сегодня не просто бесспорны — в контексте двух происходящих параллельно процессов: разрушения общей культуры общества и повышения востребованности практической психологической помощи — они актуальны, как никогда. Следовательно, особое значение приобретает осмысление онтологических принципов отечественной культуры, их содержательного своеобразия. Важно учитывать особенности традиционной культуры: этики, эстетики, философских представлений, вероисповедания — при организации процессов воздействия на развитие личности: воспитательных, образовательных и, что особенно ответственно в силу конденсированного влияния на психику, — психокоррекционных.

В зарубежной науке сегодня наблюдаются процессы активного развития культурной психологии. Идеи, рожденные Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, получают дальнейшее развитие в трудах западных ученых, например, Я. Вальсинера, М. Коула и др. В то время как в России начинается широкое практическое использование методов психотерапии западных школ, в зарубежной психологии все более интенсифицируются теоретические исследования зависимости психических процессов от культуры, что отражает логику современного общественного развития, пришедшего к этапу, когда «за цивилизацией не видно культуры».

Согласно нашему глубокому убеждению степень присвоения отдельным человеком ценностей национальной культуры характеризует не только уровень его личной культуры, но и, в значительной степени, уровень его психического здоровья, психологического благополучия.

Разрушение культуры на макроуровне есть разрушение общества, государства; отсутствие культуры на микроуровне определяет нравственно-психологическую незрелость человека. Эти процессы, как известно, взаимообусловлены, поэтому особую ответственность несут методологи, определяющие парадигму развития прикладных отраслей гуманитарного знания, связанных с организацией процессов воздействия на психику человека.

Активное использование методов, базирующихся на концептуальных подходах западной науки, нуждается в аналитическом осмыслении. При очевидных содержательных достоинствах, глубине и научности психоаналитической, гуманистической и других получивших широкое распространение концепций использование разработанных в их рамках прикладных методов не всегда оправданно с позиций ценностной совместимости с принципами содержательного пространства отечественной культуры.

Что является источником знаний о культурно обусловленных закономерностях психического существования человека? Представления человека о душе складываются и выражаются в разных формах проявления культуры, и в первую очередь в творениях художественных: «Дело в том, что культура собственно из текстов и состоит — сколько бы в свое время ни пытались обратить ее исключительно в деятельность»¹. По ним, великим художественным текстам (музыкальным, живописным, архитектурным и, прежде всего, вербальным, словесным), воспроизводим мы представление о человеческой личности, которая является эталонной, идеальной — культуросообразной.

Классические, культурно укорененные тексты отражают некую выработанную в обществе истину о душе, они понятны носителям данной культуры и психологически созидательны. Важность обращения к художественным и святоотеческим текстам с позиций исследо-

вания содержания научных психологических категорий обусловлена не только научной, но и социально-нравственной причиной.

Становление личности опосредовано культурными и историческими процессами: в человеческом развитии, как известно, интерпсихическое предшествует интрапсихическому (сложным процессам в психике отдельного ребенка). Знаковое пространство микроуровневой организации среды, содержательно отражая макроструктуру, включает такие структурные компоненты, как природные, ландшафтные характеристики пространства; характер эстетики дома и школы, где ребенок проводит большую часть времени; этику общения окружающих друг с другом; речевые интонации и лексические особенности речи родителей, друзей, учителей, героев просматриваемых фильмов; ритм и семантику прослушиваемой музыки; смысл читаемых книг, журналов... Реальная культурная среда, окружающая человека, в той или иной степени отражает элементы идеальной (камертонной) культуры. Структура системы ценностей, присваиваемых человеком в процессе развития, в значительной степени зависит от особенностей этого отражения. В продуктах камертонной для данного народа культуры: классических текстах, к числу которых относятся как произведения искусства, так и результаты научного творчества, — отражены ценностные представления, в частности о содержании идеальной личности. Культурный текст и есть главный посредник, способствующий активизации процесса обретения самосознания, национальной идентичности.

Бесспорно принимаемым положением культурно-исторических исследований является положение о том, что культура в значительной мере определяет психические особенности человека. Однако и условия жизни как явления более частного, географического, биологического и материального, характера в значительной степени формируют феноти-



пически устойчивые психологические особенности, которые, в свою очередь, определяют содержание и структуру культуры. Еще в позапрошлом веке Вильгельм фон Гумбольдт предложил использовать специальный термин (*Volkerpsychologie*) для обозначения научных исследований «духа народа». Ученый считал, что человеческое единство, объединяемое понятием «народ», обладает целостной системой единых психических особенностей — своим неповторимым «духом». Эти особенности сформировались в процессе длительного развития, они тесно связаны с климатическими, географическими, культурными реалиями жизни людей.

Психология, основанная на методологии культурно-исторического подхода, изучает психические особенности людей в связи с их системами культуры и общества. Немецкий психолог В. Вундт, изучавший межкультурные различия, считал, что причина различий в уровне психической организации народов — опыт, доступный им в этом мире. По мысли ученого, межкультурные различия людей разных национальностей обусловлены областью их естественной деятельности и особенностями среды. Размышления В. Вундта об истоках межкультурных различий людей из разных этнических групп, о психологических особенностях, связанных со специфическими чертами культуры, можно использовать для объяснения психических различий людей, номинально принадлежащих к одной культуре, но в разной степени усвоивших ее ценности — интериоризовавших структурно-содержательные элементы культуры. Уровень усвоения традиционных культурных ценностей, таким образом, является показателем не только уровня культуры отдельного человека, но и, в силу неизбежности интериоризации, — уровня его психологического развития.

Развитие человека и все человеческое поведение должны пониматься в его отношении к культурно обусловленному

контексту. Контекстом является культурно-историческая реальность, в которой происходит становление личности. Контекст неоднороден, его структурные особенности определяются общественно-социальными, исторически сложившимися условиями. Концептуализм как научная парадигма в рамках культурно-исторического подхода позволяет эмпирически исследовать характер культурно-исторической обусловленности образовательного и воспитательного процессов. Контекст понимается как «связная целостность, обеспечивающая согласование своих частей». Нарушение согласованности на любом уровне ведет за собой контекстуальные сбои, которые не могут не влиять на нижнее (а по сути главное) звено контекстуальной структуры — текст (человека).

Культурный контекст на самом высоком его уровне есть не что иное, как традиционная для общества система моральных, этических, религиозных, этических, научных представлений. Этот уровень наиболее устойчив и выражен в формах поведения и текстах, считающихся классическими в данной культуре. Второй контекстуальный уровень — это собственно опосредующее развитие человека звено: общественные институты и коммуникационные средства, содержание которых в равной степени обусловлено высшим и низшим уровнями контекста (так как оба участника семиозиса «культура — человек» активны). Низший уровень контекста есть быстро меняющийся социально-экономический и бытовой слой жизни людей. Развитие ребенка определяется характером и степенью согласованности контекстуальных слоев.

Образование, формально являющееся содержанием опосредующего контекстуального уровня, в идеале должно ориентироваться на культурные ценности высшего, классического уровня контекста, т. е. стремиться передать учащемуся систему ценностно значимых для данного общества представлений.

Созданная и реализованная нами в течение семилетнего лонгитюдного эксперимента в средней школе № 62 г. Иркутска психолого-педагогическая технология обучения предполагает интеграцию методов обучения, воспитания и психокоррекции в соответствии с принципами культурно-исторического подхода. Ее реализация предполагает, в частности, использование российских и региональных (природных, культурных) особенностей формирующей среды при моделировании форм взаимодействия со школьниками и отборе ценностного содержания.

Реализуя технологию, мы активно использовали эффективнейший из психокоррекционных методов, не очень удачно названный библиотерапией и предполагающий осуществление психологической коррекции посредством постижения содержания литературного текста. Использование библиотерапии на уроках литературы представляется целесообразным и естественным, обуславливающим повышение эффективности понимания текста и себя. Реализация нашей программы предполагает, в частности, изучение литературных текстов с позиции выраженности в них особенностей национальной психологии.

Занятие «Путь обретения истины», проводившееся в процессе реализации технологии, направлено на активизацию процессов рефлексии, понимания человеком своего внутреннего мира; оно предполагает работу с тремя художественными текстами: автобиографическим произведением «Житие протопопа Аввакума», повестями «Отец Сергей» Л. Н. Толстого и «Преподобный Сергей Радонежский» Б. К. Зайцева. Выбор произведений обусловлен значимой для выбранной темы содержательной доминантой: изображением русского характера в его выраженной амбивалентности.

Организуя занятие, мы руководствовались как психологическими, так и этическими соображениями. Во-первых,

развитие рефлексии как процесса, направленного на осознание подростком собственного характера, действий, чувств и др., необходимо для формирования психологически полноценной культурной личности. Во-вторых, духовное самосознание личности предполагает осознание национальной идентичности, ибо «каждый... в большей или меньшей степени носит в себе духовную коллективность, которую также можно рассматривать как систему духовных сил, определяющих настоящие переживания, впечатления и реакции...»². В-третьих, рефлексивное приобщение собственной индивидуальности к культурной коллективности — процесс, направленный на развитие у подростков самоуважения и достоинства, социально значимых в контексте роста в нашем обществе негативных проявлений национальной нетерпимости. Комплекс национальной неполноценности, ощущение несовершенства национальной истории, культуры, психологии, с одной стороны, и выраженность тенденций сепаратизма, рост чувства национальной исключительности — с другой, имеют, по существу, единые корни — регрессию общей и индивидуальной культуры.

Подростковый возраст является определяющим для формирования мировоззрения человека, системы его личностных смыслов. Содержание образования, форма обучения имеют при этом неосценимое значение. Образование, безотносительное к особенностям национальной культуры, порождает смысловой вакуум, который может заполняться псевдокультурными, неадекватными и разрушительными конструктами.

Наш опыт работы по развитию креативности школьников, понимаемой как реализация личностного смысла средствами культуры, позволяет сделать вывод о том, что формирование личностного смысла успешно при апелляции к категории национальной культуры.

При проведении занятия «Путь обретения истины» использовался также адаптированный нами метод ландшафт-



ной психотерапии. В своем традиционном виде он представляет собой такой способ коррекции психологического состояния человека, который предполагает активное использование природных ландшафтов как элемента, гармонизирующего внутренний мир человека, позволяющего естественным, природосообразным способом осуществлять нормализацию психического состояния, способствовать психологическому развитию личности. При нашем подходе не только природный ландшафт, но и особенности погодных условий определенной местности используются как стимулы, усиливающие рефлексивные и смыслообразующие процессы.

В ходе занятия «Путь обретения истины» мы стремимся прежде всего пробудить процессы культурной рефлексии, способствовать осознанию школьниками неповторимости, особенности духовного пути православного человека, единства культурно-психологического пространства, его динамичности. Становление личности невозможно без обретения национальной идентичности: на двух «дивно близких нам» чувствах — любви «к родному пепелищу» и «отеческим гробам», — по словам гения, «...основано от века // По воле бога самого // Самостоянье человека — // Залог величия его» (А. С. Пушкин).

Урок проводится на берегу о. Байкал, в бухте Шида, куда каждое лето выезжает на две недели активных занятий наш экспериментальный класс. Суровая природа Прибайкалья обладает той содержательной спецификой, понимание которой, в силу закона «культурной относительности» (И. Гердер), позволяет школьнику полнее осознать свою соприродность, органичность национально-культурной общности.

Занятие проходит в два этапа: два дня по три часа. Пространство организуется по законам психологического тренинга: участники сидят на ковриках, расположенных по кругу на берегу. В начале проводится традиционная «мягкая» ре-

лаксация методом ландшафтной терапии: под плеск набегающих волн дети отдыхают; прохлада воды и запах водорослей, синева озера, суровая линия гор и яркое солнце «уводят» от повседневной реальности, создавая условия для «погружения в себя».

На следующем, вводном в тему, этапе занятия школьникам предлагается поделиться впечатлениями о первых днях в Шиде. Ребята говорят о том, что здесь — иной мир: нет городской суеты, грязи, поражают суровость и красота, аскетичность здешней природы и ее богатство. Останавливаемся на обсуждении погоды на Байкале. В чем ее неповторимость?

Особенность погоды на Байкале — ее непредсказуемость, некая экстремальность: ледяной ветер и беспроглядно покрытое темными тучами небо могут через несколько минут смениться палящим с безоблачного неба солнцем, дождь с градом — тихой лиричностью суховатой тишины; контрастно летнее сочетание жары и ледяной воды.

Учитель высказывает провоцирующее мнение: «Эта резко меняющаяся погода раздражает, приходится постоянно переодеваться: пока до пляжа добежим — холодно, вернемся — жарко. Нет тишины, покоя и гармонии, нет симметрии, правильности. Одни неожиданности и „экстрим“». Ребята активно не соглашаются: есть гармония! Суровые неровные горы, которые порождены хаосом, — красивы. «Хаос породил гармонию?» Да! Необыкновенное чувство свободы, красоты и некой истинности, силы контрастов — от особенностей погоды на Байкале.

Следующий этап работы — перевод актуализированных в процессе полилога ощущений на личностно значимый уровень — уровень рефлексии. Смысловой связкой являются понятия контраста и «экстрима». Для этого школьникам предлагается поразмышлять над, на первый взгляд, необъяснимой любовью сибиряков к температурным контрастам. Про-

ективным материалом является эпизод «байкальская баня» — занятие, от которого дети получают огромное наслаждение: париться в бане и оттуда, горячими, — в ледяной Байкал! Осмысливая свою любовь к банному «экстриму», ребята неожиданно весело и с удовольствием говорят о контрастности как стилевом признаке, не разрушающем единство, а придающем ему неповторимость.

Далее в полилог включается художественный текст — повесть Б. К. Зайцева «Сергий Радонежский». История жизни русского святого — его путь к внутренней гармонии и тишине — контрастна информативному блоку, рожденному на занятии ранее. Таким образом мы конструируем технологическое пространство урока, в некоторой степени моделируя стилистику разноприродных семиотических текстов: ландшафта, сибирского характера, художественных текстов.

Образ героя повести Б. К. Зайцева интересен для обсуждения с позиций осмысления содержания идеала, ибо в православных святых выражены идеальные представления русских о человеке. Сергей Радонежский при всей своей «русскости» воплощает в себе качества как желанные, так и труднодостижимые для русского человека, требующие усилия и подвига, поэтому, в частности, он восхищает, его любят, ему поклоняются, он — святой. Смирение, простота, серьезность, «как будто бы всегда он в сдержанной, кристально-разреженной и прохладной атмосфере», позволяют говорить о психологическом преодолении органичного нашей природе «экстрима» (не холодное/горячее, но ровно теплое) как идеале для православного человека. Значимость образа Сергия Радонежского для российского читателя обусловлена его «глубоким созвучием народу, великой типичностью — сочетанием в одном рассеянных черт русских», а следовательно, его образ, при всей своей исторической «далекости», близок и понятен читателю. Понятность школьнику образа святого, изображенного в пове-

сти Б. К. Зайцева, обусловлена и тем обстоятельством, что подросток находится в процессе мировоззренческого, личностного становления, ему близки откровения о «духовном самовоспитании» святого «...за организованность человеческой души, за выведение ее из пестроты и суетности»³.

Далее включаем в полилог «Житие протопопа Аввакума». Дома ученики работали с этим текстом, но для многих он оказался непосильным — сложным, непонятным. Вначале учитель рассказывает о необыкновенной исторической личности Аввакума — русского подвижника, мученика за веру, за правду, смиренного и яростного, сожженного заживо в 1682 г. Кратко коснувшись темы церковного раскола, исследуем особенности художественного текста. Контрастность как стилевой признак текста выявляется на разных уровнях его архитектоники. Традиционно житие — это повествование о жизни святых, написанное после их смерти. Названный автором житием текст, по сути, — художественная автобиография Аввакума. Высокий стиль, характерный для канонического жанра жития (плетение словес), сочетается у Аввакума с народным, порой откровенно площадным, языком. Отрывки из «Жития» читаем вслух. Обращаем внимание на пророческий сон повествователя, предрекавший ему «плаванье». Мотив плаванья (против течения!) — один из центральных в тексте. Стилистические стыки (совмещение амбивалентных стилей) находим на макро- и микроуровнях. Например: «Горе вам смеющимся, яко восплачете и возрыдаете! Дайте только срок, собаки, не уйдете от меня».

Интересны для анализа строки, повествующие о сибирских мытарствах Аввакума. Их содержательная актуальность позволяет моделировать психологическое время: ощущать единство «духовных полей» — подвижника XVII в. и нашего. Аввакум, доплыв до «байкалова моря», в частности, писал: «Около ево



горы высокие, утесы каменные и зело высоки, — дватцетъ тысячъ верст и больши волочился, а не видал таких нигде. ...Птиц зело много, гусей и лебедей, — по морю, яко снег, плавают. Рыба в нем — осетры и таймени, стерледи и омули, и сиги, и прочих родов много. Вода пресная, а нерпы и зайцы великия в нем: во океане-море большом, живучи на Мезени, таких не видал. А рыбы зело густо в нем: осетры и таймени жирны гораздо, — нельзя жарить на сковороде — жир все будет. А все то у Христа тово, света, наделано для человек, чтоб, упокояся, хвалу Богу воздавал. А человек, суете который уподобится, дние его, яко сень, преходят: скачет, яко козел; раздувается, яко пузырь; гневается, яко рысь; съестъ хошет, яко змия; ржет, зря на чужую красоту, яко жребя; лукавует, яко бес; насыщаяся довольно, без правила спит; Бога не молит; отлагает покаяние на старость и потом исчезает, и не вем, камо отходит: или во свет, или во тьму, — день судный коеждо явит. Простите мя, аз согрешил паче всех человек»⁴. Этот текст читаем дважды, апеллируя к экзистенциальным смыслам слушателей. Полилог выявляет значимость проблемы смысла жизни, осознание духовно убийственной суетности.

Цитированный текст позволяет обсудить проблему оценки и оценочности, являющуюся одной из центральных в гуманистически ориентированной психологии. «Простите», которым Аввакум заканчивает высказывание, — плод его мучительной работы над собой, ведь не поучать, не оценивать и осуждать других должен человек, а себя духовно делать, как Сергей Радонежский. Но Аввакум — не святой, его личность полна контрастности, как и написанный им текст, подчиненный закону стилевого контраста. Этой незаконченностью процесса духовного самосовершенствования, мучительностью пути к высшей духовности, психологической амбивалентностью: от гордыни (сам назвал свое писание житием) до самоуничужения — близок и понятен он читателю.

Школьники находят примеры стилевого контраста в тексте, комментируют их. Происходит перенос понятия «стилевой контраст» с семантического поля художественного текста на семантическое поле русской ментальности. Экстремальность погоды на Байкале, как и осознаваемые Аввакумом духовные взлеты и падения, как чередование в его житии высокого стиля с низким, подчинена закону стилистического контраста.

Последний текст, включенный в полилог, — «Отец Сергей» Л. Н. Толстого. Он логически завершает тему занятия «Путь обретения истины». Путь к обретению духовности Степана Касатского — главного героя повести — трудный, трагический, путь мятущейся души. Образы святого Сергея Радонежского и мученика Аввакума при непохожести их характеров объединены цельностью. Отец Сергей — психологически сложный, реалистически выписанный образ, чей путь к гармонии был внутренне мучителен и противоречив.

Смысловые контрасты являются одним из элементов внутренней организации текста Л. Н. Толстого. Уже вначале, когда Касатский принимает эпатажное решение стать монахом, он, вопреки содержательной сущности монашеского смирения, делает это, «чтобы стать выше тех, которые хотели показать ему, что они стоят выше его». Далее, живя в монастыре и оказывая людям помощь — «исцеляя» их, подобно истинным русским старцам, каким был, например, Серафим Саровский, Касатский, опять же вопреки обычной логике, «чувствовал, как внутреннее переходило во внешнее, как иссякал в нем источник воды живой, как то, что он делал, он делал все больше и больше для людей, а не для Бога... Он думал о том, что он был светильник горящий, и чем больше он чувствовал это, тем больше он чувствовал ослабление, потухание Божеского света истины...»⁵ Еще один парадокс выражен в сюжетной организации текста, где жизнь Касатского в монастыре (Божьей обители) — это жизнь вне Бога, когда «дьявол



подменил его деятельность для Бога деятельностью для людей». Зато работая у хозяина в огороде, герой живет для Бога — обретает духовность и внутреннюю гармонию. Погрязшая, казалось бы, в суетных бытовых заботах бедная Пашенька являет собой пример истинного служения Богу и духовной чистоты.

Сложный образ Касатского, мучительно изживающего в себе гордыню (и изжившего ее, о чем выразительно свидетельствует эпизод встречи с французом, встретившим нищего героя и прокомментировавшим увиденное на французском, а Касатский — и это содержательно кульминационный момент! — в совершенстве знающий язык, не ответил, потому что ему не надо было отвечать, ему уже было безразлично людское мнение), важен для нашей психологической работы. Структура образа подчинена закону амбивалентности, отражающему психологическую смысловую противоречивость.

Касатский обретает независимость от людей и приближается, таким образом, к смыслу — к Богу. Свобода — путь к обретению духовности. Этот вывод психологически важен для нашей работы: внутренняя независимость человека — то самое главное качество, которое является определяющим для его способности творить. «Степень гениальности человека прямо пропорциональна степени его свободы», — утверждает С. Кьеркегор, и это положение является одним из основополагающих для философии экзистенциализма. Русский писатель Л. Н. Толстой изображает путь к свободе как путь к духовности, к Богу.

На заключительном этапе урока ребятам предлагается изобразить графически (символически) психологическое

содержание образов протопopa Аввакума, Сергия Радонежского и отца Сергия. Изображения в значительной степени совпадают: образ святого Сергия Радонежского передается в виде круга (цельность, бесконечность), Аввакума — вертикальной линии, а отца Сергия — зигзагообразной ломаной. Все рисунки ровны, аккуратны — так школьники выражают ощущение гармонии, возникающее парадоксальным образом из восприятия стилистически контрастных текстов.

Анализируемые на занятии тексты созданы в контексте православной русской культуры. Использование на занятии особенностей природных и погодных условий Байкала позволило осуществить организацию процесса понимания текстов органично и полно. Смоделированное на занятии текстовое общение помогло учащимся осмыслить ряд личностных особенностей как органичных для нашей ментальности. Глубина и духовность русской культуры, отраженные в художественных текстах и постигаемые как лично значимые благодаря использованию культурно адекватных методов психокоррекции, их методологически непротиворечивой интеграции с методами обучения, позволяют школьникам осознать себя как органичную часть этой культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. М., 2005.

² Шпет Г. Г. Введение в этническую психологию / Г. Г. Шпет // Психология социального бытия. М. ; Воронеж, 1996. С. 361.

³ Зайцев Б. К. Сергей Радонежский : рассказы. Повесть / Б. К. Зайцев. М., 1991. С. 74, 82.

⁴ Житие протопopa Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск, 1979. С. 46.

⁵ Толстой Л. Н. Отец Сергий / Л. Н. Толстой. Собр. соч. : в 12 т. М., 1984. Т. 9. С. 291.

Поступила 13.09.06.



ПРИНЦИП ИСТОРИЗМА КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О. Н. Журавлева, доцент кафедры методики преподавания
математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье рассматривается вопрос о возможности совершенствования содержания математического образования посредством использования методологического потенциала принципа историзма. Приводятся характеристики принципа историзма, существенные для математического образования.

Принцип историзма входит в число основных философско-методологических принципов. Он представляет собой один из необходимых элементов диалектики. Но сфера действия принципа историзма не ограничивается лишь профессиональным историческим познанием; он находит применение во многих науках и конкретных исследованиях и позволяет создавать объективные картины развития природы и общества, открывать закономерности их развития. Несмотря на высокую значимость принципа историзма, его возможности как методологического принципа познания в современном математическом образовании пока еще не реализуются полностью.

Традиционно понятие «методология» используется в двух значениях: 1) как совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; 2) как область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практико-преобразующей деятельности¹. Большинство исследователей рассматривают методологию как научное знание о деятельности в определенной области, средствах, результатах и методах этой деятельности. К основным проблемам, изучаемым в методологии, учеными относятся описание и анализ этапов научного исследования, анализ языка науки, выявление сферы применимости отдельных процедур и методов, анализ исследовательских принципов, подходов и концепций.

Современная наука располагает достаточно мощным арсеналом средств, предназначенных для решения задач самого различного характера. Это обстоя-

тельство обуславливает необходимость выбора современным специалистом-исследователем наиболее эффективного средства или их совокупности из методологического арсенала науки. Характерным для современного научно-технического развития является и взаимопроникновение элементов науки и практики при решении ряда крупных комплексных проблем. Возникает необходимость соединения усилий специалистов разных профилей (с построением для этого соответствующего предмета изучения — комплексной модели объекта), новой интеграции методов и средств решения проблемы.

К сожалению, в практике обучения специальное обсуждение вопросов методологического характера (способы деятельности, специфичные для изучаемого предмета, методы и средства познания, необходимые для самообразования в области математики и рационального использования имеющихся математических знаний) часто выносятся за рамки содержания образования. Однако ведущими специалистами в области дидактики, а также теории и методики обучения математике (В. В. Давыдовым, Г. В. Дорофеевым, В. В. Краевским, Г. И. Саранцевым и др.) обоснована целесообразность включения в него помимо «готовых» знаний опыта осуществления известных способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. При этом подчеркивается необходимость перевода компонентов методологического характера из средств познания в предмет специального изучения.

Компоненты методологического характера представлены в содержании

истории науки, в частности математики. Более того, история и методология математики неразрывны, и «эта неразрывность обеспечивает конкретное знание специального содержания изучаемых методологических проблем»². На наш взгляд, необходимо, чтобы в содержании и технологиях современного математического образования прежде всего реализовалась именно эта, методологическая, составляющая содержания историко-математического знания. Необходимо преодолеть формальный подход, когда используемые в содержании образования элементы историзма представляют только описания учений прошлого, когда новые идеи преподносятся независимо от предшествующих, вне субъективно-личностных и социально-экономических условий их возникновения и развития.

В чем же состоит главная сущность принципа историзма? В Философском словаре принцип историзма трактуется как принцип познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями³. Близкий к этому смысл можно найти в определении, представленном в Большой советской энциклопедии: «Историзм — принцип подхода к действительности как изменяющейся во времени, развивающейся»⁴. В современных философских исследованиях данный признак назван самым общим, фундаментальным, выражающим принцип историзма в его целостности: рассматривать предметы, процессы в их развитии, изменении, самодвижении. «Это означает требование брать материальные системы во временном их аспекте, как изменяющиеся во времени; если эта система существует в настоящий момент, то — в аспекте прошлого, настоящего и будущего»⁵.

Анализ существенных характеристик, отличающих принцип историзма как методологический принцип⁶, позволяет указать те из них, которые могут быть использованы в содержании математического образования.

Первая характеристика заключается в требовании *качественного ретроспективного подхода* к любому познанию (в том числе и учебному), если оно стремится к объективности. Данный феномен в философских исследованиях описывается категориями «историческое» и «логическое». В наиболее общей форме соотношение логического и исторического предполагает, что научная мысль, направленная на предмет, обладающий своей историей, должна исходить из этой историчности и стремиться ее осознать. Следует понимать, что внутри исторически сложившихся целостностей существуют такие элементы и связи, которые нельзя понять без обращения к прошлому. «В процессе познания „логический метод“ вместе с элементами „исторического метода“ должен включаться в более широкий исторический контекст рассмотрения, который предполагает обращение не только к воспроизводству системы в настоящем, но и к ее истокам и возможным перспективам в будущем»⁷. Вместе с тем, чтобы исследовать генезис явления, необходимо иметь некоторое представление о его сущности.

Историческое выражает структурные и функциональные процессы возникновения и формирования данного объекта, логическое — те соотношения, законы, связи и взаимодействия его сторон, которые существуют в развитом состоянии объекта. Категория «историческое» представляет процесс развития, раскрывает конкретные условия и формы становления и преобразования тех или иных явлений, последовательность их переходов от одних исторически необходимых стадий к другим. Категория «логическое», по сути отражающая результат развития, способствует объяснению той роли, которую отдельные элементы системы играют в составе развитого целого. «Именно потому, что в самой действительности процесс и результат развития не совпадают, хотя и находятся в единстве, неизбежно различие по содержанию исторического и логического спо-

собов исследования... Вместе с тем грани, отличающие эти два способа исследования, условны... ибо логическое в конечном счете — это то же историческое, только освобожденное от его конкретной формы, представленное в обобщенном, теоретическом виде, и наоборот: историческое — это то же логическое, только облеченное в плоть и кровь конкретного исторического развития»⁸.

Второй существенной характеристикой является *требование рассмотрения предпосылок возникновения предмета*. Для определения предпосылок привлекаются категории детерминизма: «причина», «полная причина», «условие», «основание».

Третья характеристика выражается в *требовании применять в ходе познания предмета основные законы диалектики*. В данном требовании реализуются несколько нормативных правил (или установок познания), вытекающих из общетеоретической концепции диалектики: а) направлять движение мысли от качества к количеству, затем к их единству (т. е. выявлять качественные изменения в структуре и элементах системы, в ее подсистемах, их количественные характеристики, а также меру или безмерность системы); б) обнаруживать скачки, определять их типы и виды (постепенные или взрывообразные, одинарные или интегральные и т. п.); в) раскрывать преемственность состояний в развитии предмета (при отрицании-трансформации, отрицании-снятии и отрицании-синтезе); г) ориентировать мысль на обнаружение полного или ограниченного проявления закона отрицания отрицания; д) акцентировать внимание на раскрытии противоречивости предмета; е) ориентировать познание на выявление конкретных видов и типов противоречий объекта: внутренних и внешних, их своеобразного соотношения, конструктивных и деструктивных и т. п.⁹

Четвертой характеристикой выступает *требование выделять этапы (стадии, фазы, периоды) развития предмета, устанавливая их естествен-*

ную последовательность. Указанная характеристика частично уже была представлена в предшествующей (в установках на преемственность и скачки). Но здесь эти установки берутся с иным акцентом и фокусируются на градации целостного процесса исторического развития. Помимо ориентации познания на выявление качественного своеобразия этапов данная характеристика определяет необходимость исследования преемственности этапов, состояний. «Рассматривая историю как процесс становления и/или разрушения устойчивых формообразований, можно ставить задачу их исследования в максимальном приближении к конкретике этого исторического процесса или же задачу его логической реконструкции в общем схематическом виде»¹⁰. Кроме того, важно понимать, что объект при этом должен рассматриваться с точки зрения его внутренней *структуры*, причем не как механическое множество отдельных элементов, связей, зависимостей, а как органическая совокупность этих составляющих, как внутренне связанное и функционирующее целое, как *система*.

Установление взаимосвязей этапов (фаз, состояний) ведет мысль к познанию закономерности развития. Ее итогом служит пятая характеристика, заключающаяся в *требовании рассматривать объект с точки зрения процесса развития закономерного, т. е. соответствующего определенным законам, «перехода от одного исторического состояния объекта, характеризующегося одной структурой, к другому историческому состоянию, характеризующемуся другой структурой»*¹¹. В связи со сказанным в процессе познания представляется значимым положение о многовариантности исторически развивающейся действительности.

Шестой характеристикой принципа историзма является *требование определять направление и характер развития или изменения предмета* (прогрессивное, регрессивное или одноуров-

невое; гармоничное, дисгармоничное или конфликтное; динамичные изменения или стагнация (застой) и т. п.).

Приведенные характеристики принципа историзма подводят познающее мышление к выявлению главной тенденции развития системы. Поэтому в качестве седьмой характеристики может быть указано *требование раскрывать основную тенденцию развития системы с целью предсказать ее будущее*. Подлинно исторический подход к установлению тенденций развития исследуемого явления состоит в том, чтобы, во-первых, изучить и проанализировать все имеющиеся пути его дальнейшего развития, во-вторых, выделить главный путь, основную тенденцию, в-третьих, практически реализовать эту тенденцию, создать все условия для ее быстрейшего осуществления.

Восьмая характеристика представляет собой *требование изучать не только историю объекта, но и историю отражающих ее понятий и положений*.

Нельзя обойти вниманием еще одну из наиболее важных характеристик рассматриваемого феномена. Историзм есть мировоззренческий принцип познания, и как таковой он *сочетает в себе научную сторону, ориентированную только на объект, с аксиологической стороной, вовлекающей в познание человечески-ценностный подход, человеческую заинтересованность и человеческую деятельность*. Взаимосвязь «человеческого» с «историческим» ярко очерчена известным русским философом Н. А. Бердяевым в книге «Смысл истории»: «Человек есть в высочайшей степени историческое существо... Нельзя выделить человека из истории, нельзя взять его абстрактно и нельзя выделить историю из человека, нельзя историю рассматривать вне человека и нечеловечески. И нельзя рассматривать человека вне глубочайшей духовной реальности истории»¹².

Отметим, что и до сих пор сущность и указанные характеристики принципа

историзма как в теоретическом плане, так и на практике не находят полного воплощения. На наш взгляд, очень важно, чтобы в содержании образования были отражены все три аспекта математического знания: прошлое, настоящее и будущее.

Аспект прошлого должен быть представлен следующими направлениями: 1) практические задачи, теоретические проблемы, исходные положения, которые привели к созданию понятия, метода, открытию закономерности, формулировке идеи и т. п.; 2) семантика термина (информация о том, что означает термин, какой смысл был вложен в рассматриваемое понятие изначально); 3) краткое описание условий экономической и общественной жизни, при которых осуществлялось и развивалось открытие; 4) сведения о том, кем, каким человеком было сделано открытие; 5) характеристика этапов становления понятия, метода, идеи, раздела математики.

Аспект настоящего может быть раскрыт следующим образом: 1) через осмысление сущности метода, который представлен в учебнике и излагается учителем; 2) сравнение изучаемого метода с другими (его преимущества, недостатки; обоснование включения именно этого метода в содержание курса математики); 3) объяснение специфики математической деятельности в единстве интуитивного и логического; 4) раскрытие сущности предмета математики; 5) формирование отдельных особенностей математического метода познания действительности; 6) формирование представления о том, что сама математика — это метод познания действительности; 7) объяснение логики развития изучаемых разделов математики; 8) раскрытие практической области применения.

Аспект будущего может быть выражен через осмысление перспектив развития понятия, метода, раздела математики по следующим направлениям: 1) теоретическая область применения; 2) аспекты проблемы, которые будут изу-



чены на последующих этапах обучения;
3) аспекты проблемы, которые решены, но являются предметом исследования специальных разделов математики;
4) аспекты проблемы, которые ждут своего решения или неразрешимы.

В заключение отметим, что принцип историзма в содержании современного математического образования реализует диалектику математического знания, раскрывает специфику математической деятельности, позволяет осмыслить целостность, обобщенность и системность математического знания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М., 2001. С. 278.

² *Рыбников К. А.* Введение в методологию математики / К. А. Рыбников. М., 1995. С. 4.

³ См.: *Философский словарь*. С. 223.

⁴ *Большая советская энциклопедия* / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М., 1972. Т. 10. С. 549.

⁵ *Алексеев П. В.* *Философия: учеб.* / П. В. Алексеев, А. В. Панин. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2004. С. 395.

⁶ Там же.

⁷ *Новая философская энциклопедия* : в 4 т. / Ин-т философии РАН. М., 2001. Т. 2. С. 444.

⁸ *Большая советская энциклопедия*. Т. 10. С. 179—180.

⁹ См.: *Алексеев П. В.* Указ. соч. С. 397.

¹⁰ *Новая философская энциклопедия*. Т. 2. С. 443.

¹¹ *Большая советская энциклопедия*. Т. 10. С. 549.

¹² *Бердяев Н. А.* *Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы* / Н. А. Бердяев. Париж, 1969. С. 23—24.

Поступила 06.05.06.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ**МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ
ОБУЧЕНИЕМ В ВУЗЕ В СИСТЕМЕ МЕНЕДЖМЕНТА
КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА**

*С. В. Полутин, проректор по учебной работе МГУ им. Н. П. Огарева,
профессор,*

*В. И. Маколов, начальник отдела менеджмента качества
образовательной деятельности, доцент кафедры управления качеством
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье обосновывается необходимость проведения опросов студентов в системе менеджмента качества образовательной деятельности вуза. Представлен анализ результатов анкетирования студентов II—V(VI) курсов всех институтов и факультетов Мордовского государственного университета по вопросам их удовлетворенности обучением в вузе.

Деятельность любой организации должна быть направлена на повышение уровня удовлетворенности своих потребителей, так как только в «диалоге» с потребителями организация в состоянии повысить качество выпускаемой продукции и услуг. Не является исключением и вуз. Во внутривузовской системе менеджмента качества реализация принципа «ориентация на потребителя» предполагает регулярный сбор информации о требованиях и уровне удовлетворенности студентов, выпускников, организаций-работодателей различными аспектами деятельности высшего учебного заведения. Результаты таких исследований должны учитываться всеми подразделениями вуза. Имея достоверные данные о мнениях, настроениях и возможностях потребителей, можно осуществлять поиск новых педагогических технологий, форм организации внеучебной деятельности, а также повышать эффективность образовательного процесса в целом.

В настоящее время Росаккредагентством внедряется программа обязательных опросов студентов, выпускников и работодателей по вопросам качества профессионального образования. Такие опросы проводятся в целях оценки качества деятельности образовательных учреждений при их государственной аккредитации. Результаты анкетирования позволяют определить уровень удовлетворенности работодателей качеством

профессиональной подготовки выпускников высших и средних учебных заведений профессионального образования, а выпускников — качеством предоставленной образовательной услуги. Целью анкетирования студентов служит выявление их мнения об уровне организации в вузе учебно-воспитательного процесса.

В МГУ им. Н. П. Огарева в рамках проекта по формированию системы менеджмента качества образовательной деятельности с 2005 г. проводится ежегодное анкетирование студентов с целью оценки уровня их удовлетворенности обучением в вузе. Общее руководство процедурой оценки удовлетворенности студентов осуществляет проректор по учебной работе — представитель руководства по качеству совместно с отделом менеджмента качества образовательной деятельности. Непосредственная работа с респондентами возложена на менеджеров по качеству институтов (факультетов) и кафедр университета.

В статье анализируются отдельные результаты анкетирования студентов за 2005—2006 гг. Все вопросы анкеты для студентов разделены на четыре группы:

- 1) выбор вуза и удовлетворенность студенческой жизнью;
- 2) морально-психологический климат в вузе;
- 3) учебный процесс глазами студентов;

© С. В. Полутин, В. И. Маколов, 2007

4) внеучебная деятельность и направления воспитания.

Поскольку исследование носит поисковый характер, то выборка является квотной-представительной: от каждого института (факультета) представлена одна учебная группа с каждого курса, кроме I. По итогам опроса для обработки в 2005 г. было получено 1 950 анкет, в 2006 — 1 557.

Первый блок анкеты содержит 14 вопросов. В частности, на вопрос «Удовлетворены ли Вы в целом студенческой жизнью?» ответы респондентов распределились следующим образом (табл. 1).

Т а б л и ц а 1
Оценка студентами удовлетворенности студенческой жизнью, %

Ответ	2005 г.	2006 г.
Полностью удовлетворен	23,0	27,0
Скорее удовлетворен	44,7	46,5
Не очень удовлетворен	22,9	16,9
Совсем не удовлетворен	2,6	2,2
Затрудняюсь ответить	6,8	7,4

Представленные данные показывают, что в 2006 г. несколько увеличилась доля студентов, которые полностью и скорее удовлетворены студенческой жизнью. В целом эта категория составляет 73,5 % от числа опрошенных.

При проведении опроса нас интересовало, чем обусловлен выбор студентами для получения высшего профессионального образования Мордовского государственного университета. Конечно, студенты этот выбор уже сделали. Однако с точки зрения совершенствования работы с потенциальными абитуриентами, в том числе для разработки рекламной политики вуза, подобная информация весьма значима. Ответы на вопрос «Почему Вы выбрали именно это учебное заведение?» представлены в табл. 2.

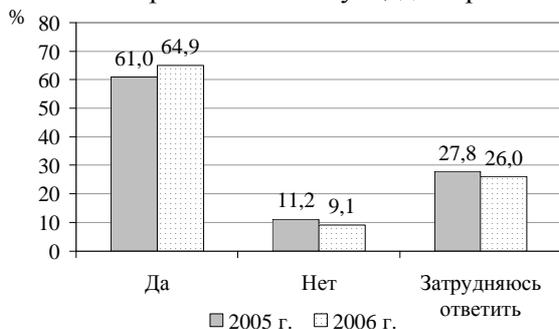
Как видим к числу основных факторов выбора Мордовского государственного университета относятся желание работать в соответствующей профессиональной области

(34,4 %) и возможность получить хорошее образование (21,8 %). При этом роль первого фактора в 2006 г. возросла. Значимы также такие критерии, как «посоветовали знакомые» и «слышал о вузе много хорошего», набравшие по 11,9 %. Представленные ответы студентов ясно показывают, что решение о поступлении в университет они принимали осознанно, ориентируясь на получение качественного образования.

Т а б л и ц а 2
Мотивы выбора студентами вуза для обучения, %

Ответ	2005 г.	2006 г.
Здесь дают хорошее образование	23,5	21,8
Он ближе других расположен к дому	10,4	8,7
Знакомые посоветовали	10,6	11,9
Учатся знакомые, родственники	8,0	6,8
Слышал о нем много хорошего	11,7	11,9
Хочу посвятить себя работе в этой отрасли	32,8	34,4
Другое	3,0	4,5

Удовлетворенность студентов обучением в вузе определяется многими факторами, среди которых немаловажную роль играет престижность самого вуза. Представление о том, как студенты оценивают престижность вуза, дает рис. 1.

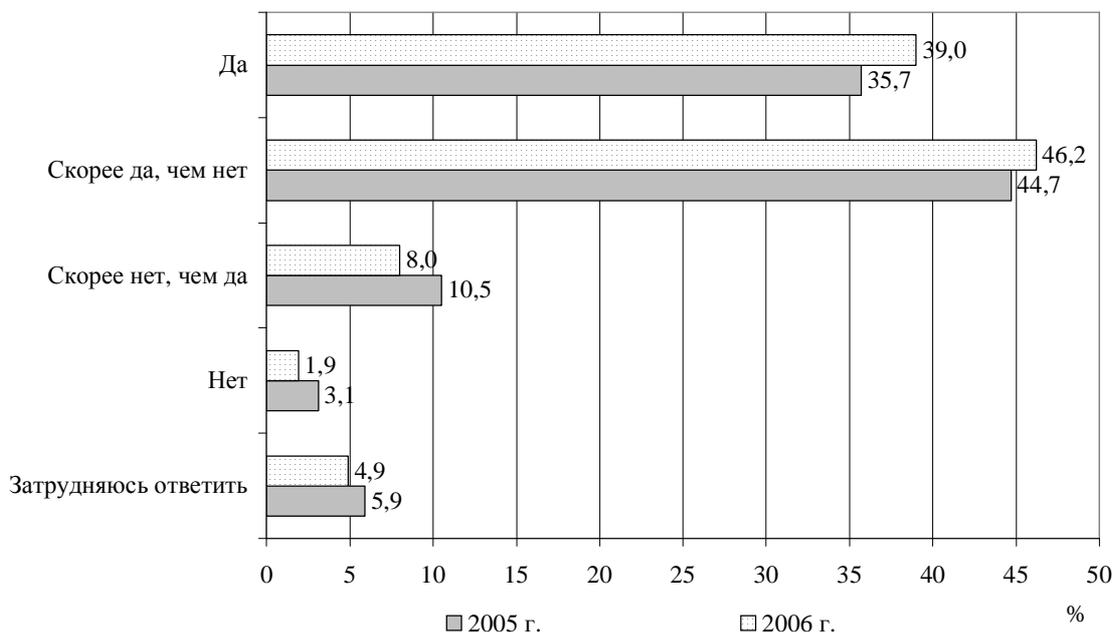


Р и с. 1. Распределение ответов студентов на вопрос о престижности Мордовского государственного университета

На следующий вопрос — о том, насколько интересно им учиться в Мордовском государственном университете, большинство респондентов ответили: «Скорее да, чем

нет». Положительным моментом является то, что в 2006 г. снизилась доля ре-

спондентов, ответивших на данный вопрос отрицательно (рис. 2).



Р и с. 2. Распределение ответов студентов на вопрос: «Интересно ли учиться в Мордовском госуниверситете?»

Одним из основных элементов системы обеспечения качества образования являются условия для проведения учебных занятий и внеучебной деятельности студентов. Результаты опроса студентов II—V(VI) курсов показывают, что в 2006 г. 90,6 % (в 2005 — 90,2) респондентов отметили (в полной мере и частично) наличие в вузе хороших усло-

вий для проведения учебных занятий, 78,7 % — для занятий физкультурой и спортом (табл. 3). Меньшее число опрошенных указали на хорошие условия для проведения досуга (52,0 %) и возможности для занятий научным творчеством (66,0 %). Уровень удовлетворенности студенческой жизнью по пятибалльной шкале составляет 4,0.

Т а б л и ц а 3

Наличие в университете условий для проведения учебных занятий и внеучебной деятельности по оценке студентов, %

Наличие хороших условий	2005 г.				2006 г.			
	В пол- ной мере	Ча- стич- но	Отсут- ствуют	Затруд- няюсь отве- тить	В пол- ной мере	Частич- но	От- сут- ству- ют	Затруд- няюсь отве- тить
Для проведения учебных занятий	32,3	57,9	7,5	2,3	41,0	49,6	5,9	3,5
Для занятий физкультурой и спортом	42,0	38,5	12,3	7,1	42,8	35,9	10,5	10,8
Для проведения досуга	16,4	34,2	32,4	17,0	15,9	36,1	28,1	19,9
Для занятий научным творчеством	32,7	34,7	11,3	21,3	33,9	32,1	7,6	26,4

В табл. 4 представлены результаты опроса студентов относительно их удо-

влетворенности различными аспектами деятельности вуза. Данные показывают



достаточно высокую степень удовлетворенности студентов организацией учебного процесса (в 2005 г. — 63,9 %, в 2006 — 70,4). Интересные результаты получены по критерию «Удовлетворенность бытовыми условиями проживания в общежитиях». Большинство респон-

дентов затруднились однозначно оценить данный критерий. Вероятно, они удовлетворены частично, так как руководство университета уделяет значительное внимание вопросам улучшения условий проживания и правопорядка в общежитиях. Однако эти работы еще не завершены.

Т а б л и ц а 4

Оценка студентами удовлетворенности различными аспектами деятельности университета, %

Аспект деятельности	2005 г.			2006 г.		
	Удовлетворен	Не удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Удовлетворен	Не удовлетворен	Затрудняюсь ответить
Организация учебного процесса	63,9	23,4	12,7	70,4	17,3	12,3
Создание бытовых условий проживания в общежитии	19,8	21,1	59,1	17,4	15,6	67,0
Организация свободного времени	44,6	36,0	19,4	44,7	34,8	20,5
Организация питания	43,8	40,2	16,0	40,0	44,0	16,0

Среди условий обеспечения качества образования важное место занимает материальная база вуза. На основании результатов опроса можно выделить показатели, по которым достигнуты наиболее высокий и низкий уровни удовлетворенности студентов. В целом удовлетворенность (в полной мере и частично) материальной базой достаточно высокая (табл. 5). Так, например, количество мест в читальном зале научной библиотеки полагают достаточным более половины респондентов (55,8 %). 22,7 % опрошенных считают низким показатель

использования в учебном процессе компьютеров. Вместе с тем доля респондентов, отметивших полную и частичную удовлетворенность по этому критерию, достаточно высокая (72,2 %). Судя по ответам студентов, областями для улучшения положения являются приобретение и более активное использование в учебном процессе информационных технологий; создание специализированных лабораторий и аудиторий; приобретение современного учебного и научного оборудования, а также спортивного оборудования и инвентаря.

Т а б л и ц а 5

Оценка студентами удовлетворенности материальной базой университета (2006 г.), %

Показатели	Вполне удовлетворяет	Частично удовлетворяет	Не удовлетворяет	Затрудняюсь ответить
Наличие необходимой научной литературы в библиотеке	33,1	46,3	16,4	4,2
Наличие компьютеров, используемых в учебном процессе	39,6	32,6	22,7	5,1
Количество мест в читальном зале	55,8	26,1	10,5	7,6
Наличие учебного и научного оборудования	29,5	41,7	18,8	10,0
Наличие лабораторий и специализированных аудиторий	32,5	34,9	19,3	13,3
Наличие спортивного оборудования	30,3	32,3	19,4	18,0

Студенты являются непосредственными участниками образовательного процесса. Безусловно, их проблемы от-

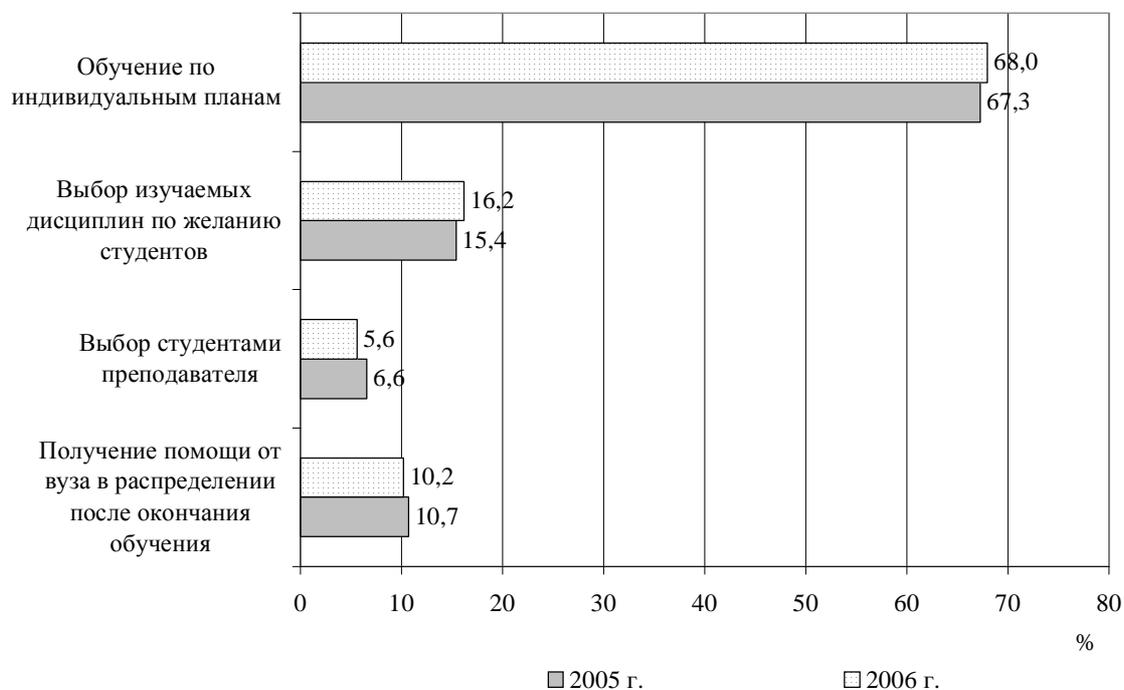
ражаются на качестве обучения. Поэтому администрация вуза, преподаватели не должны оставаться в стороне от

студенческих проблем. Среди своих проблем студенты выделяют прежде всего такие, как послевузовское трудоустройство по специальности (53,0 %), возможность подработки во внеучебное время (35,6 %), трудоустройство во время обучения в вузе (25,6 %). Проблема трудоустройства особенно актуальна в связи со сложной ситуацией на рынке труда региона. В числе наименее актуальных студенческих проблем были отмечены следующие: распространение наркотиков в вузе и общежитиях (8,0 %), неудовлетворительные бытовые условия проживания в общежитиях (7,6), неудовлетворительная работа администрации (7,2), высокие цены проживания в общежитии (3,7 %).

Для повышения эффективности учебного процесса значительный интерес

представляет использование в учебном процессе инновационных методов. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в Мордовском госуниверситете наиболее широко применяется рейтинговая система оценки успеваемости студентов (48,9 % ответивших в 2006 г.). В 2006 г. по сравнению с 2005 на 7,8 % возросла доля студентов, отметивших такие активные методы, как диалоговые лекции, деловые игры, дискуссии и др. В общей сложности на активные методы в 2006 г. указали 47,7 % респондентов. Судя по ответам, усилилось использование технических средств обучения.

Студентам также был задан вопрос о том, какие возможности им предоставляет университет (рис. 3).



Р и с. 3. Распределение ответов студентов на вопрос о возможностях, предоставляемых в университете

Как видно из ответов, большинство студентов подчеркнули возможность обучения по индивидуальному плану (это важно особенно для тех из них, кто совмещает учебу с работой). В то же время у студентов почти нет возможности выбора преподавателей по учебным ди-

циплинам. Ограничен также выбор изучаемых дисциплин. По мнению респондентов, вуз мало помогает в распределении после окончания университета. Однако в разрезе институтов и факультетов наблюдается значительный разброс в ответах на данный вопрос. Напри-



мер, помощь вуза в распределении отметили 40 % опрошенных студентов светотехнического факультета, 20 — института механики и энергетики, тогда как доля студентов географического факультета, давших положительный ответ на данный вопрос, составляет 1,1 %. Скорее всего это связано со структурой спроса на специалистов на региональном рынке труда.

Удовлетворенность процессом обучения в значительной степени зависит от того, насколько учитывается мнение студентов о различных сферах жизнедеятельности вуза. Для выявления этого момента в анкете был сформулирован вопрос: «Учитывается ли мнение студентов по вопросам...?», распределение ответов на который приведено в табл. 6.

Таблица 6

Оценка студентами учета их мнения по различным вопросам, %

Вопрос	2005 г.				2006 г.			
	Учитывается в полной мере	Учитывается частично	Не учитывается	Затрудняюсь ответить	Учитывается в полной мере	Учитывается частично	Не учитывается	Затрудняюсь ответить
Организация учебного процесса	14,2	31,6	43,2	11,0	12,9	33,9	40,0	13,2
Организация досуговых мероприятий	23,2	45,1	18,8	12,9	23,3	42,7	19,6	14,4
Проведение воспитательной работы	16,9	33,8	30,1	19,2	17,2	30,5	28,2	24,1
Проведение студенческих научных конференций, конкурсов	22,7	39,2	20,4	17,7	26,6	39,4	14,3	19,7

Наиболее часто студенты принимают участие в решении вопросов относительно организации досуговых мероприятий. При организации учебного процесса мнение студентов учитывается слабо.

Большое значение в жизни вуза принадлежит воспитательной работе. Важным направлением воспитательной ра-

боты является формирование у студентов социальной активности, которая определяется их участием в различных общественных мероприятиях. В связи с этим в анкету был включен вопрос: «Студенческая жизнь — это не только учеба. Приходилось ли Вам участвовать в...?» Распределение ответов на него представлено в табл. 7.

Таблица 7

Оценка студентами участия в различных мероприятиях, %

Мероприятие	2005 г.		2006 г.	
	Да	Нет	Да	Нет
Студенческие научные конференции	28,3	71,7	25,7	74,3
Организация праздников, вечеров	40,9	59,1	38,7	61,3
Организация дискотек	21,5	78,5	18,4	81,6
Политические акции, митинги	49,4	50,6	38,9	61,1
Спортивные соревнования	42,0	58,0	41,6	58,4
Заседания студенческого совета	34,0	66,0	27,6	72,4
Субботники	67,5	32,5	65,0	35,0

Выяснилось, что во всех институтах (факультетах) университета наибольшее число студентов принимают участие в

субботниках. Спортивными мероприятиями охвачено около 40 % студентов. Сравнительно высокий процент студен-

тов участвуют в политических акциях и митингах, а также в организации праздников и вечеров.

Таким образом, мониторинг удовлетворенности студентов обучением в вузе позволяет получить актуальную информацию, необходимую для принятия управленческих решений. В этой связи важно создать механизм трансформации информации, полученной по каналам обратной связи, в конкретные решения по совершенствованию образовательной, научно-исследовательской, внеучебной и иной деятельности вуза. В Мордовском госуниверситете проблемы, выявляемые в ходе опросов студентов, регулярно обсуждаются на заседаниях ректората и совета по качеству образовательной деятельности. По результатам исследований готовятся аналитические отчеты, предназначенные для деканов факульте-

тов, директоров институтов, заведующих кафедрами и руководителей структурных подразделений для подготовки и принятия решений, касающихся совершенствования деятельности университета в области качества.

Проведенные опросы показывают, что в наибольшей степени студентов Мордовского госуниверситета волнует проблема их трудоустройства с учетом состояния рынка труда республики, в том числе сравнительно низкого уровня заработной платы специалистов с высшим профессиональным образованием (что и способствует оттоку молодежи в другие регионы), решение кадровой проблемы зависит не столько от университета, сколько от эффективной деятельности региональных органов власти в области социально-экономического развития республики.

Поступила 28.03.07.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В МЕНЕДЖМЕНТЕ ЗНАНИЙ ВУЗА

Е. Ю. Игнатьева, докторант кафедры педагогики Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

В статье обосновывается взаимосвязь двух инноваций, возникших вследствие изменения социально-экономической ситуации в обществе. Это концепция менеджмента знаний в организациях и применение компетентностного подхода в образовании. Точкой соприкосновения менеджмента знаний и компетентностного подхода служат неявные знания как наиболее ценный компонент личностного знания человека.

Менеджмент знаний как новая управленческая концепция и использование компетентностного подхода в образовании — две инновации, которые возникли практически одновременно в 90-х гг. XX в. и до сих пор активно обсуждаются научно-педагогической общественностью России. На наш взгляд, обе инновации особенно актуальны для вузов, потому что касаются знания, а оно составляет стержень, смысл существования высших учебных заведений как социальных организаций.

Указанные инновации явились следствием изменения цивилизационного

уклада человеческого сообщества, вызванного стремительным и мощным развитием научно-технического прогресса, поистине сравнимым с технологической революцией. Это сопровождается «размыванием границ между производительным и непроизводительным трудом, между трудом по производству материальных благ и услуг, между производством и потреблением»¹.

Принципиальное изменение технологической базы выступило катализатором изменений и в социальной жизни, коренным образом трансформируя представление о значимых факторах экономиче-

© Е. Ю. Игнатьева, 2007



ского развития и образовательных ценностях.

Происходящие в настоящее время изменения во всех сферах жизни человека вписываются в концепцию постиндустриального общества (Д. Белл, Э. Тоффлер и др.). Д. Белл выделяет 11 фундаментальных черт постиндустриального общества. Среди них 5 непосредственно увязаны с прогрессом науки, а три из них, занимающие первые позиции в списке, — со знанием: *центральная роль теоретического знания; создание новой интеллектуальной технологии; рост класса носителей знания*². Можно сделать вывод о начавшемся *процессе интеллектуализации современного бизнеса и общества в целом* как достаточно ярко выраженной тенденции. Приоритетным направлением развития в условиях информационной неопределенности все чаще называется построение инновационной экономики, основанной на знаниях. Результаты общеевропейского бенчмаркинг-исследования передового опыта управления знаниями, проведенного в 2001 г., убедительно доказывают, что большинство организаций уже в той или иной мере занимается менеджментом знаний³.

Менеджмент знаний (или менеджмент на основе знаний) — целенаправленная организация деятельности всей компании, где знания рассматриваются как главный стратегический фактор успеха. При этом базовой функцией в менеджменте знаний выступает функция управления знаниями — совокупность процессов и технологий для выявления, создания, распространения, обработки, хранения и предоставления для использования знаний внутри организации. Базовым положением менеджмента знаний служит признание того факта, что основными ресурсами развития организации «становятся люди и знания, которыми они обладают, интеллектуальный капитал и растущая профессиональная компетенция кадров»⁴.

Иная социальная среда предъявляет иные требования к работникам в эконо-

мике знаний: уметь жить в условиях неопределенности, быть творческой, ответственной, стрессоустойчивой личностью, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Экономический рост не исчерпывается объемом капитала и расширением масштабов производства — знания все более превращаются в необходимый фактор экономического развития. Но важны не знания сами по себе, а трансформация их в деятельность, приложение знаний. Это обстоятельство диктует особые требования к специалистам и системам образования, которые готовят специалистов. Совокупность таких требований актуализировалась в компетентностном подходе в образовании.

Как применение компетентностного подхода к образованию, так и реализация менеджмента знаний в организации подводят к переосмыслению понятия «знание».

В менеджменте знаний существуют понятия данных, информации, знаний.

Данные — это полученные эмпирическим путем и зафиксированные факты, дискретно описывающие ситуацию/проблему/объект вне контекста.

Информация — данные, подвергшиеся преобразованию в части выделения контекста описания. Это структурированное описание ситуации.

Знания — совокупность сведений, понятий, представлений о чем-либо, полученных, приобретенных, накопленных в результате учения, опыта, в процессе жизни и т. д. и обычно реализуемых в деятельности.

Дополним этот ряд дефинициями компетенции и компетентности, полученными в результате анализа определений различных авторов и объединения наиболее существенных признаков (Дж. Равен, И. А. Зимняя, В. И. Байденко и др.).

Компетенция — открытая система знаний (процессуальных, ценностно-смысловых, системных, декларативных), активизирующаяся и обогащающаяся в деятельности по мере возникновения ре-

альных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Компетентность — интегрированная характеристика качеств личности, имеющая процессуальную направленность и мотивационный аспект, базирующаяся на компетенциях, проявляющаяся в деятельности (реальной или смоделированной).

Различия понятий «компетенция» и «компетентность» выявляются из исследований Б. М. Теплова о теоретическом и практическом интеллекте.

В исследовании о психологическом наследии А. И. Герцена Б. М. Теплов отмечает, что наука должна «в каждой личности прозябнуть и возрасти... Науку надобно прожить, чтобы не формально усвоить ее себе. ...Так добываются те знания, те истины, которые становятся убеждениями, т. е. свойствами личности». «...Продуктивное мышление осуществляется не путем комбинаций заранее данных в готовом виде и неизменных понятий, а путем все нового и нового раскрытия этих понятий, изменения и обогащения их и тем самым приближения к тому, „что требуется фактами“». Главное различие между теоретическим и практическим интеллектом заключается в том, что они «по-разному связаны с практикой; не в том, что одно из них имеет связь с практикой, а другое — нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач — организовать работу данного завода, разработать и осуществить план сражения и т. п., — тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей — принципов организации производства, тактических и стратегических закономерностей»⁵.

Ссылаясь на работы С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплов заключает, что практическая деятельность всегда требует учитывать то единичное и особенное в каждой конкретной проблемной си-

туации, что «не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение; она требует также умения быстро переходить от размышления к действию и обратно»⁶.

Таким образом, теоретические знания могут предсказать, описать результат, дать рецепт, который приобретает жизненность и объемность процесса лишь на практике. Между информацией, знанием и компетентностью как личностной характеристикой человека существуют границы, которые могут быть преодолены при наличии определенных условий.

В настоящее время традиционный учебный процесс в высшей школе ориентирован прежде всего на передачу информации и формирование в какой-то мере (в порядке убывания) знаний, компетенций, компетентности. Каким же должно быть знание для прорастания его в конкретном человеке в виде компетентности?

В менеджменте знаний различаются явные и неявные знания. К явным относятся те, что могут быть зафиксированы на каком-либо носителе; их можно найти в документах организации в форме сообщений, писем, статей, справочников, патентов, чертежей, видео- и аудиозаписей, программного обеспечения и т. д. Скрытые знания находятся в головах сотрудников — это персональные знания, неразрывно связанные с индивидуальным опытом. Их можно передать путем прямого контакта или при помощи специальных процедур извлечения знаний, и именно они являются уникальными, потому что часто обеспечивают успешность дела.

Концепцию неявного знания разработал М. Полани в конце 1960-х гг. XX в., понимая под ним не просто некий неформализуемый элемент, возникающий при передаче и усвоении информации, а необходимое условие существования знания. Явный и неявный компоненты являются обязательными и взаимодополнительными в формировании знания.



М. Полани ввел понятие личностного знания, «которое не есть ни субъективное, ни объективное. Поскольку личностное подчинено требованиям, которые оно само признает как нечто от него независимое, оно несубъективно; но поскольку оно есть действие, руководимое индивидуальными страстями, оно и необъективно. Оно преодолевает дилемму между субъективным и объективным». «...Мы действуем и смотрим на вещи в свете неформальных знаний и должны признать, что всегда принимаем личностное решение, будь то наше собственное суждение или суждение, возникшее вследствие подчинения авторитету, чьему-то примеру или традиции»; «поскольку мы изначально контролируем определенные предметы с точки зрения того вклада, который они вносят в достижение нашей цели, мы не владем знанием о них самих по себе, не стремимся к ним как к таковым, и поэтому разложить осмысленное целое на эти составляющие означает разложить его на элементы, лишённые цели и смысла»⁷.

Знание приобретает смысл, когда оно становится личностным, когда оно воспринимается человеком целостно в определенном контексте, устанавливаются связи с опытом и прежними знаниями человека, когда присутствуют логика, воображение и рефлексия. О том же пишет П. Г. Щедровицкий: «...подлинное существование знания должно начинаться с того момента, когда оно осознается как знание, и когда с ним начинают работать в рефлексивных процедурах»⁸.

Точкой соприкосновения компетентностного подхода к образованию и концепции менеджмента знаний служит неявное, скрытое, неcodифицируемое знание. Именно неявное знание присутствует в формировании компетентности; оно является принципиально важным, отличающим одного сотрудника организации от другого. Определённым количеством явных знаний могут овладеть многие, будь то сотрудники организации или сту-

денты вуза, но неявный компонент у каждого будет свой, индивидуальный, личностный. Поэтому порой так сложно заменить какого-либо сотрудника — он обладает уникальным запасом личностного знания. Организационное знание, складывающееся путем поступлений из множества источников, в том числе вбирает в себя и личностное знание сотрудников. Проблема в том, как выявить наиболее ценные неявные компоненты личностного знания, которые часто не осознаются даже самим сотрудником, используются им на уровне интуиции. Между тем известно, что профессиональная интуиция формируется путем переработки информации, полученной за годы работы.

Ключом к пониманию механизмов создания и накопления знания может быть модель японских исследователей И. Нонака и Х. Такойчи, определенная как «спираль познания». В основе модели лежат четыре процесса: социализация, экстернализация, комбинирование, интернализация — в условиях коллективной работы, взаимодействия участников. Этот алгоритм стоит учитывать при организации образовательного процесса в вузе, чтобы получить результат, более глубокий, чем только явные знания.

Понятие компетентности является одним из основных в менеджменте знаний. На сегодняшний день нет каких-либо документов, регламентирующих деятельность организации по созданию системы менеджмента знаний. Это же понятие используется и в менеджменте качества. Так, п. 6.2.2 ИСО 9001: 2000 четко проговаривает необходимость учета компетентности персонала организации, влияющей на качество продукции. Появился проект японского стандарта JIS/TR Q 0005:2005 «Руководящие указания по устойчивому развитию» (Quality management systems — Guidelines for sustainable growth), который в настоящее время рассматривается как наиболее возможный прообраз будущих усовершенствований в 2008 г. стандарта ИСО

9004:2000 «Рекомендации по улучшению деятельности»⁹. Фактически стандарт фиксирует *обязательность реализации менеджмента знаний как составной части общего менеджмента*, потому что *самообучение и инновации подразумеваются как главные технологические инструменты стратегического развития*.

Понимание своих ключевых компетентностей (состоящих из технологий, производственных мощностей и организационного климата) и формирование знания, приобретаемого организацией и каждым сотрудником (организация должна способствовать приобретению сотрудниками знаний и умений их эффективно использовать), — 2 из 4 принципов, которыми предполагается дополнить уже существующие и общепризнанные 8 принципов менеджмента качества. Реализация данных принципов возможна в среде, культура которой не просто принимает, а способствует обучению и инновациям, где развитие личности выступает явным приоритетом, где компетентностный подход принимается как методическая концепция, основанная на развитии ключевых компетенций организации в процессах управления персоналом. Связь между понятиями менеджмента знаний и компетентностным подходом к образованию очевидна.

Новый тип образования (высшее профессиональное или повышение квалификации персонала вуза) должен быть нацелен на создание возможности формирования *индивидуальностей*, каждая из которых имеет свое собственное мнение и при этом умеет ценить различные мнения других, обладает многообразным мышлением, потому что «разносторонность вносится в графу доходов» (Э. Тоффлер). В принципе соглашаясь с Г. Игнатевой по вопросу о разведении сущности вузовского и послевузовского образования, мы не можем согласиться с ее положением о том, что только система постдипломного образования выполняет «функцию подготовки специалистов к инновационной, опережающей,

рефлексирующей деятельности» и является «ориентированной на личностные нормы (обеспечивающие индивидуальные траектории развития), на согласованность коммуникативных культур через использование модульного (задачного) принципа проектирования процесса обучения»¹⁰. Наша позиция такова, что современное высшее профессиональное образование должно строиться на этих же принципах.

И еще одно существенное замечание: новый тип работников наряду с финансовым вознаграждением «ищет в работе смысл», суть, значимость. В современной организации, по мнению Э. Тоффлера, возникают условия для реализации потребности в смысле, одной из основных потребностей человека, реализуемой им в деятельности. Образовательный процесс, построенный по компетентностной модели, основывается также на *реализации потребности обучающегося в смысле*.

Для университетов важность и ценность осознания связи менеджмента знаний и компетентностного подхода в образовании рассматривается на двух уровнях. Первый связан с развитием персонала вуза — одним из важнейших факторов, определяющих качество образования и соответственно конкурентоспособность вуза. Другой уровень, на котором обе концепции не могут не учитываться, — образовательный процесс. Сегодняшние студенты будут работать в экономике знаний и, значит, должны быть готовы к инновационной среде современных предприятий, для которых обучение и инновации становятся неотъемлемым компонентом корпоративной культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Иноземцев В. Л.* Теория постиндустриального общества как методологическая парадигма российского обществоведения / В. Л. Иноземцев // *Вопр. философии.* 1997. № 10. С. 37.

² См.: *Белл Д.* Постиндустриальное общество [Электронный ресурс]. Режим доступа: philosophy.allru.nrt/pervo1.htm.



³ См.: Ван-дер-Сперк Р. Обзор передового опыта европейских компаний / Р. Ван-дер-Сперк, Дж. Картер // Деловое совершенство. 2005. № 4. С. 20—30.

⁴ Миллер Б. З. Концепция управления знаниями в современных организациях / Б. З. Миллер // Рос. журн. менеджмента. 2003. № 1. С. 57.

⁵ Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. М., 1985. Т. 2. С. 221, 233, 225.

⁶ Там же. Т. 1. С. 227.

⁷ Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии : пер. с англ. / М. Полани ; под ред. В. А. Лекторского. М., 1985. С. 300, 89, 99.

⁸ Щедровицкий Г. П. Знак и деятельность : в 3 кн. Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания : 14 лекций 1971 г. / Г. П. Щедровицкий ; сост. Г. А. Давыдова. М., 2005. С. 150.

⁹ См.: Швец В. Устойчивое развитие и менеджмент качества [Электронный ресурс] / В. Швец // Стандарты и качество. 2005. № 11. Режим доступа: http://www.stq.ru/riaside/index.phtml?page=1&tbl=tb_88&id=1130.

¹⁰ Игнатъева Г. «Самообучающаяся организация» как модель повышения квалификации педагога / Г. Игнатъева // Высш. образование в России. 2005. № 3. С. 56.

Поступила 25.05.06.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

*Л. А. Аухадеева, научный сотрудник кафедры истории педагогики
и этнопедагогики Татарского государственного гуманитарно-
педагогического университета, доцент*

В статье приводятся результаты исследования реального состояния коммуникативной культуры студентов педагогического вуза, направленного на определение гендерных отличий. Анализируется опыт коммуникативной деятельности юношей и девушек с целью совершенствования технологии формирования коммуникативной культуры будущего учителя с учетом гендерных особенностей.

Социально-экономические преобразования российского общества, вызвавшие значительные изменения во всех сферах жизни, требуют совершенствования системы образования, повышения качества образовательного процесса и подготовки специалистов.

Центральным звеном любой системы образования можно считать подготовку педагогических кадров. В связи с этим проблема подготовки педагога, формирования его общей и профессиональной культуры, его социального и государственного статуса является архиважной.

Отечественная система образования совершенствуется: меняются цели образования и критерии его эффективности, на смену «культуры знаний» приходит «культ личности»; содержание образования изменяется в направлении значительного расширения его культуроемкости и повышения роли гуманитарного знания, воспитательная парадигма — в направлении гуманистического, свободного

воспитания, основанного на общечеловеческих ценностях, на идеях и идеалах гуманизма, милосердия и толерантности, на взаимном доверии и взаимопонимании воспитателей и воспитанников.

В данном аспекте особую значимость приобретает коммуникативная культура учителя (культура коммуникативной деятельности), которая в профессиональной деятельности превращается в основополагающий, профессионально значимый компонент, выступает как категория функциональная; она становится инструментом взаимодействия, и все ее функции и задачи усложняются, поскольку из аспектов общечеловеческих перерастают в компоненты профессионально-творческие¹.

Педагог постоянно осуществляет многогранную коммуникативную деятельность. Коммуникативная составляющая имеет очень большое значение в целостном педагогическом процессе, и подготовка будущего учителя к успеш-

© Л. А. Аухадеева, 2007

ной коммуникативной деятельности должна иметь целенаправленный и системный характер.

Важное место в современном научном знании о человеке принадлежит гендерному подходу. Понятием «гендер» обозначаются социокультурные особенности, внутренние психологические различия между мужчинами и женщинами. Этот термин дополняет понятие «биологический пол», которым определяются врожденные, конституциональные отличия мужчины и женщины, и символизирует отличия социального пола от биологического. Гендерные стереотипы — ценностные характеристики указанных отличий в определенной социальной среде. Они связаны с особенностями восприятия социально-половых ролей и выражаются в понятиях «мужественность» и «женственность». Гендерные стереотипы усваиваются, как считают исследователи проблемы, начиная с раннего детского возраста в процессе социализации, т. е. усвоения господствующих в данной культурной среде представлений о правильном поведении, распределении прав и обязанностей. Разумеется, они зависят и от индивидуально-психологических качеств.

Гендерный подход имеет принципиальное значение в педагогическом процессе, поскольку именно в общеобразовательной школе формируются представления о профессиональном самоопределении, жизненной стратегии, самореализации, имеющие в основе социально-половую ориентацию. Между тем учительские коллективы общеобразовательных школ России главным образом женские; практически каждая школа испытывает дефицит «мужского влияния-участия» в образовательно-воспитательном процессе.

В качестве одного из перспективных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя мы выделяем целенаправленное формирование коммуникативной культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза с учетом гендерных особенностей.

Проведенное нами исследование было посвящено изучению реального состояния культуры коммуникативной деятельности студентов педагогического вуза и выявлению ее гендерных особенностей. Предполагалось, что гендерные особенности коммуникативной культуры, сформировавшиеся под влиянием среды и условий воспитания, играют важную роль и в поступлении молодых людей в педагогический вуз — выборе профессии учителя, и в успешности учебы в вузе, и в успешности будущей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, большой интерес представляют особенности коммуникативной культуры студентов-юношей в силу реального «дефицита» учителей-мужчин в школах. Не менее значимы особенности девушек, поскольку им предстоит обучать и воспитывать и девочек, и мальчиков, правильно осуществлять этико-половую дифференциацию учащихся в педагогическом общении, учитывать (а при необходимости и корректировать) стиль профессиональной деятельности, связанный с гендерной принадлежностью, избегать полоролевых стереотипов как специфических и серьезных барьеров в восприятии личности ребенка.

На основе анализа данных научной литературы были выделены наиболее значимые показатели коммуникативной культуры (коммуникативные и организаторские способности, общительность, интегративные коммуникативные умения, культура речи) и 20 факторов, характеризующих индивидуально-психологические особенности личности, условия и особенности социального окружения и коммуникативной деятельности.

Для обработки полученных данных применялся метод многофакторного математического анализа — определения уровней связи между показателями коммуникативной культуры и факторами, влияющими на них, на основе расчетов коэффициентов корреляции. Показатели коммуникативной культуры рассматривались как зависимые переменные, а

факторы, влияющие на них, — как независимые. Математический анализ осуществлялся с помощью пакета прикладных программ SPSS 8.0.

Анализировались данные, полученные в результате изучения коммуникативной деятельности 400 студентов I—V курсов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (в прошлом Казанского государственного педагогического университета), которые делились на группы юношей и девушек.

В данном исследовании ставились задачи определить уровни взаимосвязи между показателями, показателями и факторами, степень влияния факторов на становление и развитие коммуникативной культуры студентов-юношей и студентов-девушек; выявить, существуют ли гендерные особенности и если выяснится, что существуют, то в чем их специфика.

Анализ уровней связи между показателями коммуникативной культуры позволил определить, в какой степени каждый из показателей связан с другими показателями, объединяет их и оказывает влияние на общую характеристику коммуникативной культуры.

Общий анализ данных (в форме корреляционных матриц) выявил, что в исследуемых группах для показателей коммуникативной культуры в основном характерны связи, определяемые по общепринятым критериям математической статистики как заметные (4-й уровень), реже — сильные (5-й) или умеренные (3-й уровень).

Распределение показателей коммуникативной культуры по силе их корреляции между собой обнаруживает определенные сходства и различия при сравнении данных студентов-юношей и студентов-девушек: уровни корреляции между показателями интегративных коммуникативных умений, организаторских способностей и культуры речи совпадают, а между показателями общительности и коммуникативных способностей различаются.

Интегративные коммуникативные умения являются самым значимым показателем. Он статистически в большей степени связан с каждым из других показателей и соответственно более полно отражает состояние коммуникативной культуры в целом. У культуры речи обнаружены более низкие уровни корреляции с другими показателями, что особенно выражено у девушек.

Далее анализировались уровни корреляции между показателями и факторами, что позволило определить, насколько каждый из показателей коммуникативной культуры зависит от всей совокупности рассматриваемых факторов в целом и вся совокупность показателей зависима от каждого фактора.

Результаты анализа по определению степени влияния всей совокупности факторов на каждый из показателей свидетельствуют об одинаковом порядковом распределении у юношей и девушек двух показателей: интегративных коммуникативных умений и общительности. Остальные показатели — организаторских, коммуникативных способностей и культуры речи — различаются по степени взаимосвязи со всей совокупностью факторов у студентов-юношей и студентов-девушек.

Среди пяти отдельных показателей коммуникативной культуры сильнее всех со всей совокупностью рассматриваемых факторов связан показатель интегративных коммуникативных умений. Это позволяет считать его наиболее значимым и на данном этапе исследования.

При анализе степени влияния каждого фактора на все показатели коммуникативной культуры также были обнаружены определенные сходства и различия между данными студентов-юношей и студентов-девушек (табл. 1).

Как видим, у юношей 1-е место занимают факторы интенсивности общения в кругу семьи и родственников, интенсивности общения с друзьями, уровня речевого развития, осознанности выбора профессии, у девушек — фактор удовлетворенности взаимоотношениями.

**Распределение факторов по суммарному значению уровней связи
со всей совокупностью показателей коммуникативной культуры у юношей и девушек**

Факторы, влияющие на показатели коммуникативной культуры	Места, занимаемые факторами по их суммарному значению уровней связи	
	Юноши	Девушки
x1 — Состав семьи	7	12
x2 — Интенсивность общения в семье	1	6
x3 — Образование родителей	3	3
x4 — Количество друзей	2	4
x5 — Интенсивность общения с друзьями	1	4
x6 — Доброжелательность отношений	4	6
x7 — Удовлетворенность отношениями	2	1
x8 — Толерантность	9	14
x9 — Отношение к учебе	8	11
x10 — Успеваемость в вузе	5	10
x11 — Уровень познания самого себя	6	3
x12 — Интенсивность влияния социума	4	2
x13 — Уровень речевого развития	1	2
x14 — Осознанность выбора профессии	1	8
x15 — Успеваемость в школе	4	5
x16 — Наличие и уровень владения компьютером	9	15
x17 — Наличие домашней библиотеки	3	7
x18 — Состояние здоровья	10	13
x19 — Темперамент	2	9
x20 — Самовоспитание и самообразование	5	2

В числе факторов, оказывающих сильное влияние на все показатели коммуникативной культуры (первые три места), и у юношей, и у девушек обнаружены удовлетворенность взаимоотношениями, уровень речевого развития и образование родителей.

Особое внимание обращают на себя вполне конкретные различия в занимаемых местах и соответственно степени влияния некоторых факторов на показатели коммуникативной культуры у юношей и девушек. Например, интенсивность общения в кругу семьи и ближайших родственников у юношей занимает 1-е место, а у девушек — лишь 6-е, успеваемость в вузе — соответственно 5-е и 10-е, толерантность во взаимоотношениях — 9-е и 14-е и др. Наличие персонального компьютера и уровень владения им у юношей занимает 9-е место, а у девушек — последнее, 15-е. Очевидно, здесь сказывается большее увлечение компьютером юношей.

Таким образом, по результатам данного этапа исследования наибольшую взаимосвязь с различными факторами имеет показатель интегративных коммуникативных умений, что позволяет использовать его в качестве основного индикатора становления и развития коммуникативной культуры в дальнейших исследованиях. Относительно высокая зависимость от рассматриваемых факторов обнаружена у показателей общительности и организаторских способностей.

Анализ уровней связи между факторами, характеризующими индивидуально-психологические особенности личности, условия и особенности социального окружения и коммуникативной деятельности студентов-юношей и студентов-девушек, также выявил определенные сходства и отличия. Так, тем и другим свойственно наличие у подавляющего большинства факторов разноуровневых связей между собой (от 1-го до 5-го) с преобладанием связей умеренных, за-

метных и сильных. Детальное рассмотрение отношений каждого фактора с другими факторами представляет большой интерес, но, к сожалению, в рамках одной статьи это невозможно. Анализ и обобщение полученных результатов по-

зволяют сделать выводы о влиянии каждого фактора, выделить наиболее значимые и определить место каждого в иерархии факторов, влияющих на становление и развитие коммуникативной культуры будущего учителя (табл. 2).

Таблица 2

Отличительные особенности иерархии факторов в их влиянии на формирование коммуникативной культуры студентов — юношей и девушек*

Группа факторов	Студенты-юноши	Студенты-девушки
Ведущие	Интенсивность общения в семье, <i>удовлетворенность отношениями, уровень речевого развития</i> , интенсивность общения с друзьями	<i>Удовлетворенность отношениями</i> , интенсивность влияния социума, <i>уровень речевого развития</i>
Основные	<i>Количество друзей, осознанность выбора профессии, успеваемость в школе, образование родителей</i> , интенсивность влияния социума, <i>самовоспитание и самообразование</i> , наличие домашней библиотеки, <i>уровень самопознания</i> , доброжелательность отношений, темперамент	Интенсивность общения с друзьями, <i>уровень самопознания, количество друзей, образование родителей</i> , интенсивность общения в семье, <i>осознанность выбора профессии, успеваемость в школе, самовоспитание и самообразование</i>
Вспомогательные	Успеваемость в вузе, <i>состав семьи, отношение к учебе</i>	Наличие домашней библиотеки, доброжелательность отношений, <i>отношение к учебе, состав семьи</i>
Дополнительные	<i>Состояние здоровья</i> , толерантность, наличие компьютера	Темперамент, <i>состояние здоровья</i> , успеваемость в вузе, состав семьи, отношение к учебе

* Совпадающие факторы выделены курсивом.

По степени влияния факторов на становление и развитие коммуникативной культуры выделены следующие группы факторов: ведущие, основные, вспомогательные и дополнительные. Ведущие и основные факторы оказывают существенное влияние на становление и развитие культуры коммуникативной деятельности будущего учителя.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что существуют вполне определенные (статистически значимые) гендерные особенности в уровнях корреляции между показателями коммуникативной культуры, показателями и факторами и в степени влияния выделенных факторов на становление и развитие ком-

муникативной культуры студентов педагогического вуза — будущих учителей.

Полученные результаты имеют большое практическое значение для совершенствования технологии формирования коммуникативной культуры будущего учителя в условиях профессиональной подготовки и индивидуализации и дифференциации этого процесса с учетом гендерных особенностей. Они также представляют интерес для учителей общеобразовательных школ и других образовательно-воспитательных учреждений. Например, в качестве показателя, наиболее полно характеризующего коммуникативную культуру, при осуществлении мониторинга ее развития в учебно-воспитательном процессе вуза, рекоменду-

ется использовать показатель интегрированных коммуникативных умений. При создании педагогической системы формирования профессиональной коммуникативной культуры будущего учителя в качестве факторов, оказывающих наибольшее влияние на ее становление и

развитие, целесообразно взять те, которые в нашем исследовании определены как ведущие и основные

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. М., 1987.

Поступила 07.11.06.

МАТРИЧНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ Я. А. КОМЕНСКОГО

*А. И. Рыжкова, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Марийского государственного педагогического института
им. Н. К. Крупской*

Автором предложена матрица основных свойств личности, формируемых в школе. Эта матрица может быть применена для оценки свойств отдельных учеников, классных, школьных коллективов, для сравнительной оценки разных педагогических систем с целью выявления их первоочередных задач. В статье дается матричный анализ педагогической системы Я. А. Коменского.

В педагогической практике получили признание и широкое распространение системы Я. А. Коменского, А. С. Макаренка, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, системы дворянского, христианского и народного образования и др.

Что же такое педагогическая система? В словаре по социальной педагогике дается следующее определение: «Система педагогическая — взаимосвязанные структурные и функциональные компоненты, подчиненные целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей»¹.

Дискуссии, посвященные изучению педагогических систем, продолжают уже долгие годы. Существуют положительные, но все же разные оценки специалистами этого явления. Возникают

различные вопросы: «Нельзя ли увидеть эти системы глазами авторов или наиболее известных специалистов?», «Как часто повторяются те или иные идеи в авторских описаниях систем?», «Какие идеи доминируют?», «Можно ли эти системы сравнивать между собой?», «Как обеспечить полезность сравнения?» На наш взгляд, эта работа может быть весьма полезной, если обеспечить единые подходы для сравнения, т. е. воспользоваться для всех систем одной и той же матрицей свойств, формируемых в школе (табл. 1). В основу данной матрицы были положены деятельностный подход и следующие известные концепции: развивающего и воспитывающего обучения; знаний, умений и навыков; непрерывности образования.

Т а б л и ц а 1

Матрица основных свойств личности, формируемых в школе*

Здоровье	Доброта	Культура общения	Трудолюбие	Нравственность	Разум	Деятельность
	Эмоции	Речь	Воля	Мышление		
	Сохранение мотивации	Репродукция	Учебные умения	Система знаний		

* Составлено по: Зайцев В. Н. Практическая дидактика / В. Н. Зайцев. М., 2000. С. 167.



Известно, что любой цикл деятельности имеет четыре этапа: ориентационно-мотивационный, системно-информационный, алгоритмический, творческий. На этих этапах последовательно доминируют эмоции, речь, воля, мышление. Их усиление составляет совокупность последовательных задач развития *психики*.

Каждое из психических свойств требует регуляции, что достигается *воспитанием* личности. При этом эмоции управляются добротой, речь — культурой общения, воля — трудолюбием, мышление — нравственностью (т. е. превышением альтруизма над эгоизмом).

И развитие, и воспитание осуществляются в процессе *обучения*, т. е. выполнения специальных упражнений: для обеспечения мотивации, репродуктивного пересказа, совершенствования умений, для построения системы знаний.

Заметим, что развитию психики должно предшествовать физическое разви-

тие, воплощающееся в *здоровье*, которое можно рассматривать как аккумулятор энергии. С точки зрения биологической теории эмоций последние служат лишь для подключения человека к источнику своей внутренней энергии. Конечный продукт педагогического (управляемого образовательного) процесса — это *разум*, на основе которого и осуществляется любая полезная *деятельность*.

В табл. 2 приведены критерии оценки основных свойств личности, формируемых в школе. При этом расположены критерии по степени возрастания «жесткости»:

— «мягкие», которым соответствует подавляющее большинство учеников;

— «средней жесткости», которым соответствует примерно половина учеников;

— «жесткие», которым соответствует небольшое количество учеников.

Т а б л и ц а 2

Система основных свойств (признаков) личности и возможных критериев их оценки

Наиболее важные признаки	Критерии		
	«мягкие»	«средней жесткости»	«жесткие»
Здоровье	Ученик имеет отклонения в состоянии здоровья	Ученик иногда болеет	Ученик абсолютно здоров
Доброта	Проявляется в семье	Проявляется по отношению к одноклассникам	Социальная доброта — справедливость
Культура общения	Вежливость	Внимательность к людям	Деликатность
Трудолюбие	Аккуратность	Владение полезными умениями	Умение конструировать
Нравственность	Скромность	Стремление к взаимопомощи	Наставничество
Эмоции	Отдельные проявления эмоций	Умение управлять эмоциями	Разнообразие эмоций
Речь	Выразительная	Логичная	Лаконичная, точная
Воля	Самостоятельность, решительность	Настойчивость, целеустремленность	Организованность
Мышление	Сравнение, анализ, синтез	Обобщение, перенос	Классификация, систематизация
Сохранение мотивации	Опора на мотив ответственности	Опора на социальные мотивы	Преодоление разрушенной мотивации
Репродукция учебного материала	Пересказ с использованием опор	Пересказ с опорой на структурно-логическую схему (СЛС)	Построение СЛС
Овладение общеучебными умениями	Нормативное	Оптимальное	Постоянно совершенствуемое
Системность и применение знаний	Понимание материала	Стандартное применение	Творческое применение
Разум, социальная зрелость	Частичная сформированность разума	Сформированность разума	Разумная деятельность

Выполнение работы по описанию педагогической системы Я. А. Коменского предполагает решение нескольких задач:

1) выбор произведения, наиболее полно отражающего основные идеи педагогической системы Я. А. Коменского («Великая дидактика»);

2) выписывание цитат, которые имеют отношение к формированию тех или иных свойств личности;

3) определение приоритетов системы путем ранжирования количества цитат,

относящихся к разным личностным свойствам;

4) заполнение матрицы свойств полученной информацией и оценка основных особенностей педагогической системы.

Матричная оценка педагогической системы Я. А. Коменского (табл. 3) позволила выделить следующие приоритеты: по частотности употребления цитат на первом месте в системе Коменского обозначена деятельность, на втором — нравственность, на третьем — разум.

Т а б л и ц а 3

Матричная оценка системы Я. А. Коменского**

Здоровье 7	Доброта +	Культура общения +	Трудолюбие +	Нравственность 2	Разум 3	Деятельность 1
	Эмоции 5	Речь +	Воля +	Мышление 4		
	Сохранение мотивации +	Репродукция +	Учебные умения +	Система знаний 6		

** Цифра указывает на место в списке приоритетных задач, а знак «+» — на наличие данных цитат в педагогической системе.

Ниже приведены примеры цитат, имеющих отношение к формированию тех или иных свойств личности.

1. Разумная организация педагогической деятельности (27 % от общего количества цитат).

«Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И при этом учить с верным успехом... учить быстро... учить основательно»²;

«...если мы желаем, чтобы были хорошо благоустроены и процветали церкви, государства и хозяйства, прежде всего упорядочим школы и дадим им расцветить, чтобы они стали истинными и живыми мастерскими людей <...>. Так — достигнем мы нашей цели, по-иному — никогда» (с. 72);

«Обучение в школах должно быть универсальным» (с. 76).

2. Нравственное воспитание (17 %).

«Предусмотрительно воспитывать юношество — это значит заботиться о том, чтобы души юношества предохранялись от соблазнов мира и врожденные

им семена нравственности вызывались к счастливому произрастанию чистыми и постоянными наставлениями и примерами...» (с. 68);

«...в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию» (с. 175);

«Развитие добродетелей нужно начинать с самых юных лет, прежде чем порок овладеет душой» (с. 232).

3. Формирование человека разумного (15 %).

«Человек имеет разум, чтобы различать, и волю, чтобы выбирать все, что только есть хорошего или дурного» (с. 61 — 62);

«...человек будет в состоянии удерживать за собой имя разумного существа, если он будет понимать разумное основание (устройство) всех вещей» (с. 87).

4. Развитие мышления (13 %).

«Когда приступают к изучению какого-либо предмета, умы учеников должны быть к этому подготовлены» (с. 153);

«Вся совокупность учебных занятий должна быть тщательно разделена на



классы, так, чтобы предшествующее всегда открывало дорогу последующему и освещало ему путь» (с. 158—159);

«Ничего нельзя заставлять заучивать, кроме того, что хорошо понято» (с. 170);

«Ничего не преподавать одним аналитическим методом, а предпочтительнее... синтетическим» (с. 180).

5. Обеспечение положительных эмоций (12 %).

«Школа должна находиться в спокойной местности, удаленной от шума и развлечений» (с. 160);

«Ничего насильственного» (с. 169);

«Все для внешних чувств» (с. 170);

«А для того, чтобы воспринималось легче, надо, насколько лишь это возможно, привлекать к восприятию внешние чувства» (с. 171).

6. Рациональная система знаний (11 %).

«Врождены также человеку стремление к знанию и не только способность переносить труды, но и стремление к ним» (с. 92);

«Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не

поверхностное, а основательное» (с. 124);

«Прочно только то, что хорошо обосновано» (с. 175).

7. Забота о здоровье учеников (5 %).

«...образование не должно требовать больших усилий, а должно быть чрезвычайно легким. Нужно уделять не более четырех часов ежедневно на занятия в школе» (с. 124);

«Утренние часы нужно посвящать развитию ума и памяти, в послеполуденные... развивать руку и голос» (с. 278).

Обобщая основные (первые по ранжированию) приоритеты, мы пришли к следующему выводу: педагогическая система Я. А. Коменского — это система разумного совершенствования педагогической деятельности, система, направленная на усиление нравственности учеников.

Таким же образом нами были проанализированы другие педагогические системы (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского, христианская, дворянская и народная). Матричное сравнение данных педагогических систем приведено в табл. 4.

Таблица 4

Сравнение педагогических систем по приоритетным признакам*

Педагогическая система	Здоровье	Эмоции	Речь	Воля	Мышление	Доброга	Культура общения	Трудолюбие	Нравственность	Сохранение мотивации	Репродукция	Умения	Система знаний	Разум	Деятельность
Я. А. Коменского									2					3	1
А. С. Макаренко				2				3	1						
В. А. Сухомлинского		2							1			3			
В. А. Караковского		3											2		1
Христианская		3					2		1						
Дворянская		3					1		2						
Народная		3						2	1						

* Матричная оценка системы А. С. Макаренко проведена по книге «О воспитании» (М., 1988), В. А. Сухомлинского — «Разговор с молодым директором школы» (М., 1982), В. А. Караковского — «Воспитательная системы школы: Педагогические идеи и опыт формирования» (М., 1992), христианской педагогики — «Христианская педагогика: сб. ст. / под ред. Кеннета О. Генгеля и Ховарда Г. Хендрикса» (СПб., 1997), дворянского воспитания — О. С. Муравьевой «Как воспитывали русского дворянина» (СПб., 2001), народной педагогической системы — по книге Г. Н. Волкова «Этнопедагогика» (М., 1999).



Как видим, эти системы обладают разными приоритетами. Общий приоритет почти всех систем — нравственность, т. е. превышение альтруизма над эгоизмом. Эмоции имеют разный характер. По остальным приоритетным признакам системы существенно отличаются друг от друга.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М., 2002. С. 264.

² Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. Т. 1. Великая дидактика. М., 1939. С. 55. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера страницы в скобках.

Поступила 08.08.06.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ
К ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕЙ**

Н. А. Хрусталькова, заместитель директора научно-методического центра Пензенской государственной технологической академии, доцент

В статье раскрываются основные направления, формы и компоненты организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей. Рассматриваются требования, предъявляемые к личностным характеристикам, профессиональным знаниям и умениям социального педагога.

Профессионально-замещающая семья — это семья, заключившая договор с органами опеки и попечительства, согласно которому приемные родители обязаны не только пройти специальное психолого-педагогическое и социологическое обследование, но и обучаться современным педагогическим методам и приемам работы с приемными детьми, а также быть открытыми для комплексного педагогического и медико-психолого-социального обследования. Под организационно-педагогической деятельностью социального педагога с профессионально-замещающей семьей понимается профессиональная деятельность, осуществляемая специалистами и направленная на оказание помощи как приемному ребенку (индивидуально), так и всей замещающей семейной системе через предоставление социально-педагогических услуг: консультирования, информирования, диагностики, социально-педагогической помощи и поддержки.

В процессе организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей социальный педагог выполняет следующие функции: диагностическую, прогностическую, организационную, посредническую, информационную, коммуникативную, правозащитную, предупредительно-профилактическую, коррекционно-реабилитационную, эвристическую. Основными направлениями такой деятельности являются социально-педагогическая помощь, социаль-

но-педагогическая поддержка, социально-педагогическое курирование замещающей семейной системы.

Социально-педагогическая помощь профессионально-замещающей семье оказывается непосредственно с целью социально-бытового обследования жилищных условий и условий воспитания приемных детей, их социально-бытового обеспечения и выплаты заработной платы приемным родителям.

Социально-педагогическая поддержка профессионально-замещающей семьи предполагает использование форм помощи, стимулирующих активность замещающей семьи, ставящих ее в ситуацию повышенной ответственности за свои действия по отношению к приемным детям.

Главными задачами социально-педагогического курирования профессионально-замещающей семьи являются организация возможностей эффективного осуществления замещающей семьей культурно-социализирующей функции по отношению к приемным детям, разработка и предложение гибких социально-педагогических технологий взаимодействия приемных детей с кровной семьей, преодоление различных педагогических проблем приемных родителей при воспитании приемных детей, педагогическое консультирование по воспитательным проблемам и т. п.

Многообразие функций, выполняемых социальным педагогом в процессе

© Н. А. Хрусталькова, 2007

организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей, обуславливает многообразие форм помощи ей: заочных, очных, стационарных, комплексных.

К заочным формам относится общение с приемным ребенком и другими членами замещающей семьи посредством переписки или телефонного разговора. Такую работу выполняют информационные социальные службы и телефоны доверия при центрах социальной помощи семье и детям.

Очные формы предоставления организационно-педагогической помощи профессионально-замещающей семье предусматривают кратковременное общение социального педагога с приемным ребенком и приемными родителями, например при посещении ими центра социальной помощи семье и детям.

Стационарные формы подобной помощи заключаются в длительном наблюдении за развитием и воспитанием приемного ребенка, а также его социализацией в профессионально-замещающей семье посредством социально-педагогического патроната, осуществляемого в рамках системы сопровождения замещающей семьи.

Комплексные формы организационно-педагогической помощи профессионально-замещающей семье предполагают взаимодействие социального педагога со всеми специалистами, входящими в группу сопровождения замещающей семейной системы и изучающими развитие, воспитание, психологическое и медицинское здоровье приемного ребенка на различных этапах нахождения его в профессионально-замещающей семье; организацию коллегиального обсуждения проблем приемного ребенка и приемных родителей; проведение консультаций для педагогов образовательных учреждений, где обучается приемный ребенок, с целью его успешной социализации. Данная форма характерна для специализированных социально-реабилитационных центров и комплексных центров оказания социальной помощи семье и детям.

Среди форм организационно-педагогической помощи социального педагога профессионально-замещающей семье можно также выделить краткосрочные и долгосрочные. К краткосрочным формам относятся кризисинтенсивная и проблемно-ориентированная модели взаимодействия с замещающей семейной системой. Первая предполагает оказание помощи замещающей семейной системе непосредственно в кризисной ситуации, которая может быть обусловлена изменениями в естественном цикле семьи или травмирующими ситуациями воспитания приемного ребенка в его биологической семье. Вторая является кратковременной стратегией (ее продолжительность не превышает 4 мес.) и направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных замещающей семьей. В центре этой модели находится проблема, которую профессионально-замещающая семья осознала и над которой готова работать.

Организационно-педагогическая деятельность социального педагога с профессионально-замещающей семьей включает в себя следующие составляющие: образовательную (обучение, воспитание), психолого-педагогическую (поддержка, коррекция), посредническую (информирование, организация, координация).

Образовательная составляющая охватывает обучение приемных родителей методам воспитательной работы с приемными детьми, а также формирование у приемных родителей совокупности педагогических умений: регулятивных, прогностических, постановки целей, структурирования действий.

Психолого-педагогический компонент составляют психолого-педагогическая помощь замещающей семье и ее поддержка, а также психолого-педагогическая коррекция депривационных нарушений у приемных детей. Такая поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в замещающей семье в период кратковременного кризиса.



В посреднический компонент входят информирование, помощь в организации, координация. Последняя проводится в форме консультирования членов профессионально-замещающей семьи социальным педагогом и специалистами группы сопровождения. Посредническая деятельность социального педагога направлена также на организацию семейного досуга. Это и организация клубов по интересам, и «школа педагогического мастерства для приемных родителей», и летний отдых для приемных детей.

Для реализации организационно-педагогической деятельности социальному педагогу семейного типа необходим определенный набор профессиональных знаний и умений. В частности, от него требуются знания:

— нормативно-правовой базы деятельности профессионально-замещающей семьи;

— теории и истории организации педагогической работы с профессионально-замещающей семьей;

— методики и технологии организации педагогической работы с профессионально-замещающей семьей;

— основ социальной и возрастной педагогики и психологии, изучающих личность приемного ребенка, его психофизиологическое, духовное и социально-педагогическое развитие, нормальное и отклоняющееся поведение;

— методов управления и планирования организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей.

Среди профессиональных знаний, необходимых социальному педагогу, назовем следующие:

— аналитические, предполагающие теоретический анализ процессов, происходящих в социуме и оказывающих негативное влияние на развитие замещающей заботы и, как следствие, на социализацию и адаптацию приемного ребенка из профессионально-замещающей семьи в обществе; вычленение проблем

развития приемного ребенка; анализ совместной деятельности с приемными родителями и специалистами различных учреждений, входящих в систему сопровождения, по устранению проблем в воспитании приемных детей;

— прогностические, предполагающие прогнозирование решения проблемы приемного ребенка из профессионально-замещающей семьи посредством вовлечения его в специально организованную социально-педагогическую деятельность; прогнозирование развития приемного ребенка с учетом возникшей перед ним проблемы. Прогностические умения предполагают выдвижение цели и задач организационно-педагогической деятельности социального педагога, определение ее этапов и предвидение результата, учет возможных отклонений от намеченной цели; распределение времени, планирование совместной с приемным ребенком и его приемными родителями организационно-педагогической деятельности;

— проективные, заключающиеся в определении конкретного содержания организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей, осуществление которой обеспечит планируемый результат. К проективным умениям относятся перевод цели деятельности в конкретные задачи; учет специфики, потребностей и установок, мотивов у приемных детей и приемных родителей из профессионально-замещающей семьи; учет возможностей материальной базы и своего личного опыта; отбор содержания, методов и средств достижения поставленных задач; разработка индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения для каждой профессионально-замещающей семьи;

— рефлексивные, предполагающие анализ социальным педагогом собственной организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей на каждом этапе, осмысление ее положительных и отрицатель-

ных результатов для личности приемного ребенка, его социализации и решения педагогических проблем в профессионально-замещающей семье;

— коммуникативные, основывающиеся на культуре межличностного общения социального педагога с членами профессионально-замещающей семьи. Это умение «слушать и слышать»; войти в ситуацию общения и установить контакт; выявить информацию и собрать факты, необходимые для понимания проблемы; облегчить приемному ребенку и приемным родителям ситуацию общения, создавать и развивать отношения в позитивном настрое.

Поскольку в основном организационно-педагогическая деятельность социального педагога связана с диагностикой проблем приемного ребенка и профессионально-замещающей семьи в целом, он должен знать, как применять различные диагностические методики (педагогические, социально-психологические), и уметь обращаться к специалистам (психологам, врачам, юристам и т. д.), которые смогут квалифицированно поставить тот или иной диагноз.

В зависимости от диагноза, общих целей воспитания и развития ребенка и специфики становления и развития профессионально-замещающей семейной системы социальный педагог должен уметь прогнозировать условия, обеспечивающие их оптимальное развитие; уметь выбирать методы и средства организационно-педагогической деятельности для достижения намеченных целей.

Умения предоставлять необходимую информацию в процессе общения с членами профессионально-замещающей семьи, общаться, находить выход из спорных ситуаций также необходимы социальному педагогу при реализации организационно-педагогической деятельности с замещающей семейной системой.

Социальному педагогу, работающему с профессионально-замещающей семьей, необходимы следующие личностные качества:

— гуманистические: доброта, альтруизм, чувство собственного достоинства;

— психологические: высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, высокий уровень эмоционально-волевых характеристик;

— психоаналитические: самоконтроль, самокритичность, самооценка;

— психолого-педагогические: коммуникабельность (способность быстро устанавливать контакт с людьми), эмпатичность, визуальная (внешняя) привлекательность, красноречивость (умение внушать и убеждать), перцептивность (восприятие человеком человека).

Специфика организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей заключается прежде всего в профилактике таких негативных моментов развития замещающей семейной системы, как этап психологического напряжения, кризисы перестройки и депрессии. Для предотвращения вышеперечисленных негативных моментов рекомендуется несколько типов организационно-педагогических профилактических мероприятий: нейтрализующие; компенсирующие; предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих распаду замещающей семейной системы; контролирующие проводимую организационно-педагогическую работу с профессионально-замещающей семьей и ее результаты.

Эффективность организационно-педагогических профилактических мероприятий может быть обеспечена только при наличии следующих условий:

1) направленности организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей на искоренение источников дискомфорта в новой семейной системе, а также ближайшем социальном окружении приемного ребенка (школа, биологическая семья, сверстники);

2) обучения приемного ребенка новым навыкам социального взаимодействия;



ствия с приемными родителями и другими членами профессионально-замещающей семьи;

3) предупреждения возможных негативных моментов в развитии замещающей семейной системы (этапа психологического напряжения, кризисов перестройки и депрессии).

В концептуальном плане используются различные подходы к реализации организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей: информационный, социально-профилактический, медико-биологический, социально-педагогический.

Информационный подход к реализации организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей основывается на том, что отклонения от социальной нормы у приемных детей возникают вследствие их незнания норм поведения в семье. Ключевое направление организационно-педагогической деятельности социального педагога с приемными детьми из профессионально-замещающей семьи заключается в информировании их о правах и обязанностях в новой замещающей семейной системе, о нормах социального общежития. Данный подход реализуется через систему социального обучения с целью формирования у приемных детей правосознания, повышения их образованности, усвоения ими морально-нравственных норм поведения в новой замещающей семейной системе.

Социально-профилактический подход рассматривает в качестве важнейших целей выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающих у приемных детей различного рода де-

виации. Данный подход направлен на создание и реализацию системы социально-экономических, организационно-воспитательных, правовых мероприятий, которые проводятся социальным педагогом с приемными детьми из профессионально-замещающих семей в центрах социальной помощи семье и детям.

Медико-биологический подход заключается в организации совместно со специалистами медико-социальных и реабилитационных отделений центров социальной помощи семье и детям специализированных мероприятий лечебно-профилактического характера с приемными детьми, направленных на коррекцию различных патологий, существующих у них на биологическом уровне (например, психических аномалий).

Социально-педагогический подход к реализации организационно-педагогической деятельности социального педагога с профессионально-замещающей семьей сводится к восстановлению и коррекции у приемного ребенка таких нравственных и волевых качеств, как нерешительность, отсутствие настойчивости в претворении принятого решения в жизнь, несформированность самостоятельности в поведении, безынициативность, упрямство, невыдержанность, способствующих возникновению в замещающей профессиональной семейной системе кризисных явлений.

Итак, только овладев основами организационно-педагогической деятельности с профессионально-замещающей семьей, социальный педагог сможет оказать высокоэффективную профессиональную помощь в решении социально-педагогических проблем приемных детей, воспитывающихся в условиях замещающей заботы.

Поступила 14.03.06.

НОРМАТИВНАЯ ПРАВОВАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ИНСТИТУТА СТИМУЛИРОВАНИЯ В ПРАВЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ

Т. В. Худойкина, зав. кафедрой правовых дисциплин Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, профессор,

Л. Ю. Фомина, аспирант кафедры правовых дисциплин Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,

О. В. Левин, аспирант кафедры правовых дисциплин Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева

Для успешного осуществления реформ в Российской Федерации необходимы создание и функционирование тщательно продуманной системы правового стимулирования. Это невозможно без формирования стройной терминологической системы, и прежде всего на уровне нормативных правовых актов. В статье обосновываются необходимость глубокого осмысления на теоретическом уровне нормативной правовой терминологии института стимулирования в праве, важность изучения связанных с этим вопросов при подготовке юристов в вузе.

В процессе серьезных изменений, происходящих в России, стимулирующая роль права в регулировании общественных отношений возрастает. В таких условиях от юристов требуются более глубокие знания в области стимулирования в праве. Эти вопросы затрагиваются при обучении студентов, хотя и в меньшей степени, чем это необходимо.

В отечественном правоведении уделяется достаточно внимания проблемам стимулирования в праве. Помимо изучения практики правового стимулирования в различных социальных сферах осуществляются и общетеоретические исследования в этой области. Однако до настоящего времени в юридической науке не сложилось единой теоретической концепции правового стимулирования. Это создает дополнительные трудности в изучении рассматриваемого института при осуществлении профессиональной подготовки юристов.

В юридической литературе вопросы стимулирования обычно исследуются в аспекте осуществления контроля над социально значимым поведением в сфере общественных отношений, урегулированных правовыми нормами. С этой позиции стимулирование в праве рассматривается прежде всего в связи с применением мер по профилактике и устранению противоправного поведения.

В настоящее время существует два подхода к определению содержания средств стимулирования. Согласно первому в механизм стимулирования включаются как позитивные, так и негативные стимулы. «Стимулирование, — пишет, например, В. М. Баранов, — есть одно из тех диалектических понятий, которое выражает тождество, охватывает единство двух относительных противоположностей — поощрения и ответственности. Если ответственность является негативной стороной метода стимулирования, то поощрение представляет его позитивную сторону»¹.

В соответствии со вторым подходом стимулирование рассматривается исключительно с точки зрения последствий положительного поведения. Так, А. В. Малько правовой стимул определяет как правовое побуждение к законопослушному деянию, создающее для удовлетворения собственных интересов субъекта режим благоприятствования. Сюда он относит поощрение, льготы, преимущества, рекомендации, дозволения. Наряду с правовыми стимулами исследователь выделяет правовые ограничения: наказание, ответственность, запреты, ограничения, обязанности. Наиболее общие признаки реализации правовых стимулов заключаются в том, что они:

- 1) связаны с благоприятными условия-

© Т. В. Худойкина, Л. Ю. Фомина, О. В. Левин, 2007



ми для осуществления собственных интересов личности, так как выражаются в обещании либо предоставлении ценностей, а иногда в отмене либо снижении меры лишения ценностей (например, меры наказания); 2) сообщают о расширении объема возможностей, свободы, поскольку формами проявления правовых стимулов выступают субъективные права, законные интересы, льготы, поощрения, рекомендации; 3) выражают положительную правовую мотивацию; 4) предполагают повышение позитивной активности; 5) направлены на упорядоченное изменение общественных отношений, т. е. выполняют функцию развития социальных связей².

В. В. Глазырин считает, что правовые стимулы выступают как правовые нормы, предоставляющие разные меры социальных благ, направленных на удовлетворение интересов индивида, коллектива в зависимости от выбора или варианта поведения, в большей или меньшей степени отвечающего интересам государства, потребностям общества³.

Заслуживает внимания подход Е. Н. Лебедевой к пониманию механизма правового стимулирования, под которым в самом общем виде понимается взятая в единстве и в определенной последовательности система внешних (позитивных юридических средств) и внутренних факторов, побуждающих субъектов к социально активному поведению. С объективной стороны к составляющим элементам механизма правового стимулирования она относит правовые нормы-стимулы, юридические факты-стимулы, правостимулирующие отношения, акты реализации прав и обязанностей, стимулирующие правоприменительные акты, льготы, поощрения, рекомендации, субъективные права и т. д., с субъективной — потребности, интересы, мотивы, цели, волю, установки, обещания, убеждение, правосознание⁴.

Наиболее перспективной с точки зрения эффективности стимулирующего воздействия на личность представляется

позиция, сторонники которой включают в понимание правового стимула не только поощрение, но и наказание. В конечном счете и то и другое способствуют достижению одной цели — обеспечению правомерного поведения. В целом поощрение и наказание составляют определенную совокупность структурных элементов единого процесса стимулирования в праве.

Стимулирование в праве в своем развитии во времени проходит несколько этапов. Например, С. В. Мирошник выделяет пять его стадий:

а) юридического закрепления правовых стимулов в соответствующих нормативно-правовых актах;

б) доведения информации о правовых стимулах до субъектов правового стимулирования;

в) воздействия правовых стимулов на психику и сознание человека с целью усиления мотивации правомерного поведения;

г) реализации юридических норм, закрепляющих правовой стимул (субъект совершает социально активный поступок, превышающий обычно предъявляемые требования);

д) юридического признания заслуг лица⁵.

Правовое стимулирование тесно связано с такой категорией, как заслуга, которая тоже понимается неоднозначно. В. Н. Кудрявцев считает, что заслуга — это поступок, превосходящий обычные требования, выражающий ответственное отношение к своему долгу⁶. А. В. Малько заслуге приписывает следующие черты:

1) она сопряжена с социально активным поведением, с осуществлением позитивных обязанностей;

2) представляет собой добросовестное отношение лица к своему долгу;

3) связана со «сверхисполнением» лицом своих обязанностей либо с достижением им общепризнанного полезного результата;

4) является основанием для применения поощрительных мер, точно так же

как основанием для применения мер наказания выступает правонарушение. Характер и степень заслуг определяют вид поощрения⁷.

Мы согласны с С. В. Мирошник в понимании заслуги как «поступка, который по сравнению с обычным правомерным поведением характеризуется добровольным перевыполнением лицом своих прав и (или) более качественным сверхисполнением возложенных на него обязанностей, следствием чего является возникновение социально полезного результата»⁸.

Большое значение для эффективного функционирования системы стимулирования в праве имеет наличие унифицированной терминологической системы. Терминология института правового стимулирования используется в нормативных правовых актах, а следовательно, является составной частью нормативной правовой терминологии. Поэтому на нее распространяются все требования, предъявляемые к нормативным правовым терминам, которые представляют собой фундаментальные положения, разработанные юридической, лингвистической, терминоведческой науками и частично закрепленные в нормативных правовых актах, направленные на обеспечение наиболее оптимального выражения содержания правовых норм.

В научной литературе отсутствует единая позиция относительно требований к использованию терминологии в целом и нормативной правовой терминологии в частности. Мы предлагаем следующие основные требования к использованию нормативной правовой терминологии: однозначность (единство); стремление к отсутствию синонимов; стабильность; краткость; отказ от чрезмерного употребления терминов-аббревиатур и сокращений, образованных из двух или более слов; лингвистическая и стилистическая правильность термина, благозвучность; экспрессивная нейтральность, отсутствие коннотации; точность; ясность, понятность термина адресатам

правовых норм; общепризнанность; современность; отказ от злоупотребления иностранными терминами, продуманное и обоснованное их использование и др.

На практике нередко встречаются нарушения того или иного требования, в частности связанного с отказом от злоупотребления иностранными терминами. На всем протяжении становления и развития нормативной правовой терминологии в России субъектам правотворчества приходилось прибегать к использованию иностранной юридической терминологии. Особенно активно процессы заимствования происходили во время коренных преобразований общественных отношений. Не всегда удавалось соблюсти определенную меру в применении иноязычных терминов. Примером может служить употребление термина «преференция» вместо термина «правовая льгота». С. В. Мирошник справедливо считает, что «преференции — это разновидность правовых льгот. Необоснованная замена терминов искажает их смысловое значение»⁹.

Известны и другие случаи нарушения требований к нормативной правовой терминологии института правового стимулирования. Например, в периодической печати также указывается на неточность термина «неприкосновенность», относящегося к депутатскому иммунитету, и целесообразность его замены термином «защищенность»¹⁰.

Из всего вышесказанного вытекает необходимость проведения унификации данной группы терминологии. При этом под унификацией нормативной правовой терминологии мы понимаем одно из направлений терминологической работы, деятельность компетентных субъектов, направленную на приведение нормативных правовых терминов к единой системе, единообразию с использованием совокупности приемов и средств юридической техники для обеспечения соответствия терминов всем нормам, предъявляемым к ним на трех уровнях: логическом, содержательном и лингвистиче-



ском. Логический уровень унификации отражает то, насколько построение системы нормативной правовой терминологии отвечает законам и правилам логики. Содержательный предполагает отражение в нормативной правовой терминологии современного уровня развития юридической доктрины и практики. Лингвистический связан прежде всего с понятием нормы в терминологии, т. е. с системой нормативных требований, предъявляемых к терминам. Все указанные уровни абсолютно равнозначны по своему значению для достижения унифицированного состояния нормативной правовой терминологии.

Можно выделить следующие признаки унификации нормативной правовой терминологии:

1) наличие определенных усилий со стороны компетентных субъектов. Это активная деятельность по приведению терминов в соответствие с предъявляемыми к ним нормативными требованиями;

2) интеллектуальный характер, связанный с приобретением и использованием в процессе унификации значительного комплекса знаний в различных отраслях, прежде всего в юриспруденции, языкознании, логике, философии и др.;

3) организационно-властный характер, означающий направленность процесса унификации терминологии на упорядочение и повышение эффективности правового регулирования общественных отношений, участие в процессе унификации нормативной правовой терминологии субъектов, обладающих определенными властными полномочиями;

4) волевой характер, т. е. выражение в процессе унификации нормативной правовой терминологии воли субъектов унификации, которые должны быть выразителями интересов и потребностей всего общества в целом или его большинства;

5) социальная обусловленность, которая предполагает учет объективно существующих общественных, групповых и личных потребностей в унификации нор-

мативной правовой терминологии всей системы российского права в целом или хотя бы отдельных отраслей права;

б) наличие определенной структуры. Структура унификации нормативной правовой терминологии, на наш взгляд, может быть рассмотрена как совокупность трех взаимосвязанных элементов: субъектов, объекта, содержания.

Унификация нормативной правовой терминологии института стимулирования в праве необходима как при подготовке и принятии новых нормативных правовых актов, содержащих положения стимулирующего характера, так и при внесении изменений и дополнений в действующие. В любом случае унификация должна осуществляться как в рамках конкретного нормативного правового акта, так и в пределах всего института правового стимулирования.

Современная нормативная правовая терминология института стимулирования в праве имеет глубокие исторические корни. Ее формирование продолжается и сейчас. Поэтому при внесении изменений в нормативные правовые акты, регулирующие вопросы стимулирования в праве, возникает проблема согласования терминологии различных эпох (например, советской и российской). В настоящее время приняты новые кодифицированные акты практически во всех отраслях российского права. Однако сохраняют свою юридическую силу и некоторые нормативные правовые акты, принятые в СССР, хотя они уже во многом не соответствуют сложившимся общественным отношениям.

Осуществление унификационной деятельности невозможно без тщательной разработки всех терминов в правовой науке. Поэтому одной из важнейших задач современной юридической науки должно стать более глубокое теоретическое осмысление нормативной правовой терминологии института правового стимулирования. В свою очередь, достижения научной мысли в этой области должны активнее использоваться в юридическом



образовании с целью их последующего использования в практической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Баранов В. М. Поощрительные нормы советского социалистического права / В. М. Баранов. Саратов, 1978. С. 6.

² См.: Малько А. В. Стимулы и ограничения в праве / А. В. Малько // Общая теория государства и права : академ. курс : в 3 т. / отв. ред. М. Н. Марченко. М., 2001. Т. 3. С. 239—242.

³ См.: Глазырин В. В. Хозрасчет. Труд. Стимулы / В. В. Глазырин. М., 1989. С. 20.

⁴ См.: Лебедева Е. Н. Механизм правового стимулирования социально активного поведения : дис.

... канд. юрид. наук / Е. Н. Лебедева. Саратов, 2002. С. 10—11.

⁵ См.: Мирошник С. В. Теория правового стимулирования : дис. ... д-ра юрид. наук / С. В. Мирошник. Ростов н/Д, 2003. С. 298.

⁶ См.: Кудрявцев В. Н. Правовое поведение: норма и патология / В. Н. Кудрявцев. М., 1982. С. 238.

⁷ См.: Малько А. В. Правовые льготы и поощрения / А. В. Малько // Общая теория государства и права. Т. 3. С. 272—273.

⁸ Мирошник С. В. Указ. соч. С. 17—18.

⁹ Там же. С. 325.

¹⁰ См.: Почему мы должны ставить на «темную лошадку»? Авторы настаивают на изменении статьи закона, под крышу которой сбегаются предстатели криминальных структур // Рос. газ. 1995. 7 окт. С. 2.

Поступила 21.06.06.

ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРАВОМЕРНОСТИ ОГРАНИЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРАВ И СВОБОД В ЦЕЛЯХ ЗАЩИТЫ ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ЛИЧНОСТИ

*Ю. Е. Паулова, аспирант кафедры правовых дисциплин
МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором показывается, что ограничение прав и свобод человека на сегодняшний день является одной из актуальнейших проблем любого государства, требующей четкой законодательной регламентации его оснований, принципов, порядка и пределов. Раскрываются условия правомерности ограничения экономических прав и свобод. Обосновывается необходимость изучения будущими юристами данного направления в целях защиты прав и законных интересов личности.

Развитие рыночных отношений в нашей стране предполагает не только провозглашение и гарантирование свободы человека в экономической сфере, но и государственное вмешательство в эту сферу путем принятия нормативно-правовых актов, устанавливающих ограничения экономических прав и свобод. Подобные ограничения допускаются не только законодательством Российской Федерации, но и международно-правовыми документами и законодательством всех современных демократических государств путем указания целей, ради достижения которых государство может устанавливать данные ограничения. К таким целям, которые в науке рассматриваются в качестве критериев (оснований) ограничения прав и свобод, в частности, от-

носятся: защита прав и свобод граждан, социальная справедливость, поддержание национальной и общественной безопасности, охрана здоровья или нравственности населения¹. Однако выделения данных критериев недостаточно для обеспечения правомерного ограничения экономических прав и свобод человека. Необходима тщательная законодательная регламентация данных ограничений, которые воспрепятствовали бы произвольному нормотворчеству, нередко ведущему к чрезмерному ограничению или даже умалению экономических прав и свобод.

Очевидно, что проблема правомерного ограничения прав и свобод человека в экономической сфере в современных условиях приобретает особую остроту и

© Ю. Е. Паулова, 2007



требует самого пристального внимания. Это связано с тем, что экономическая сфера — сфера удовлетворения человеком своих личных и материальных потребностей, или, как справедливо отмечал М. И. Свешников, сфера создания человеком условий своего благосостояния, область, подлежащая его непосредственному распоряжению. И потому человек должен быть гарантирован от неправильного вторжения в нее государственной власти².

В свете сказанного становится необходимым определение условий, соблюдение которых позволит говорить о правомерности ограничения экономических прав и свобод.

Первым условием является наличие соответствующих полномочий у субъекта, ограничивающего экономические права и свободы. По общему правилу, закрепленному в ст. 55 Конституции Российской Федерации, права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены только федеральным законом, т. е. в роли субъекта ограничения может выступать исключительно федеральный орган законодательной власти. Проблема в том, что экономические права и свободы включают в себя не только права и свободы, закрепленные в Конституции Российской Федерации, но и права, закрепленные в отраслевом (в основном гражданском) законодательстве. Гражданское законодательство, в свою очередь, предусматривает возможность ограничения прав на основании федерального закона, например путем заключения гражданско-правового договора.

Нами разделяется позиция Г. А. Гаджиева, которая заключается в следующем: ограничение посредством заключаемого договора является способом ограничения гражданских прав³, что же касается основных прав и свобод (т. е. закрепленных в гл. 2 Конституции), то они могут быть ограничены только путем принятия федерального закона.

Таким образом, субъект, ограничивающий экономические права и свободы, зависит от ограничиваемого права. Пра-

ва и свободы, которые закреплены в гл. 2 Конституции Российской Федерации, могут быть ограничены только федеральным органом законодательной власти. Субъектами ограничения прав и свобод, закрепленных в отраслевом законодательстве, могут выступать Президент РФ, Правительство РФ, физические и юридические лица.

Вторым условием правомерности ограничения экономических прав и свобод является установление их в целях, предусмотренных ст. 55 Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены только федеральным законом и только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

Следует отметить, что перечень данных целей ограничения не является исчерпывающим, хотя и сформулирован достаточно широко. Как видим, законодателю предоставляются широкие полномочия по ограничению экономических прав и свобод. В связи с этим законодатель должен оценивать, насколько необходимы ограничения в каждом конкретном случае, насколько цели вводимых им ограничений соответствуют тем целям, которые перечислены в ст. 55 Конституции Российской Федерации, не являются ли ограничения излишними или чрезмерными.

И наконец, третьим условием правомерности ограничения экономической свободы является соответствие принципам, которые должны быть положены в основу деятельности законодателя при принятии решения об ограничении экономических прав и свобод. К их числу можно отнести принципы приоритета прав и свобод человека и гражданина; недопустимости изменения сущности какого-либо экономического права и свободы при их ограничении; законности, справедливости, равенства субъектов экономи-

ческих прав и свобод, соразмерности, обоснованности и др.

Следовательно, ограничение экономических прав и свобод является правомерным, если оно одновременно, осуществляется уполномоченным на то субъектом, основано на определенных принципах и осуществляется в соответствии со строго определенными в законодательстве целями.

Позиция Конституционного Суда Российской Федерации, который по сути является основным органом, осуществляющим оценку правомерности ограничения прав и свобод в целом и экономических в частности, также заключается в том, что возможные ограничения экономических прав и свобод, исходя из общих принципов права, должны отвечать требованиям справедливости, быть адекватными, пропорциональными, соразмерными и необходимыми для защиты конституционно значимых ценностей, в том числе частных и публичных прав и законных интересов других лиц, носить общий и абстрактный характер, не иметь обратной силы и не затрагивать само существо конституционного права, т. е. не ограничивать пределы применения основного содержания соответствующих конституционных норм.

Тем не менее единственный способ уменьшить количество неправомερных ограничений экономических прав и свобод заключается в четкой законодательной регламентации оснований, принципов, порядка и пределов данных ограничений.

Все вышесказанное предопределяет необходимость более детального изучения будущими юристами вопросов правомерного и неправомερного ограничения прав и свобод человека и гражданина, и в частности экономических, которые характеризуются своими специфическими способами и приемами ограничения в связи с особой сферой реализации данных прав и свобод.

В настоящее время проблемы ограничения прав и свобод человека и гражданина изучаются в рамках таких базовых дисциплин, как «Теория государства

и права», «Конституционное право», а также в рамках спецкурсов и факультативов, посвященных правовому статусу личности, и правам, свободам человека и гражданина. Значимость таких курсов не вызывает сомнения, поскольку знание пределов деятельности законодателя при ограничении прав и свобод человека и гражданина требуется любому грамотному юристу. Однако видится необходимость более глубокого изучения именно вопросов ограничения прав и свобод, составной частью которого является ограничение экономических прав и свобод. Это может осуществляться несколькими путями.

Во-первых, целесообразна разработка спецкурса по ограничению прав и свобод человека и гражданина, в рамках которого будут изучаться вопросы ограничения экономических прав и свобод. Также возможно внедрение спецкурса по ограничению экономических прав и свобод в российском и международном законодательстве.

Во-вторых, необходимо уделять большее внимание вопросам ограничения экономических прав и свобод при изучении отраслевых юридических дисциплин, таких как «Гражданское право», «Конституционное право».

Таким образом, изучение правомерности ограничения экономических прав и свобод в вузе является важной составной частью теории и практики защиты прав и свобод человека и гражданина как внутри государства, так и на международном уровне.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Международная защита прав и свобод человека : сб. док. М., 1990. С. 20, 22.

² *Свешников М. И.* Очерк общей теории государственного права / М. И. Свешников // Конституционное право : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2. Конституционно-правовая мысль XIX—XX вв. М., 1994. С. 123.

³ См. об этом: *Морозова Л. А.* Принципы, пределы, основания ограничения прав и свобод человека по российскому законодательству и международному праву / Л. А. Морозова // Государство и право. 1998. № 7. С. 25.

Поступила 20.08.06.

**ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ****ИНТЕГРАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ
ПРОФИЛИЗАЦИИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

А. А. Саламатов, зав. кафедрой экономики и управления Челябинского государственного педагогического университета, доцент

Автором доказывается, что эколого-экономическое образование в профильной школе призвано решить одну из важнейших задач нового этапа развития образования — преодоления исторически возникшего разобщения двух компонентов культуры — естественно-научного и гуманитарного — путем их взаимообогащения и поиска целостности культуры. Этот специфический вид образования обеспечивает формирование знаний, умений и навыков, типа мышления и направленности личности, основанных на понимании взаимосвязи и взаимозависимости экономической деятельности человека и ее последствий для природы, для условий проживания самого человека, на осознании необходимости осуществления такой деятельности в рамках эколого-экономического равновесия.

В условиях складывания новых экономических отношений актуальной становится проблема формирования нового понимания соотношения экономики и экологии, а процесс интеграции экологического и экономического образования приобретает качественно новый уровень развития, в том числе в рамках одного из направлений модернизации российского образования — профилизации старшей ступени общего образования.

Анализ литературы по проблеме исследования обнаружил необходимость поиска стержневой обобщенной идеи интеграции экологического и экономического образования с учетом особенностей образовательного процесса в профильной школе, предусматривающего дифференциацию содержания образования.

В гносеологическом плане интеграция и дифференциация обусловлены наличием общих законов познавательной деятельности, общенаучных приемов и методов познания. Но если дифференциация позволяет овладевать знаниями о системах, явлениях и процессах вглубь, получать точную и детальную информацию об отдельных их элементах, то интеграция способствует формированию целостного образа объекта, явления, процесса, окружающего мира, подводит к раскрытию их новых качеств.

Обсуждая методологические проблемы интеграции и дифференциации, исследователи отмечают, что в процессе раз-

вития систем тенденции объединения и разъединения элементов периодически сменяют друг друга; в то же время интеграция и дифференциация образуют диалектическое единство, «в развитии знания они не сосуществуют друг с другом, не идут одна за другой, а проявляются одна в другой и через другую, взаимообуславливая, взаимопредполагая и одновременно взаимоотрицая друг друга; в своем единстве они отражают сложность и противоречивость как развития познания, так и складывающейся в процессе этого развития структуры научно-го знания»¹.

Опираясь на вышеизложенное, в нашем исследовании мы будем придерживаться определения понятия «интеграция», данного В. А. Игнатовой: *«Интеграция — это процесс и результат взаимодействия отдельных дифференцированных элементов, приводящие к взаимосвязанному устойчивому их функционированию как целостной системы»*².

Изучение процессуальной стороны интеграции позволяет выявить ее основания, факторы, условия, механизмы и функции, исследование результативной стороны — степень взаимодействия элементов системы (или перекрывания содержательных полей), инварианты (общие понятия, общие структуры, общие качества), их интенсивность и глубину (уровень).

В контексте настоящего исследования нас интересуют интеграционные процессы в образовании, с которыми все в большей степени связывается стратегия развития образовательных систем. Значимой для нашего исследования является позиция В. А. Игнатовой, которая, изучая проблему интеграции образования в аспекте формирования экологической культуры учащихся, говорит, что «важнейшими условиями, позволяющими в полной мере реализовать экологический потенциал содержания образования и приобрести в нем доминантное звучание, должны стать диалог культур, сближение и взаимное обогащение науки и искусства, науки и религии, интеграция естественно-научного, технического, гуманитарного и художественно-эстетического образования, синтез дискурсивного и эмоционально-образного, системно-синергетический подход и нелинейное мышление»³.

Естественно-научный и гуманитарный типы культур и наук имеют массу «пограничных» проблем, предметная область которых едина для того и для другого. Решение таких проблем заставляет их идти на сотрудничество друг с другом.

Анализ научной литературы позволил заключить, что естествознание нуждается в «гуманитарной помощи» в следующих случаях: 1) интенсивное развитие естественных наук и создаваемых на их базе технологий способно порождать объекты, ставящие под угрозу существование всего человечества (ядерное оружие и т. д.), поэтому необходима их гуманитарная экспертиза; 2) вполне «законным» объектом естествознания является человек в качестве элементарной «химической машины»; обойтись без экспериментальной проверки выдвигаемых гипотез естественные науки не могут, но определять пределы допустимости экспериментов лучше поручить наукам гуманитарным; 3) главное оружие естественных наук заключено в их методологии — способах, правилах, приемах

научного исследования; учение о методах науки, а также их системная организация называются *методологией*; но методология естествознания составляет также и предмет науки гуманитарного профиля; 4) все, что делает человек, должно быть наполнено смыслом, целесообразностью; постановка целей развития естественно-научной культуры не может быть осуществлена внутри ее самой; такая задача неизбежно требует большей широты обзора, позволяющей учитывать и основные гуманитарные ценности.

Гуманитарное знание, со своей стороны, также пользуется достижениями естественно-научной культуры: 1) рассуждая о месте человека в мире, нельзя не принимать во внимание естественно-научные представления о том, что этот мир собой представляет; 2) современные средства распространения гуманитарного знания являются плодами развития естественно-научных отраслей знания; 3) достижения естествознания важны гуманитариям в качестве примера, образца строгости, точности и доказательности научного знания; 4) там, где можно, гуманитарное знание (экономические науки, лингвистика, логика и т. д.) с удовольствием пользуется количественными методами исследования; 5) гуманитарное знание имеет дело в основном с идеальными объектами (смыслами, целями), но идеальное само по себе не существует; многие особенности социального поведения человека необъяснимы без обращения к материальной основе, а это — сфера компетенции естественно-научного знания.

Для нашего исследования существенное значение имеет позиция, заключающаяся в том, что, несмотря на всю неоспоримость тенденции сближения естественно-научной и гуманитарной культур, речь не идет о полном их слиянии. Достаточно разрешения конфликта между ними в духе принципа дополнительности.

Проблемам синтеза знания на основе принципа дополнительности посвяще-



но огромное количество философских, методологических и педагогических исследований (Г. В. Гивишвили, Г. Г. Гранатов, А. Р. Познер и др.). Сегодня это один из основополагающих общенаучных методологических принципов, используемых во всех областях действительности и позволяющих в познании целостности мира сочетать, на первый взгляд, несочетаемые и противоречивые способы, в том числе экологию и экономику. Проецируя данное положение на сферу образования, можно сказать, что эти науки как способы познания действительности на самом деле взаимодополняют друг друга и их сосуществование естественно.

Кроме того, применение принципа дополнительности выводит нас на необходимость интеграции научного и ненаучного знания. Гуманитарные знания в своей структуре содержат большой блок ненаучных знаний. Проблема интеграции научного и ненаучного, рационального и иррационального в содержании образования не получила достаточного раскрытия в педагогической науке, поэтому ее реализация в педагогическом процессе решается пока главным образом на эмпирическом уровне. Как отмечают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, большие перспективы в плане решения данной проблемы на теоретико-методологическом уровне имеет синергетика: «... через синергетику оказывается возможным соединение двух взаимодополнительных способов постижения мира — постижение через образ и через число... синергетика позволяет объединить... наглядно-образное, интуитивное восприятие мира и... логико-вербальное»⁴.

В эколого-экономическом образовании в профильной школе можно выделить три большие относительно самостоятельные группы знаний: обыденные (опыт человека), научные (закономерности мира, основные законы экологии и экономики и т. д.), мировоззренческие (взаимоотношения человека и мира). Большинство учащихся приходят в стар-

шую школу уже с определенными экологическими и экономическими знаниями, приобретенными в семье, общении со сверстниками, в школе при изучении курсов природоведения, физики, биологии, географии. В основном это обыденные знания. Задача эколого-экономического образования в профильной школе — дать подрастающему поколению научные и мировоззренческие экологические, экономические и эколого-экономические знания.

Теоретическое осмысление сущности интеграции в образовании позволило нам прийти к выводу, что для осуществления интеграции экологического и экономического образования и разработки концепции эколого-экономического образования в профильной школе необходимо учитывать два аспекта: 1) интеграцию естественно-научного и научного гуманитарного знания; 2) интеграцию научного, ненаучного и мировоззренческого знания.

Рассмотрение содержания эколого-экономического образования в профильной школе обусловлено предполагаемым результатом осуществления рассматриваемого вида образования. Разработка результативного аспекта основана на концепции динамической функциональной структуры личности, предложенной К. К. Платоновым. Эта концепция обобщает процессуально-иерархические подструктуры личности (компоненты структуры, объединяющие все ее элементы в группы по критериям, число которых необходимо и достаточно) с субординацией низших подструктур высшим⁵.

Согласно данной концепции формирование направленности личности, являющейся высшим уровнем структуры личности, тесно связано с формированием других ее подструктур, а именно:

а) опыта, специфической формой формирования которого является обучение, поэтому в дальнейшем о совокупности эколого-экономических знаний, умений, навыков и степени их обобщения мы будем говорить как об эколого-экономической обученности;

б) мышления, устанавливающего с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами.

Таким образом, взаимозависимость формирования эколого-экономической направленности, эколого-экономических знаний и умений (эколого-экономическая обученность) и развития эколого-экономического мышления проявляется в их основных связях с высшей формой психического отражения, интегрирующей все другие свойственные ему формы, — сознанием. Данный факт полностью согласуется с важнейшими положениями системного, синергетического и аксиологического подходов, служащими общенаучной основой и теоретико-методологической стратегией нашего исследования. Так, формирование эколого-экономических знаний и умений, обеспечивающих динамику форм отражения, предполагает необходимость осознания прошлого; при развитии эколого-экономического мышления, являющегося формой психического отражения, достаточно осознания настоящего; формирование эколого-экономической направленности, показывающей отношение к отражаемому на основе опыта, предполагает в основном осознание будущего.

Принимая во внимание вышесказанное, рассмотрим содержание эколого-экономического образования в профильной школе, которое, как мы полагаем, должно служить фактором интеграции естественно-научного и гуманитарного образования, научных и ненаучных знаний, быть фундаментальным в силу своих особенностей. «Стержень» данной интеграции — человек, личность, ее ценностные ориентации.

К основным компонентам эколого-экономического образования мы относим информационно-познавательный, когнитивно-операционный и мотивационно-деятельностный, которые являются подсистемами эколого-экономического образования в профильной школе, имеют свое содержание и функции. Связь между компонентами осуществляется на содер-

жательном и функциональном уровнях, при этом каждый из них влияет на последующий путем решения собственных задач.

Информационно-познавательный компонент. Данный компонент преимущественно направлен на формирование эколого-экономической обученности учащихся профильной школы, которая включает экологические, экономические и эколого-экономические знания и умения. Важнейшая задача реализации информационно-познавательного компонента эколого-экономического образования в профильной школе — вывести на первое место знания, имеющие общетеоретический и абстрактный характер, составляющие единую основу, усвоение которой в дальнейшем позволит учащимся сравнительно легко овладеть более конкретными знаниями, а педагогу на практике реализовать принцип дедуктивности.

Когнитивно-операционный компонент. Опираясь на труды С. Л. Рубинштейна о механизме развития сознания и направленности личности, мы приходим к выводу, что в процессе развития эколого-экономической направленности личности, базирующейся на осознании взаимосвязи и взаимозависимости явлений и процессов, происходящих в эколого-экономической системе, существенное место занимает развитие эколого-экономического мышления, с которым прежде всего связана сознательность человека. «Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях»⁶.

Исходя из специфики эколого-экономического образования и возрастных особенностей развития старшеклассников, мы приходим к выводу о необходимости развития у школьников теоретического эколого-экономического мышления как важного этапа формирования эколого-экономической направленности личности. В процессе познания эколого-экономических явлений с целью рассмотрения причин и возможного реше-



ния эколого-экономических проблем субъект обучения имеет дело преимущественно не с наглядными образами-представлениями, а с абстрактными задачами, вектор которых, имея корни в настоящем, направлен в некоторое отдаленное будущее. Таким образом, требование развития теоретического мышления в эколого-экономическом образовании предполагает использование принципа опережающего образования, согласно которому эколого-экономические проблемы современности можно предотвратить, т. е. их решение должно носить принципиально упреждающий характер.

Мотивационно-деятельностный компонент. Одно из направлений, в котором движется современная средняя школа в последние годы и которое закономерно родилось из общей гуманистической парадигмы, — гуманитаризация образования, в соответствии с которой учащийся вводится в пространство объемной человеческой культуры. Это создает условия для формирования самим индивидом готовности к восприятию окружающего мира через призму собственных ценностей, т. е. формирования соответствующей направленности личности.

С точки зрения психологии проблема направленности связана прежде всего с вопросом о динамических тенденциях, которые служат мотивами человеческой деятельности. В свою очередь, деятельность человека определяется системой ценностей, его ценностными ориентациями. Поэтому очевидно, что формирование основ разумного природопользования невозможно без правильного понимания школьниками ценностного отношения к окружающему миру. Задача эколого-экономического образования в профильной школе заключается в том, чтобы сориентировать подрастающее поколение на адекватную потребностям и интересам общества систему ценностей.

Данный компонент предполагает изучение эколого-экономических потребно-

стей и интересов, наряду с мотивами, целями и способностями порождающих эколого-экономическую деятельность человека. Рассмотрение их противоречивости в процессе взаимодействия общественного производства с природой (что является главным источником развития эколого-экономических отношений) необходимо с точки зрения разработки и обоснования системы эколого-экономических ценностей в современных условиях.

Представленная подобным образом содержательная характеристика позволяет строить процесс эколого-экономического образования, рассчитанный на перспективу, на основе умения старшеклассников быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке эколого-экономической информации и находить нужное, умения осмыслить и применить полученную эколого-экономическую информацию. При этом ученик превращается в субъект эколого-экономической познавательной деятельности, развивается в процессе формирования механизмов мышления, а не эксплуатации памяти; эколого-экономическая познавательная деятельность учащегося осваивается в единстве эмпирического и теоретического познания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Интеграция современного научного знания. Методологический анализ / под ред. Н. Т. Костюк. Киев, 1984. С. 33.

² *Игнатова В. А.* Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Игнатова. Тюмень, 1999. С. 97.

³ Там же. С. 101.

⁴ *Князева Е. Н.* Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высш. образование в России. 1994. № 4. С. 34.

⁵ См.: *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1984. С. 35.

⁶ *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб., 2000. С. 309.

Поступила 21.06.06.

МОДЕЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Л. И. Глазунова, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета,

О. А. Поддубная, аспирант кафедры психологии Белгородского государственного университета

В статье предлагается модель музыкально-психотерапевтического занятия. Рассматриваются отличительные особенности психотерапевтического занятия и урока музыки, структура занятия, его организация, содержание. Авторами даны необходимые комментарии к каждому этапу занятия.

В настоящее время в связи с общей характерной тенденцией общества, выражающейся в ориентации на человека как высшую ценность, осознание и принятие самоценности личности, ее неповторимой индивидуальности, уникальности и творческой сущности, в педагогике возможно и даже необходимо применение психотерапевтических методов и приемов, обеспечивающих не декларацию, а реализацию на деле гуманистического подхода. Осуществление этого процесса нами видится в организации специальных музыкально-психотерапевтических занятий.

Музыкальная психотерапия в контексте образования по сути является инновационной формой учебных занятий, поэтому музыкально-психотерапевтическое занятие принято нами за структурную единицу обобщенного явления. В данном определении подчеркивается педагогическая направленность этого процесса, термин «музыкально-психотерапевтическое занятие» привносит в содержание понятия дидактический оттенок.

При кажущемся внешнем лексическом сходстве музыкально-психотерапевтические занятия по ряду существенных признаков отличаются от уроков музыки в школе и занятий по методике музыкального воспитания в вузе.

Рассмотрим их принципиальные отличия.

1. На уроке музыки в школе (на занятии по методике музыкального воспитания в вузе) музыкальная деятельность тщательно организована в отличие от музыкально-психотерапевтического за-

нятия, которое имеет спонтанный характер.

2. Приоритетные цели урока музыки и музыкально-психотерапевтического занятия не совпадают. На уроках музыки, как известно, главное — научить ребенка основам музыкальной деятельности. Причем знания, умения, навыки должны соответствовать определенным для данного возрастного периода нормативам.

Основные цели музыкально-психотерапевтических занятий — терапевтическая и коррекционная в сочетании с воспитательной и развивающей задачами.

3. На уроках музыки оценивается уровень сформированности знаний, умений и навыков у каждого ученика в баллах. На музыкально-психотерапевтических занятиях оценочные суждения отсутствуют, даже в плане «правильно — неправильно», «красиво — некрасиво» и т. п. Большую ценность этих занятий представляют искренность, открытость, спонтанность в выражении своих чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения, нежели эстетическая и репродуктивная стороны музыкальной деятельности.

4. Специальная подготовка, таланты участников при исполнении в качестве психотерапевтического средства музыкального произведения, танца не играют роли — важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются при осуществлении этого акта. Поэтому участникам за работу отметки не ставятся. На уроках музыки необходима специаль-



ная подготовка к занятию, поскольку от нее зависят качество овладения знаниями, сформированность умений и уровень навыков, за которые и ставятся отметки.

5. Содержание урока музыки определено программой. Содержание и структуру музыкально-психотерапевтического занятия определяют уровень нервно-эмоционального напряжения участников процесса, их музыкальные предпочтения в данный момент.

6. На уроках музыки порядок деятельности учащихся задается и строго контролируется учителем. Напротив, музыкально-психотерапевтическое занятие предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности, в частности в выборе видов музыкальной деятельности, их последовательности, меры участия в групповом взаимодействии. Наиболее значимым для музыкальной психотерапии является создание определенной атмосферы занятия, безопасной для обращения к сокровенным переживаниям и чувствам ребенка. Важно не оценивать поступки, уровень творческой реализации детей, а принимать их плачущими или агрессивными, предоставлять им право на молчание и право выбора, т. е. сопровождать их в трудном путешествии к истокам самого себя. Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой.

7. Различаются стили общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия, применяемые на уроке музыки и музыкально-психотерапевтическом занятии. Учитель на музыкально-психотерапевтических занятиях — равноправный партнер, «фасилитатор».

8. Основные принципы музыкально-психотерапевтического взаимодействия, вытекающие из гуманистической теории конгруэнтной коммуникации, отличаются от дидактических принципов, используемых на уроках музыки, и заключаются в следующем:

— поддерживать в ребенке его достоинства и позитивный образ «Я»;

— говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка;

— отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми;

— не применять негативных оценочных суждений, «ярлыков», отрицательно-программирования;

— не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию;

— принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы и качества.

Установленные нами различия музыкально-психотерапевтических занятий и уроков музыки проявляются во всей системе отношений учитель — ученик, преподаватель — студент.

Взаимодействуя с маленьким человеком, педагог разделяет с ним ответственность за развитие его личности, за изменения в его внутреннем мире (в мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях, действиях и т. д.).

Естественная спонтанность, экспрессия, отсутствие ролевой маски, выразительность лица, речи, артистизм, четкость мимики, жестов, «лучеиспускание» глаз, пожатие руки, психологические «поглаживания», готовность к творческому взаимодействию по закону иррадиации эмоций помогают вызвать у ребенка соответствующую эмоциональную реакцию. В итоге учитель, говоря словами К. Роджерса, не формирует ребенка, стараясь «отлить» в заранее задуманную форму, а помогает ему открыть в себе положительное, что прежде могло быть искажено, спрятано¹.

Одно из главных условий эффективности музыкальной психотерапии в школе — построение доверительных отношений педагога с ребенком. Оно обеспечивается рядом правил:

— в музыкально-психотерапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждения;

— ребенок вправе выбирать подходящие для него виды и содержание музыкальной деятельности;

— участник может отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения и т. п.;

— ребенок имеет право просто наблюдать за деятельностью остальных участников или заниматься по желанию тем или иным видом музыкальной деятельности;

— в музыкально-психотерапевтическом процессе принимаются и заслуживают одобрения все виды музыкального творчества ребенка независимо от их качества;

— в музыкально-психотерапевтическом процессе не позволительны сравнение и оценка суждений, отметки, критика, наказания.

Таким образом, музыкальная психотерапия позволяет каждому оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными участниками группы, продвигаться в развитии сообразно своей природе. При этом гуманистический подход не декларируется, а реально воплощается на практике.

Сказанное в полной мере распространяется на музыкально-психотерапевтические взаимодействия преподавателя и студентов в процессе их подготовки к профессиональной деятельности.

В музыкально-психотерапевтической практике различаются индивидуальная и групповая формы работы. Они могут быть структурированными и неструктурированными. В процессе музыкально-психотерапевтической работы могут также использоваться поэзия, сочинение историй, драма, изобразительная деятельность и т. д. Такие формы с одновременным сочетанием различных способов творческого самовыражения принято называть мультимедийными.

Для школьной практики, как показывает опыт, наиболее приемлемы и эффективны структурированные групповые

музыкально-психотерапевтические занятия. К тому же такая форма занятий в большей степени отвечает признакам педагогической технологии, позволяет прогнозировать результаты, предусматривать возможные эффекты.

Нами разработана логически выстроенная технологическая структура музыкально-психотерапевтического занятия, в которой выделяются две основные части. Одна — невербальная, творческая, неструктурированная. В ней используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Другая — вербальная, формально более структурированная. Она предполагает словесное обсуждение, а также интерпретацию возникших ассоциаций. При этом создаются благоприятные условия для сотрудничества, появляется возможность показать участникам привлекательность отношений поддержки и взаимопомощи.

Разработанная нами модель в рамках тематически ориентированного подхода может быть принята за технологическую основу группового музыкально-психотерапевтического занятия. Рассмотрим ее далее.

Организация занятия

Оптимальное число участников группы — от 6 до 10 чел. Если целью занятия является коррекция каких-либо отклонений в эмоциональной или волевой сфере личности, предпочтительны однородные по составу группы. Организация гетерогенных групп допустима при условии, что это не вредит психологическому здоровью участников, развитие которых соответствует возрастной норме.

Музыкально-психотерапевтическое пространство организуется в соответствии с целями и содержанием предстоящей работы. В тематически ориентированных структурированных группах тема занятия обычно задается руководителем. Однако в определенных ситуациях она может выбираться в процессе коллективного обсуждения.



Структура занятия

Этапы музыкально-психотерапевтического занятия названы нами условно. Их количество на конкретном занятии в зависимости от цели, темы, формы работы может варьироваться.

Первый этап — настрой.

Задача данного этапа музыкально-психотерапевтического занятия состоит в подготовке участников к спонтанной музыкальной деятельности и внутригрупповой коммуникации, в настрое на творчество. Для этого используются двигательные и танцевальные упражнения, несложные музыкальные попевки, музыкальные игры, различные варианты техники: техника «закрытых глаз» (узнай по голосу), «эстафета интонаций» (допой мелодию), «ассоциативный образ» (создание художественного образа комплексом средств музыкального искусства) и др.

Перспектива заняться музыкальной деятельностью часто вызывает у членов группы тревогу, уровень которой можно снизить, если предоставлять им возможность сделать то, что получится, а не то, что задано заранее. Преодолеть неуверенность, ситуативную тревожность человека, связанную с отсутствием, по его мнению, музыкального таланта, нередко помогает использование техники коллажа (карнавал, зоопарк и т. п.).

Второй этап — восприятие музыки. Содержание этого этапа составляет прослушивание группой музыкальной программы. Восприятие музыки может быть свободным и директивным.

Свободное от навязывания извне восприятие музыкальных образов, когда слушатель отдается ассоциациям, возникающим у него в процессе наблюдения за развитием музыкального содержания, позитивно влияет на мироощущение человека. Сопровождаясь моментами трансцендентального выхода за пределы наличной ситуации, оно обеспечивает тот самый личностный рост, который был заблокирован в результате психотравмирующих переживаний.

Слушая музыку, человек не только осваивает духовный опыт, заключенный

в ее содержании, он учится понимать и анализировать свои эмоции, проблемы, чувства, сознательно их вызывать и в определенной степени их контролировать.

Директивное восприятие музыки представляет собой формирование определенной и конкретной направленности переживаний, что осуществляется педагогом при помощи произнесения во время прослушивания музыки формул внушения, показа специально подобранных слайдов, которые ведут к высокой личностной организации. Цель директивного восприятия музыки — организация соответствующего психологического настроения участников, выработка определенной установки, что достигается управлением мысли. Управлять мыслью в данном случае означает не приказывать, а представлять.

Одним из первых исследователей, кто предложил использовать методы контроля мысли и подчеркнул роль позитивной мысли в изменении поведения человека, был французский аптекарь Эмиль Куэ (начало XX в.). Он считал, что главной причиной наших неудач, болезней является воображение. Воображение тесно связано с работой внутренних органов, это и позволяет ему оказывать на них значительное влияние. В зависимости от того, что мы себе представляем, считал исследователь, мы поступаем и чувствуем себя. Постоянное удерживание перед мысленным взором мрачных, безрадостных картин, в которых человек является «потерпевшей стороной», не позволяет ему жить полной жизнью. Негативные представления имеют способность накапливаться и поэтому рано или поздно приводят к психическим отклонениям. Противоположным образом действуют светлые, оптимистические образы.

Как показывают результаты наших исследований, у участников не вызывают протеста мелодии с мягким ритмическим рисунком. Но если хотя бы один из присутствующих хочет изменить музыкальную композицию или выключить

музыку на данном этапе, это необходимо сделать. Громкость звучания также устанавливается с общего согласия.

Третий этап — вербализация переживаний. Его задачей является создание условий для внутригрупповой коммуникации. Считается, что вербализация внутренних переживаний помогает в какой-то мере освободиться от них. Поэтому каждому участнику предлагается поделиться впечатлениями, рассказать о тех мыслях, чувствах, ассоциациях, которые возникли у него в процессе восприятия музыки. Степень открытости и откровенности, самопрезентации зависит от уровня доверия к группе, педагогу, личных особенностей человека и определяется им самим.

Если человек по каким-то причинам отказывается участвовать в этой форме работы, педагогу не следует настаивать на его участии.

Четвертый этап — идентификация. Данный этап представляет собой организацию в рамках коллектива индивидуальной работы каждого участника занятия, поиск им образа, адекватного собственному настроению и эмоциональному состоянию. Принято считать, что все виды подсознательных процессов, в том числе страхи, сновидения, внутренние конфликты, ранние детские воспоминания, отражаются в спонтанном творчестве. Продукт творчества сублимирует разрушительные, агрессивные тенденции автора и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках².

Каждому участнику предлагается создать танцевальную композицию, что служит проявлением его творческого самовыражения. Двигательная импровизация позволяет преодолеть эмоционально-мышечную зажатость, скованность, нивелировать негативные эмоциональные переживания через ощущение творческой радости, возникающей в процессе тонического «приспособления» к мелодическому развитию, «проживание» эмоционального содержания музыкаль-

ного произведения. На этом этапе происходят более внимательное и точное восприятие эмоциональной ситуации, улавливание тончайших интонационных оборотов и модуляций, накопление и осмысление эмоционально-чувственного опыта.

Наиболее яркими и удобными для указанных целей являются миниатюры композиторов-импрессионистов (К. Дебюсси, М. Равеля), произведения русских и советских композиторов: М. И. Глинки («В разлуке»), М. П. Мусоргского («Балет вылупившихся птенцов»), А. К. Глазунова («Адажио» и «Танец арабских мальчиков» из балета «Раймонда»), Д. Д. Шостаковича («Романс» из кинофильма «Овод»), И. Ф. Стравинского (номера из балетов «Петрушка», «Жар-птица»), Е. Доги «Сонет», П. И. Чайковского («Марш деревянных солдатиков», марш из балета «Щелкунчик»).

Обычно на первых занятиях участники стремятся к использованию привычных и знакомых движений. Так поступают люди с высокой личностной или ситуативной тревожностью. По мере преодоления психологической защиты они начинают экспериментировать, становятся более экспрессивными и расположенными к музыкально-творческой деятельности. Музыкальные образы способны вызвать у них сильный эмоциональный отклик, стимулировать воображение и свободу творчества.

Пятый этап — ассоциативный. Его особенность заключается в том, что каждому участнику предлагается поделиться впечатлениями, рассказать об ассоциациях, которые возникли у него в процессе воплощения музыкально-хореографического образа.

Данный этап занятия располагает и к косвенной диагностике. Например, предпочтение, отданное участником тем или иным двигательным элементам в танцевальной композиции, может зависеть от состояния личности «здесь и сейчас», отражать потребность в маскиров-



ке переживаний, желание контролировать эмоции и др.

О психическом состоянии человека говорит его отношение к музыке танцевальной композиции. Если содержание музыки, уровень ее эмоциональности совпадают с уровнем эмоциональности участника, то она будет характеризоваться как «интересная», «красивая», «выразительная» и т. д. Противоположную оценку мы получим, если уровень эмоциональности музыки и участника далеки.

В процессе вербализации ассоциаций закрепляется эмоционально-техническая свобода участника в речи.

Шестой этап — корпоративный. Он представляет собой коллективную работу в малых группах, которая заключается в придумывании сюжета и разыгрывании небольших музыкальных спектаклей. Перевод травмирующих переживаний в комическую форму, эмоциональное переключение, приводит к катарсису, освобождению от неприятных эмоций. По мнению исследователей, ритуальный характер действий членов группы повышает самоисцеляющие возможности спонтанного творчества.

В содержание данного этапа музыкально-психотерапевтического процесса целесообразно включать элементы арт-терапии, драматерапии, сказкотерапии, игротерапии, просмотр слайдов и др.

Коллективная работа, основанная на совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизирует групповые процессы, способствует формированию позитивного опыта, усвоению норм и ценностей, т. е. является фактором социализации участников музыкальной психотерапии.

Седьмой этап — заключительный. Он предполагает рефлексивный анализ работы. Участники садятся в круг, чтобы поделиться своими переживаниями, почувствовать общность многих проблем и своеобразие каждого человека. Здесь обычно присутствуют элементы

спонтанной «взаимотерапии», «психологического поглаживания» посредством доброжелательных высказываний, положительного программирования, поддержки.

Атмосфера эмоциональной теплоты, эмпатии, заботы, складывающаяся на музыкально-психотерапевтическом занятии, помогает пережить ситуацию успеха в том или ином виде музыкальной деятельности. В итоге приобретает положительный опыт самоуважения и самопринятия, укрепляется чувство собственного достоинства. Постепенно корректируется образ «Я».

Доверие, которое формируется на музыкально-психотерапевтических занятиях, позволяет членам группы спокойно воспринимать индивидуальные различия, приходит к взаимопониманию и помогать друг другу.

Завершая занятие, важно подчеркнуть успех всех и каждого участника музыкально-психотерапевтического процесса.

Отметим также еще одно важное обстоятельство — творчество самого руководителя музыкально-психотерапевтической группы, образно говоря, владение им искусством психотерапии. Педагог должен обладать высокой степенью творческой свободы, гибкостью в использовании времени, средств, приемов и техник. По существу, он каждый раз по-новому выстраивает свою работу в зависимости от проблемы, особенностей участников группы, ситуации. Другими словами, первоначальный замысел разворачивается в конкретный сценарий занятия посредством коллективного творчества.

Итак, предложенная модель и некоторые необходимые комментарии по ходу описания очерчивают логику и последовательность этапов занятия. В каждом конкретном случае она наполняется определенным содержанием и методами работы в зависимости от целей и места в общей структуре музыкально-психотерапевтического процесса.



Предложенная модель — обобщенный вариант группового занятия. Она может быть положена в основу системы музыкально-психотерапевтической работы как с детьми, так и со взрослыми.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. М., 1994.

² См.: Kramer E. Art Therapy With Children / E. Kramer. N. Y., 1977.

Поступила 07.11.05.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ

Н. А. Кильдишова, декан географического факультета Мордовского государственного университета, профессор,

В. Н. Пресняков, доцент кафедры экономической и социальной географии Мордовского государственного университета

В статье приводится обоснование необходимости создания учебно-методического комплекса по географическому краеведению и географии Мордовии, в частности такой его части, как хрестоматия. Предлагается проект программы подобного издания.

Создавая учебно-методический комплекс по географическому краеведению и географии, нельзя обойти вниманием такой его элемент, как книга для чтения по предмету, т. е. хрестоматия. Такого рода учебное пособие, при правильном его использовании, может способствовать и развитию познавательного интереса учащихся к школьному предмету, и патриотическому воспитанию. Книга, где основной материал значительно расширяет содержание соответствующего школьного учебника, будет полезна учащимся, заинтересованным в изучении географии, а у остальных поможет пробудить внимание к данному школьному предмету. В Мордовии последнее издание подобного учебного пособия — «География моей республики»¹ — состоялось в 1990 г. Изменившиеся социально-экономические условия вызывают необходимость подготовки нового издания. Некоторыми рассуждениями на этот счет, которые, надеемся, будут полезны, хотелось бы поделиться.

В качестве материалов для хрестоматии целесообразно использовать фрагменты художественной, научно-популярной литературы, периодики, адапти-

рованной к возможностям школьников определенного возраста. Книга должна быть хорошо иллюстрирована, обеспечена картографическими материалами, которые по различным причинам не вошли в географические тексты других учебных и учебно-методических пособий. Желательно, чтобы она содержала те же разделы, что предусмотрены программой: природа, население, хозяйство.

К сожалению, определенная часть учащихся, не проживающих в крупных городах, воспринимают свой край как нечто периферийное. Учебному пособию по краеведению отводится очень важная роль в показе развития конкретного региона как субъекта Российской Федерации, в пропаганде его достижений и перспектив на примерах наиболее интересных свершений, изменений в культурной жизни края, условиях жизни населения и т. п. Все это будет содействовать воспитанию гордости за свою малую родину, ее народ, что представляет собой немаловажное условие формирования гармонично развитого человека. Привлечение материала по истории, биологии, литературе, математике и т. п. поднимет качество содержания учебного пособия.

© Н. А. Кильдишова, В. Н. Пресняков, 2007



Рассмотрим примерное содержание основных разделов книги для чтения по географии Мордовии.

Вводная часть. Здесь должно говориться о главных особенностях Мордовии как субъекта Российской Федерации, как части европейской территории страны, как одного из центров финно-угорской культуры. Еще совсем недавно республику считали российской глубинкой, практически ничем не интересной центром. Сегодня же рост ее промышленного производства опережает аналогичный среднероссийский показатель. Все успехи региона связаны прежде всего с его народом. И этот союз неразделим, что подтверждают стихотворные строки мордовского поэта Никула Эркая:

Родимый край! Тобою я живу!
Я — в каждом колосе, в былинке каждой.
Где б ни был я — с неутолимой жаждой,
Родимый край, тобою я живу!

Природа. В этом разделе могут быть помещены материалы по геологической истории территории республики, сведения о палеогеографических находках, подтверждающих догадки ученых. Должна найти свое место и характеристика как наиболее неблагоприятных факторов природной среды, сдерживающих развитие отраслей хозяйства, так и условий, которые могут способствовать развитию и совершенствованию новых его направлений, например таких, какие приведены в статье С. Е. Хлевиной². Однако познакомиться с этим материалом, помещенным в журнале «Вестник Мордовского университета», может далеко не каждый учитель.

Первое описание почв территории современной Мордовии связано с именем В. В. Докучаева, который в отчете Вольному экономическому обществу писал: «К востоку от Саранска идет... пологий склон с более или менее типичными черноземами. На возвышенности... выделяется пыльный темно-серый чернозем до 30—45 см толщиной. На более пологих меловых плато, встречаемых

нами к северу от Саранска, чернозем располагается на сильно мергелистых глинах»³. Этот текст служит прекрасной иллюстрацией к рассказу учителя на уроке о почвах Мордовии. А сколько интересного может узнать ученик из описания уникальных представителей растительного и животного мира, которыми знамениты наши леса, реки, охраняемые территории! Один из них — редкое растение, занесенное в Красную книгу и России и Мордовии, — венерин башмачок, или башмачок Киприды. Вот как о нем пишет известный биолог И. С. Терешкин: «Жизнь этой орхидеи очень сложна. Произрастает она в хвойных и смешанных лесах, по окраинам болот, в нагорных дубравах и березняках на местах с близким залеганием карбонатов. Развитие ее продолжается около 15 лет, хотя наземная часть отмирает ежегодно. Только через 15—20 лет она способна воспроизводить себе подобное!»⁴

Население. Без данного раздела любое географическое описание территории будет неполным. Новые, интересные для ребят факты позволят расширить их знания о различных сторонах, характеризующих географию населения. Специальной литературы, отдельных статей на эту тему в различных источниках имеется немало, но собрать новый материал учителю бывает достаточно сложно, так как тиражи книг часто ограничены. Например, в 2005 г. вышла монография Н. Н. Логиновой и других авторов о сельской местности Мордовии, в которой приведен богатый современный материал о различных сторонах географии населения республики⁵, но малый тираж книги делает ее практически недоступной для учителя географии, особенно сельского.

В хрестоматии обязательно должен быть представлен материал о людях, живших и живущих на территории современной Республики Мордовия, принесших ей славу и известность. Среди таких людей — действительный член Российской академии наук В. О. Ключевский, давший русской науке одну из яр-

ких концепций исторического прошлого страны. Он заставил современников думать о множестве вопросов, нарисовал живые картины и образы людей минувших веков, которые запоминаются на всю жизнь, и при этом всегда помнил о своих мордовских корнях. Своим слушателям Ключевский любил повторять: «Мы с патриархом Никоном земляки, оба мордвины по происхождению»⁶.

Экономика. Путешествие по экономической карте расширит кругозор учеников. Они смогут получить возможность ближе познакомиться с наиболее крупными промышленными предприятиями республики, особенностями современного развития сельского хозяйства, агропромышленного комплекса. Например, интересная история становления одного из крупнейших предприятий республики ОАО «Электровыпрямитель» помещена в книге «„Электровыпрямитель“: годы и люди», вышедшей в год 50-летия завода⁷, в юбилейном альбоме, посвященном его 60-летию⁸. О современных успехах и проблемах завода можно узнать из публикации в журнале «Российская Федерация»⁹. Собрать все эти материалы воедино и представить в виде, наиболее удобном для использования на уроке географии, и позволит книга для чтения по географии Мордовии.

Наиболее полное представление о перспективах развития хозяйства республики учителю и ученикам могут дать данные целевой программы¹⁰.

В том же разделе, на наш взгляд, будут уместны описания некоторых наиболее колоритных промыслов, существовавших на территории края относительно недавно или в достаточно далеком прошлом, и т. п.

Знакомя учащихся с краеведческой характеристикой территории, учитель достаточно часто сталкивается с необходимостью описания городов республики. Публикаций на данную тему существует достаточно много, но собрать их вместе учителю не всегда представляется возможным. Поэтому считаем це-

лесообразным включение в книгу для чтения раздела **Города Мордовии**.

Кроме того, хорошим дополнением к текстам должны быть разнообразные, интересные, яркие, короткие факты как по вышеназванным темам, так и выходящие за их рамки. Это поможет учителю подобрать материал для активизации внимания учащихся при изучении учебного материала, для составления вопросов различных олимпиад, конкурсов, викторин. Здесь же могут быть помещены разработанные планы изучения и описания объектов природы, почв, хозяйственных объектов; материалы по методике организации туристических походов, определения объектов для их проведения и многое другое, что так необходимо учителю, особенно молодому, в его практической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Голубчик М. М. География моей республики : кн. для чтения по географии Мордов. АССР / М. М. Голубчик, В. П. Нарезный, В. Н. Пресняков. Саранск, 1990.

² См.: Хлевина С. Е. Опасные гидрометеорологические явления на территории Мордовии в условиях современного глобального потепления / С. Е. Хлевина // Вестн. Мордов. ун-та. 2005. № 1/2. С. 136—138.

³ Докучаев В. В. Русский чернозем : отчет Вольному экономическому обществу / В. В. Докучаев. М., 1952.

⁴ Терешкин И. С. У себя дома : из записок биолога / И. С. Терешкин. Саранск, 1985. С. 138—145.

⁵ См.: Логинова Н. Н. Сельская местность Мордовии: социально-географические аспекты развития / Н. Н. Логинова, В. Н. Пресняков, Л. В. Сотова. Саранск, 2005.

⁶ Цит. по: Абрамов В. К. По следу времени : (очерки об извест. ист. деятелях) / В. К. Абрамов. Саранск, 1991.

⁷ См.: Диалектов В. Становление / В. Диалектов // «Электровыпрямитель»: годы и люди. Саранск, 1991. С. 4—32.

⁸ См.: ОАО «Электровыпрямитель» — 60: (1941—2001) / авт.-сост. Т. С. Баргова. Саранск, 2001.

⁹ См.: Чибиркин В. В. ОАО «Электровыпрямитель» / В. В. Чибиркин // Российская Федерация сегодня. 2005. № 4. С. 50.

¹⁰ См.: Республиканская целевая программа развития Республики Мордовия на 2001—2005 годы / науч. ред. д-р экон. наук проф. Н. П. Маркаркин. Саранск, 2002.

Поступила 20.12.06.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ПОНЯТИЕ «ГРАНИЦЫ» В ИСКУССТВЕ XXI в.

*И. В. Лаптева, докторант кафедры культурологии
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье дается оценка современного искусства. Целью художественного творчества признается критическое исследование внешних и внутренних границ искусства с целью их дальнейшего раздвижения и разрушения. Интернет рассматривается как кардинальное снятие границ.

В наше время границы искусства необычайно раздвинулись. Оно необратимо стало мощным промышленным и жизненным фактором. Всеобщая экспансия искусства и литературы в повседневный экзистенциальный и предметный мир человека в конце XIX — начале XX в. привела к представлениям об отдельности искусства от этой повседневности, о необходимости поставить максимально свободного художника во главе пирамиды экзистенции. Согласно этим представлениям художник сам должен определять, как будет выглядеть, существовать, чувствовать остальной мир. Иными словами, не спрос должен заказывать предложение на рынке экзистенции, а, наоборот, искусство этот спрос формировать и быть при этом совершенно свободным от любых условностей и норм.

Целью современного художественного и научного творчества является разрушение внешних и внутренних границ в искусстве и науке, свидетельствующее о «высвобождении либидо».

В теоретическом плане размыванию границ в искусстве активно способствовали структурализм, постструктурализм, постмодернизм, которые, осознав весь универсум культуры в качестве глобального текста и письма, уравнивали произведения искусства, перенеся на них археологический термин «артефакты», т. е. любые изготовленные человеком предметы. В этих артефактах эстетический смысл был снят как неактуальный или уравнен со всеми иными смыслами — с остальными предметами и вещами цивилизации.

С точки зрения Ж.-Ф. Лиотара, «постмодернистский писатель или художник

находится в положении философа: текст, который он пишет, и произведение, которое он создает, почти не подчиняются заранее установленным правилам. Эти правила и категории и суть предмет поисков, которые ведет само произведение искусства. Художник и писатель, следовательно, работают без правил, их цель и состоит в том, чтобы сформулировать правила того, что еще только должно быть сделано. Этим и объясняется тот факт, что произведение и текст обладают характером события, а также и то, что для своего автора они либо всегда появляются слишком поздно, либо же их воплощение в готовое произведение, их реализация, всегда начинается слишком рано»¹.

Концепция децентрированного субъекта французского ученого Ж. Лакана стала тем побудительным стимулом, который сначала в рамках структурализма, а затем постструктурализма превратился в одну из наиболее влиятельных моделей представления о человеке не как о целостном, неразделимом субъекте, а как о *дивиде* — фрагментированном, разорванном, смятенном, лишенном целостности человеке Новейшего времени. Конечно, Лакан не был здесь первым, но в сфере психоанализа его формула была использована как рабочая гипотеза и активно содействовала развитию западной мысли в этом направлении.

Ж. Бодрийяр называет современное состояние культуры «после оргии». Оргия рассматривается им «как любой взрывной элемент современности, момент освобождения во всех областях: политическое освобождение, сексуальное освобождение, освобождение производитель-

ных сил, освобождение разрушительных сил, освобождение женщины, ребенка, бессознательных импульсов, освобождение искусства»².

Сегодня все — свободно, и мы все оказались перед роковым вопросом: что делать после оргии? Исследователь не дает на него точного ответа. С точки зрения Бодрийяра, бессмысленно бороться против того глобального отчуждения, в котором оказался человек нашего времени. Надо лишь принять его и факт своей неизбежной инаковости по отношению к самому себе. Иначе говоря, надо стать Другим, чтобы избежать вечного самоповтора.

Искусство многих современных художников Запада отличается высокой степенью теоретической рефлексии. Практически все художники-постмодернисты выступают также как теоретики собственного творчества. Это обусловлено спецификой этого искусства, так как оно просто не может существовать без авторского комментария.

Поэтическое мышление характеризуется современными теоретиками постмодернизма как фундаментальный признак постмодернистской чувствительности. Обращаясь к самому способу художественного, поэтического постижения мысли, философы заявляют, что только таким способом ее вообще можно выразить. Другим аспектом этого же явления служит тот факт, что критики и теоретики литературы выступают по преимуществу как философы, а писатели и поэты — как теоретики искусства.

Вводя в ткань повествования теоретические пассажи, писатели постмодернистской ориентации нередко прямо апеллируют в них к авторитету Р. Барта, Ж. Деррида, М. Фуко и других теоретиков постструктурализма и постмодернизма, заявляя о своей невозможности в настоящее время писать по-старому, т. е. в традиционной реалистической манере. Так, романисты А. Роб-Грийе и Дж. Барт являются авторами авторитетных среди постмодернистов теоретических книг, а «чистые» теоретики М. Блан-

шо и У. Эко — создателями художественных произведений.

Если классическое искусство — это использование разнообразных приемов для выражения эстетических объектов, то новейшее искусство — это создание «квазиэстетических объектов» и «квазиэстетических ситуаций» (Д. Сегал). Для теоретиков постмодернизма (Р. Барт, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан, М. Фуко) при всем различии их позиций, характерно общее представление о мире как о хаосе, бессмысленном и непознаваемом. Это «децентрированный» мир с «избытком вторичного» и дефицитом уникального, мир моделей и симулякров, по отношению к которому люди испытывают «радикальное эпистемологическое и онтологическое сомнение» (Х. Бертенс).

Проблема сущности искусства и границ, отделяющих его от неискусства, очень актуальна, поскольку в настоящее время даже технические изобретения стали причислять к искусству. Познавательна концепция Г. Г. Нейгауза о разделении понятий «еще не искусство» и «уже не искусство». В частности, он пишет: «Всякое явление в этом мире имеет свои начало и конец, так же и фортепианный звук... Опуская клавишу слишком тихо и медленно, я получаю *нужь* — это *еще не звук*; если опустить руку на клавишу слишком быстро и крепко, получается стук — это *уже не звук*. Между этими пределами лежат всевозможные градации звука. „Еще не звук“ и „уже не звук“ — вот что исследовать и испытать тому, кто занимается фортепианной игрой. Как любой рабочий знает пределы производительности и мощности своего станка, так и пианист, „работающий на фортепиано“, должен знать свой инструмент, свой станок...»³ Продолжая логическую цепочку, скажем, что каждый художник должен знать свое дело и уметь распознавать «еще не искусство» от «уже не искусства».

Искусство вошло в жизнь и растворилось в ней практически без остатка. В качестве одной из причин изменений в понимании его статуса можно назвать



принципиальные и существенные изменения, произошедшие в психике и менталитете человека XX в. под влиянием научно-технического прогресса, особенно в эру компьютерно-сетевой революции.

Все это в совокупности дало возможность эстетикам различной ориентации заговорить всерьез в конце 1960 — начале 1970-х гг. о конце и даже смерти искусства в его традиционном понимании. «Искусство исчерпало свою главную функцию — миметическую и скончалось. Однако еще в 1969 г. одним из основателей концептуализма Йозефом Кошутом была написана манифестарная статья „Искусство после философии“, в которой утверждается бытие нового искусства — концептуального, заменяющего собой не только традиционное искусство, но и философию»⁴.

Роль визуальной культуры в современном обществе сложно переоценить. И она все возрастает в силу победы визуального над вербальным (отсутствие языкового барьера в пространстве визуальности, увеличение скорости трансляции визуального текста, развитие электронных и медиа средств коммуникации и т. д.), рассуждения о которой стали уже общим местом. Так называемое актуальное искусство во второй половине XX в., с одной стороны, превратилось в сферу, подчас интересную только для специалистов, а с другой — оказывает влияние на «визуальное оформление» окружающего нас мира (дизайн, реклама, телевидение, мода).

Весь традиционный мир построен на границах в самом широком смысле. Границы — это его пафос, неременная часть его веры, его понимания мира. Мы имеем в виду границы, запреты, ограничения, разделения и разграничения в целом. Например, для греков в древности была очень важна культурная граница между эллинами и варварами. В традиционных обществах существует очень четкая граница между «можно», «нужно» и «нельзя». В разных культурах эти

понятия могут иметь разные наполнения, но сам феномен — один и тот же.

Одним из символов конца XX в., противостоящих миру традиционализма, является Интернет. Его главный пафос — в кардинальном снятии границ. А если взглянуть шире, то это важное самоопределение современного мира в целом: абсолютная открытость и снятие всех границ, полное их упразднение за ненадобностью. Речь идет не о каких-то изживших себя, утративших свой смысл границах, а о границах вообще. Современный мир бунтует против любых границ. Проблема в том, что, когда открытость, казалось бы, достигает максимума, она порождает проблему границ на новом уровне.

Интернет стал культурной и социальной реальностью в России не более десяти лет назад, но уже сегодня объем информации в нем кажется необъятным. Сегодня никто не в состоянии предсказать, каким Интернет станет через несколько десятилетий, но понятно, что его появление радикально меняет многие аспекты действительности.

Известный ученый М. Ямпольский справедливо назвал Интернет «радикальной трансформацией архива», «колоссальной свалкой сегодняшней истории»⁵. Главными отличиями Интернета от классического архива он определил его общедоступность, неконтролируемость, отсутствие селекции архивируемых материалов, глубину памяти примерно пять лет (классический архив получал материалы тоже через пять-десять лет после того, как они теряли свою актуальность).

Мы согласны с мнением современного итальянского ученого У. Эко о негативном влиянии компьютерной культуры, которая отбирает то, что не должно входить во внутренний состав книги, что не определяет специфику ее воздействия на читателя и разделяет книги на читаемые и справочные⁶.

Мир находится сейчас в поисках новых границ, новых парадигм — старые уже перестали удовлетворять людей, а



новые еще не найдены. Художественные способы осмысления реальности, а также средства выражения художником своего отношения к различным событиям социального, политического, культурно-исторического плана претерпевают глобальные трансформации. На смену традиционным способам производства художественной продукции приходят новые технологии, проявляющиеся в виде художественных акций, инсталляций, перформансов и т. д., прямо связанные с пересмотром роли и места искусства в жизни общества.

Таким образом, современное художественное и научное творчество рассматривается как способ жизнедеятельно-

сти, как критическое исследование границ искусства с целью их дальнейшего раздвижения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. СПб., 1998. С. 140.

² Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. Л. Любарской, Е. Марковской. М., 2000. С. 11.

³ Нейгауз Г. Г. Искусство фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. 5-е изд. М., 1988. С. 57.

⁴ Бычков В. В. Эстетика / В. В. Бычков. М., 2005. С. 256.

⁵ Ямпольский М. Интернет, или Постархивное сознание / М. Ямпольский // Новое литературное обозрение. 1998. № 4 (32). С. 25.

⁶ См.: Эко У. От Интернета к Гуттенбергу / У. Эко // Там же. С. 9—10.

Поступила 19.15.06.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ДРЕВНЕТЮРКСКИХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКАХ

*Ф. С. Газизова, декан факультета дошкольного воспитания
Набережночелнинского государственного педагогического института,
доцент*

В статье рассматриваются проблемы становления и развития педагогической мысли у древних тюрков. На основании анализа текстов на надгробных плитах, сохранившихся до наших дней, автор раскрывает наиболее актуальные в то время мысли о воспитании, такие как передача знаний от поколения к поколению, патриотизм, толерантность, уважение к старшим и т. д.

Исторические сведения об образовании и педагогической мысли древних тюрков и кочевых государств во многих случаях обнаруживаются в китайских летописях, но эти сведения можно найти и в исконно тюркских первоисточниках, к которым относятся древние письменные памятники. Из них получают материалы и по этнографии, что очень важно в определении характера и направления воспитания молодежи, и собственно по педагогике, что отражается в направленности и целях письма. Например, погребальные обычаи древних тюрков предполагали возведение на могиле хана обелиска с подробным некрологом, около обелиска ставились в ряд балбалы (каменные статуи людей, которые принято называть каменными

бабами) по числу убитых им главных врагов. Тем самым закреплялась служебная связь в загробном мире этих убитых со своим победителем. По тексту памятников можно познакомиться с государственным строем тюрков, их религией и др.

Древние тюркоязычные письменные памятники, которые датируются V—XV вв., сохранились до наших времен на камнях и бумаге. Они считаются общим достоянием всех тюркских народов и служат первоисточником для изучения не только языковых фактов, но и истории развития письменной культуры, состояния образования, педагогической мысли в целом.

Известно, что тюркские народы пользовались различными алфавитами:

© Ф. С. Газизова, 2007

согдийским, уйгурским, манихейским, деванагари, эстрангело, китайскими иероглифами. Такое заимствование явилось результатом многосторонних взаимных контактов и культурных влияний. Кроме того, имеется собственно тюркское письмо, где обособленное положение занимает рунический алфавит.

Тюркская руническая письменность считается самой древней и в основном сохранилась на надгробных камнях в бассейне Енисея и Орхона (отсюда и название «орхоно-енисейская»). Первые сведения об этих памятниках дошли до нас со времен Петра I. Дешифровка В. Томсенем орхоно-енисейского рунического алфавита имела огромное научное значение, так как открывала возможность вхождения в круг важнейших источников истории Центральной Азии большому количеству оригинальных текстов самого разнообразного содержания. Она позволила по-новому оценить глубину и продуктивность контактов древних цивилизаций, степень их взаимодействия и взаимопроникновения. Перевод текста открыл факт многогранности повседневной жизни в тюркских каганатах VI — IX вв. и чрезвычайно высокого уровня их политического, государственного, хозяйственного и культурного развития.

Восточный каганат был центром тюркской государственности и колыбелью древнетюркской культуры. Именно на его территории были воздвигнуты стелы с текстами, уровень выполнения которых и степень кодификации графики отличаются полнотой и очевидным совершенством.

Памятник на берегу Орхона был поставлен в честь кагана Могильяна, который умер в 734 г., и его брата принца Кюльтегина, скончавшегося в 732 г. Надписи памятника (большая и малая) обращены к младшим, молодежи, племени и другим слоям населения. «Речь мою полностью выслушайте, идущие за мною мои младшие родичи и молодежь, союзные мои племена и народы... эту речь

мою хорошенько слушайте и крепко вникайте», — обращается от имени тюркского кагана летописец.

В орхоно-енисейских текстах повествование ведется от первого лица и приобретает явно панегирический характер. Причем описываются конкретные героические деяния того лица, кому посвящены надписи (Кюльтегина, Тоньюкука, Бильге-кагана), с кратким или пространственным рассказом о событиях, которые этим деяниям предшествовали.

И в малой, и в большой надписях описываются героические похождения принца Кюльтегина. Летописец сообщает, что после смерти отца-кагана младший брат Кюльтегин остался семи лет от роду. В десять лет к радости ее величества матери-катун он получил геройское имя Кюльтегин (стал зваться мужем, т. е. богатырем). Так, участвуя в войнах, он прошел своего рода посвящение в мужчины.

Велики его заслуги в деле расширения государства и власти кагана. Когда ему исполнилось 16, тюрки «пошли войною на шесть чубов и согдийцев и разбили их. [Затем] пришло пятитуменное (т. е. пятидесятитысячное. — Ф. Г.) войско табгачского Онг-Тутука... Кюльтегин в пешем строю бросился в атаку, схватил Онг-Тутука с вождями вооруженной рукою и с оружием представил [его] кагану. То войско мы там уничтожили». В 21 год Кюльтегин сразился с Чача-Сенгуном. «В самом начале [сражения] он бросился в атаку, сев на белого коня, [принадлежащего] Тадыкын-Чуре; этот конь там пал. Во второй раз он сел верхом на белого коня Ышбара-Ямтару; этот конь там пал; в третий раз он сел на оседланного гнедого коня Йегин-Силиг бека и произвел атаку; этот конь там пал. В его вооружение и в его плащ более чем ста стрелами попали; но в начальника его авангарда даже и одна [стрела] не попала. Его атаки, о тюркские начальники, вы вполне знаете! То войско мы там уничтожили».

Летописец не только повествует о сражениях принца, но и анализирует ито-



ги этих побед, в частности объясняет матери богатыря, другим женам Бильге-кагана, теткам, сестрам, невесткам, княжнам, что все «были в опасности, оставшись в живых, попасть в рабство; будучи убитыми, остаться лежать на земле и на дороге!» «Если бы не было Кюльтегина, все бы вы погибли», — заключает он.

Автор художественно искусно, психологически точно передает переживания Могиляна по поводу смерти принца Кюльтегина. Эти места надписи читаются как художественное произведение: «Мой младший брат Кюльтегин скончался, я же заскорбел; зрячие очи мои словно ослепли, вещий разум мой словно отупел, [а] сам я заскорбел. Время (т. е. судьбы, сроки. — *Ф. Г.*) распределяет Небо (т. е. Бог. — *Ф. Г.*), [но так или иначе] сыны человеческие все рождены с тем, чтобы умереть. Так сильно с грустью думал я, в то время как из глаз моих лились слезы, и сильные... вопли исходили из [глубины] сердца, я снова и снова скорбел. Я предавался печали, думая: „Вот [скоро] испортятся очи и брови обоих шадов и идущих за ними моих младших родичей, моих огланов, моих правителей, моего народа!“»

Летописец сообщает, что «в качестве плачущих и стонущих» пришло много народа с большими подарками, в том числе и из других государств. Это указывает на добрососедские отношения тюрок с другими народами.

Судя по надписям, у тюркских народов была принята своеобразная форма проявления уважения к своим каганам, военачальникам. Таких всеобщепризнанных людей не торопились хоронить после смерти. «Кюльтегин улетел (т. е. умер. — *Ф. Г.*) в год овцы, в семнадцатый день; в девятый месяц, в тридцать седьмой день мы устроили похороны», — пишет летописец. Таким образом, его похоронили через 20 дней после смерти. Обычно процесс прощания длился до тех пор, пока не выбирали другого достойного человека на освободившееся место. Уважительное отношение

тюркских народов не только к руководителям, но и к любому старшему человеку, особенно к родителям, передавалось из поколения в поколение и дошло до наших дней.

В орхоно-енисейских надписях неоднократно повторяется героическое выражение «имевших колени он заставил их преклонить, имевших головы он заставил их склонить» как канонизированный прием изображения побежденного врага, которое встречается и в последующих тюркских памятниках. Есть здесь и описания искусства ведения боя, например: «на киргизов мы напали во время сна...», «мы напали на киргизский народ, когда он спал», «мы напали на тюркешский народ, когда он спал», «я напал на народ киргизов, когда он спал», «я напал на тюркешский народ, когда он спал». Многочисленность войска сравнивается с огнем и бурей: «При Болчу войско тюркешского кагана пришло, как огонь, буря».

Летописец в орхоно-енисейских надписях воспевае славу мудрому правителю, подчеркивает его предусмотрительность, хвалит мудрость: «Мой каган мой, мудрого Тоньюкука, рассуждения выслушал, сказал...», «Я подчинился сородичу по мудрости и сородичу по славе». В малой надписи в честь Кюльтегина автор обращается к современникам и потомкам с просьбой повиноваться и слушаться правителей, ибо они самые мудрые, а кто ослушается мудрых слов, того подстерегает верная гибель: «не послушавшись возвысившего [тебя] кагана, ни речей его, стал бродить [ты] по разным землям. Там сильно ослабел [и] обессилел». В большой надписи эта мысль усиливается. Здесь несколько раз повторяется фраза «...каган умер, а народ его стал рабынями и рабами», которая могла бы служить поговоркой на все времена.

В памятнике встречаются древнетюркские народные пословицы дидактического содержания. «Кто живет далеко, тому дают плохие дары; кто живет близко, тому дают хорошие дары».



Древнетюркская поговорка «Насытившись, ты не понимаешь состояние голода» дошла до наших дней в виде «Сытый не справится с голодным».

Летописец предупреждает о возможности допущения ошибок, будь то вернопослужитель или бек. «Беки, послушные престолу, ведь вы склонны заблуждаться!» — обращается он к ним.

Тюркский народ издревле стремился к самостоятельности, вольнодумству и свободе. Основной целью создателя сочинений на камне было объединение тюркского народа в родовое самостоятельное государство, о чем написано: «Тюркский народ объединив, как вы должны созидать племенной союз, я здесь высек! [И] как, заблуждаясь, вы распдетесь, я также здесь высек!» Автор с сожалением вынужден констатировать от имени «всей массы тюркского народа»: «Я был народом, составлявшим племенной союз, где теперь мой племенной союз? Для кого я добываю (т. е. завоевываю. — Ф. Г.) [другие] племенные союзы?.. Я был народом, имевшим [своего собственного] кагана, где мой каган? Какому кагану отдаю я [мои] труды и силы?»

Идеи объединения, создания могущественного и процветающего тюркского государства, звучащие в орхоно-енисейских сочинениях, не устарели и в дальнейшем. Вновь они были подняты в XI в. Юсуфом Баласагуни в крупнейшей поэме «Кутадгу билик».

Таким образом, в орхоно-енисейском памятнике прослеживаются жизнь и деятельность молодого принца, начиная с семилетнего возраста и кончая героической смертью, что дает возможность предположить, что до семи лет дети воспитывались дома матерями, после чего их отдавали в общественное воспитание и обучение, чтобы готовить к взрослой жизни.

В памятнике в честь Тоньюкука также отражается идея свободы. Повествование ведется от его имени. Тоньюкук получил воспитание под влиянием культуры табгачского народа, так как тюрки

были в подчинении у этого государства. Гордый тюркский народ не захотел подчиниться им, а пожелал иметь своего хана. Цели он добился: «сделался народом, имеющим своего хана», но, оставив своего хана, снова подчинился государству Табгач, за что был жестоко наказан Тенгри (Небом. — Ф. Г.): «из-за этого подчинения Тенгри, можно думать, тебя умертвило. Тюркский народ умер, обессилел, сошел на нет. В стране народа тюрков-сиров не осталось [государственного] организма».

Тем не менее народ сумел собраться и назначить себе другого хана — Илтэрис. При нем «мы жили, — пишет летописец, — питаюсь оленями и питаюсь зайцами. Горло народа было сыто». Идея сытой, сладкой жизни во главе со справедливым и мудрым ханом была затем заимствована многими просветителями, поэтами и писателями. Особенно ярко она отражается у средневековых гуманистов-утопистов Ю. Баласагуни, Кул Гали, Саифа Сараи, Мухаммедьяра и др.

Летописец рассказывает о героическом сражении и победе тюркского двухтысячного войска над шеститысячной армией огузов. Судя по всему, боев против большей в количественном отношении армии врага было много. Сражались даже против сотысячного войска. Услышав от лазутчика о количестве войска, многие беки предлагали отступить. Они сказали: «Вернемся! Стыд чистых хорош!» (ср. с казахской поговоркой «Стыд сильнее смерти»). А предводитель Тоньюкук ответил: «Я — мудрый Тоньюкук! Мы пришли, пройдя через Алтунскую чернь. Через реку Иртыш мы пришли, переправясь. Было сказано: [враг, который] приходит — герой, но они [о нас] не провели. Тенгри, [богиня] Умай, священная Родина [земля — вода] — вот они, надо думать, даровали нам победу. Зачем нам бежать, говоря: [их] много. К чему нам бояться, говоря: [нас] мало. Зачем нам быть побежденными?! Нападем!»



Тюрки напали и прогнали врага. На второй день враг вернулся с войском вдвое многочисленнее. Произошло крупное сражение. Тоньюкук и его воины не испугались численности противника, положившись на милость Тенгри. В результате боя атака была отражена, каган противника схвачен, многие умерщвлены, а живые взяты в плен.

В описании битв автор текстов отражает стратегию и тактику боя. Одна из стратегий — мирный путь решения военных задач. Так, после победы над врагом отправляли послов к другим народам, чтобы сообщить о победе, и после этого другие народы складывали оружие и сдавались добровольно, присоединялись к народу-победителю.

Высоко оценивает летописец заслугу Тоньюкука перед своей родиной и народом. Будучи советником кагана и предводителем войск, он, «не спав по ночам, не имея покоя днем, проливая красную свою кровь и заставляя течь свой черный пот... отдавал народу [свои] работу и силу и... сам направлял длинные [дальние] военные набеги». От имени Тоньюкука автор говорит: «Я возвысил стражу Аркуй, повинующихся врагов я приводил, мы предпринимали походы с моим каганом. Пусть будет милостиво Тенгри: на этот [свой] тюркский народ я не направлял [хорошо] вооруженных врагов и не приводил снаряженную конницу». Так один за другим были покорены народы-враги, накоплено материальное и людское богатство: «...он принес желтое золото, белое серебро, женщин и девиц, драгоценные попоны и сокровивца без границ».

Для достижения цели бои с одним и тем же врагом повторялись по несколько раз: «Эльтериш-каган, ради своего сообщества со знанием и геройством, на табгачей ходил сражаться семнадцать раз, против киданей сражался он семь раз, против огузов сражался пять раз».

Народ и каган на подвиги Тоньюкука откликнулись должным образом — его возвысили. Описывая достоинства героя, летописец впервые в тюркской литера-

туре пользуется приемом сравнения, задается риторическим вопросом: «Если бы в какой-либо земле у народа, имеющего кагана, оказался бы [какой-либо], бездельник, то что за горе имел бы [этот народ]!»

В «приобретениях» для государства и народа Тоньюкук был не одинок. Велика в этом роль и кагана: пишется: «...если бы Эльтериш-каган не старался приобретать или если его не было бы и если бы я сам, мудрый Тоньюкук, не старался приобретать или если бы не существовал, в земле Капагана-кагана и народа тюрков-сиров не было бы никакой государственной организации, ни народа, ни людей, ни правителя. Ради стараний Эльтериш-кагана и мудрого Тоньюкука вот существует Капаган-каган и народ тюрков-сиров». Таким образом, древнетюркский летописец впервые раскрывает роль правителя в жизнеобеспечении народа и благосостояния государства, что было унаследовано литературами многих тюркских народов, в том числе татарской литературой. Именно на такой оптимистической ноте заканчивается надпись в честь Тоньюкука: «Тюркский Бильге-каган возвышает народ тюрков-сиров и народ огузов».

Цели орхоно-енисейских надписей хорошо прослеживаются по их содержанию. В первую очередь, это передача своего опыта в деле организации крепкого, богатого, преуспевающего государства последующему поколению; во-вторых, передача мастерства в управлении многотысячным войском для защиты от внешних врагов своего народа и государства, стратегии и тактики боя; в-третьих, военно-патриотическое и политическое воспитание подрастающего поколения. Кроме всего этого, в надписях мы встречаемся с описанием быта тюркского народа, родственных отношений, элементов народной педагогики.

Буквы памятника в честь Тоньюкука расположены, как и на других, сверху вниз, но строчки следуют слева направо. Это представляет собой не совсем обычное явление. В письме употребля-



ется разделительное двоеточие, что говорит о наличии определенных грамматических правил.

К условно малым древнетюркским памятникам можно отнести Таласский, Енисейский памятники, памятник из Суджи (Монголия).

Таласский памятник был открыт В. А. Каллауром в 1898 г. «на урочище Аиртам-ой в Аулиеатинском уезде» (в бассейне реки Талас). Имеются два перевода этой надписи: П. М. Мелиоранского, Ю. Немета (J. Nemeth) и С. Е. Малова. Этот памятник написан на основе «орхонского алфавита», но по характеру букв и содержанию напоминает надписи в бассейне реки Енисей. В надписи говорится о том, что усопшего звали Чур. Умирая, он оставил в этом мире хорошее имя, тридцать огланов, всю выгоду и блага мира.

Памятник из Суджи интересен с педагогической точки зрения. В письме содержится обращение усопшего к своему сыну с наставлением о том, чтобы он был покорным и служил кагану, а также учился у наставника.

Памятник поставлен в честь Яглакар ата-хана. В тексте говорится, что он пришел в уйгурскую землю, будучи сыном киргизского народа, и нашел здесь свою судьбу. Его назначили приказчиком тархана, который был счастлив. Видимо, Яглакар был в округе человеком знаменитым, поэтому о нем спрашивались и на Востоке, и на Западе.

Яглакар ата-хан был богатым человеком. Так как богатство исчислялось количеством скота, то сообщается, что у него было десять загонов, а скот не поддавался счету. Он был богат и в родственном отношении. Младших братьев у него было семеро, сыновей — трое, до-

черей — три. Всех своих сыновей Яглакар женил, дочерей-девиц выдал замуж, причем без выкупа, племянникам и внукам помог вырасти и устроиться в жизни.

Уже в те времена человек оценивался наличием наставника. У Яглакар ата-хана таковой тоже имелся. Ему благодарный ученик дал сто мужей (служащих) и местожительство.

Обращаясь к своему сыну (или вообще к читателю, или к будущему поколению), автор от имени Яглакар ата-хана говорит: «Мой сын! По доблести будь как мой учитель! Служи хану! Мужайся!»

Енисейский памятник поставлен усопшему Эль-Туган-Тутуку. Он считался посланником Тенгри в этом государстве и являлся начальником шестисоставного народа. Ушел из жизни в 60 лет, оставив свое государство, госпожу, сыновей и народ.

Из содержания текстов хорошо прослеживается, что у тюркских народов было отлично поставлено обучение молодого поколения верховой езде, владению копьем и мечом, боевым искусствам, ориентированию на местности днем и ночью, преодолению природных преград (плаванию и скалолазанию), выносливости (умению переносить жажду, голод и холод).

Наставнический характер поэтического творчества, отраженный в орхон-енисейских письменных памятниках, красной нитью проходит через всю тюрко-татарскую поэзию XI—XIX вв. и достигает своего апогея в творчестве Габдуллы Тукая.

Таким образом, содержание древнетюркских текстов носит героико-патриотический характер, что свидетельствует о превосходстве военно-патриотического воспитания детей.

Поступила 09.10.06.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ РОССИЙСКОЙ
ГИМНАЗИИ XIX — НАЧАЛА XX в.
В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

Н. В. Литарова, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского государственного педагогического института им. А. П. Гайдара

Статья посвящена историко-педагогическому анализу творчества учителя российской гимназии XIX — начала XX в. с методологических позиций постнеклассической рациональности. Доказано, что на протяжении исследуемого периода прослеживается одна и та же тенденция: чем более образован учитель, тем многограннее его творческая деятельность. Обоснована зависимость между творческой и образовательной деятельностью учителя гимназии и продуктивностью его участия в духовном становлении ученика.

В последнее десятилетие происходит интенсивная методологическая переориентация как в науке в целом, так и в истории, а также в педагогике, что обуславливает поиск новых подходов в историко-педагогических исследованиях. Сегодня, в начале нового тысячелетия, прошлое обрело довольно ясное очертание, что создает большие возможности для исторического и историко-педагогического анализа. Огромная эпоха была названа периодом техногенной цивилизации, индустриального общества, а сложившиеся в эту эпоху мировоззренческие представления — классической научной рациональностью. Под ее влиянием складывалась европейская система образования.

Современная научная методология, получившая развитие в культурном пространстве постмодернизма, именуется постнеклассической рациональностью. Она переосмысливает и подвергает критике основные исследовательские подходы классической науки: гиперрационализм, абсолютизацию идей прогресса, ориентацию на поиск единой и абсолютной истины, универсальный детерминизм, включающий насильственные внешние преобразования, редукционизм, механицизм.

Методологические ориентации классической рациональности оказали большое влияние не только на исследовательский процесс педагогической науки, но и на сложившуюся концепцию образования

и педагогическую практику. В дискуссии о феномене образования, развернувшейся в последние годы, отчетливо прослеживается глубокое и принципиальное расхождение позиций представителей философской и педагогической мысли.

Философская антропология и развивающаяся в ее контексте философия образования вкладывают в понятие «образование» идею самостроения личности. М. Шелер называл человека «человеком образующимся». Г. В. Ф. Гегель говорил об образовании как о «восхождении ко всеобщему». Это его положение получило интересную интерпретацию в работах Л. А. Микешиной. Как «восхождение в культуру» трактуют образование Л. П. Буева и В. И. Гараджа. Философское освещение данного явления имеет глубокие корни, начиная с анализа пайдейи в работах Аристотеля, Платона и других античных авторов.

В педагогической традиции XIX—XX вв. образование рассматривалось как «овладение прежде всего интеллектуальными аналитическими знаниями в совокупности с рецептурной информацией, определенными практическими умениями и навыками. Преобразование природных задатков и возможностей понималось преимущественно как совершенствование чистого разума, рассудочных процедур и операций, а также как накопление индивидом специальных знаний из различных областей, определяемых институционально»¹. Такой подход сложил-



ся в условиях приоритета рациональных ценностей и сохраняет свою устойчивость в педагогическом сознании сегодня. Образование определяется интересами государства и отражает его ориентацию на развитие кадрового потенциала страны и рынка труда, что характерно для всей эпохи Нового и Новейшего времени. Так как эта эпоха не бесконечна, то можно предположить, что присущая ей модель образования преходяща. Исчерпанность такого подхода к образованию может обнаружиться уже в XXI столетии.

История российского образования отражает специфику русской культуры. Характер его развития опровергал многие основополагающие идеи классической рациональности задолго до периода постмодернизма. Золотой и серебряный века в русской культуре как точки бифуркации взрывов, возносящие ее к высочайшим вершинам, возникновение особой социальной группы русской интеллигенции, сложный путь русского православия, переживающего свои духовные искания и взлеты (славянофильство, А. С. Хомяков), философско-религиозный Ренессанс рубежа XIX—XX вв. — все это создавало особый социально-культурный контекст, обуславливающий развитие российского образования, не позволяя гимназиям принять унифицированный характер, задаваемый государственной регламентацией.

То, что образование в гимназиях во многих случаях оказывалось богаче социально заданной нормы, определялось личностью учителя. Не случайно в отечественной педагогической мысли педагогический процесс всегда рассматривался как искусство, в котором главным является личность учителя. «Личность воспитателя значит все в деле воспитания, — писал К. Д. Ушинский. — Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений»².

Исследование гимназического образования в России и профессиональной деятельности гимназических учителей требует обращения к личностям. Анализ биографий, писем, мемуаров, литературных произведений и других подобных источников позволяет не только осмыслить историю российского гимназического образования, но и понять сущность деятельности педагога. Учителя российских гимназий в большинстве заканчивали университеты и не имели, за некоторым исключением, унифицированной профессиональной подготовки. Они получали филологическое, естественно-научное, историческое образование, и владение ими предметом превышало какой-либо стандарт профессиональных знаний. В России до революции 1917 г. не было научно-исследовательских институтов. Возможность заниматься научной деятельностью при кафедрах университетов была очень ограниченной. Поэтому ученые начинали свой путь с преподавания в гимназии. Здесь же работали над магистерскими диссертациями. Многие писатели, журналисты, поэты совмещали преподавание и творческую деятельность. Так было с П. П. Ершовым, Н. И. Гречем, Л. И. Поливановым, И. И. Лажечниковым, А. Ф. Мерзляковым, В. И. Водовозовым, П. Ф. Каптеревым, А. Н. Острогорским, П. Н. Милюковым, И. Ф. Анненским, М. А. Полиевктовым, А. Л. Липовским и др.

По мере разрастания корпуса учителей усиливалась дифференциация гимназий по кадровому составу. Все лучшие гимназии конкурировали в подборе кадров, старались брать профессоров университетов, известных специалистов, имевших труды по своему предмету. Например, среди педагогов гимназии К. И. Мая почти все занимались научной деятельностью, имели защищенные магистерские диссертации, работали в университете и различных институтах. Как писал выпускник гимназии Л. В. Успенский, «преподаватели, поколение за поколением, подбирались у Мая по прин-

ципу своей научной и педагогической одаренности»³. В гимназии Мая преподавали: известный педагог И. И. Паульсон — издатель журнала «Учитель»; профессор греческой словесности К. Я. Люгемиль — основатель Русского педагогического общества; директор А. Л. Липовский — один из составителей словаря Брокгауза и Ефрона; 24-летний преподаватель математики, физики, космографии Н. М. Гюнтер — автор самого популярного задачника для высшей школы; М. А. Полиевктов — автор свыше 100 научных работ по истории декабристского движения, деятельности Николая I и др., выпускавший популярную серию «Гимназия на дому»; преподаватель русского языка и словесности В. Н. Кораблев — автор многих работ по истории славистики, создатель первой в России хрестоматии по сербской и хорватской литературе. Работа известного искусствоведа К. И. Ягодовского в Тенишевском училище нашла отражение в его книге «Практические занятия по естествознанию».

Чрезвычайно насыщенная духовная атмосфера была в гимназии Л. И. Поливанова. Она всесторонне описана в мемуарах А. Белого, В. Брюсова, И. Ефимова. Среди педагогов здесь было немало авторов книг, учебников, университетских профессоров. Преподаватели принадлежали к лучшему московскому культурному кругу, и, как оценивает в своей книге «На рубеже двух столетий» А. Белый, их отличало то, что «человек, интересующийся культурой, в них доминировал над только „учителем“»⁴. Эта оценка очень важна, так как соответствует нашему утверждению, что учитель-служащий, реализующий даже исправно свои профессиональные задачи, влиятелен и интересен, только если он духовно богат и творчески ориентирован, если он учил «образом своим».

Кроме Поливанова, известного шекспироведа и пушкиниста, в гимназии преподавали: зоолог С. А. Усов, на «среды» которого заходил и Л. Н. Толстой; пре-

восходный учитель русского языка, талантливый чтец и переводчик «Калевалы» Л. П. Бельский, ученик Поливанова, боготворивший его всю жизнь; учитель истории и географии В. Е. Геацинтов, отдавший интересам эстетики и театра; даровитый педагог и прекрасный учитель греческого языка А. С. Владимирский; детский писатель А. Н. Смиринский. Логику в 8-м классе преподавал профессор университета Лопажин; латынь — профессор М. М. Покровский, профессор В. Г. Зубков, приват-доцент Стрельцов; историю — будущий профессор Ю. В. Готье. Преподавание в гимназии выходило за рамки какого-либо стандарта. Это было творческое детище самого Поливанова. Западноевропейская литература изучалась в связи с овладением греческим, латынью, немецким и французским языками. Помимо этого Поливанов вел большой курс, посвященный Шекспиру, блестяще преподавал Пушкина, Тютчева, Гоголя, Баратынского. В Брюсов в своих воспоминаниях о Поливанове пишет так: «Страсть, им вздутая, — живое слово во всех его проявлениях: поэзия, художественная проза действовали электрически: проблемы, связанные с этикой, вплоть до философии, искусства, казались поданными природой моей, им мне во мне открытой»⁵.

А. Белый, рассказывая о Поливанове, сравнивал его уроки с кусками «живых ландшафтов культурного мироощущения». Вот так, например, он развернуто описал урок по Аристотелю: «Месяца полтора (до и после чтения „Антигоны“) мы с Поливановым проходили учение о драме Аристотеля, вытверживая зубок тексты Аристотеля и выслушивая тончайший анализ их, — проходили сверх обязательной программы, то есть „казенщины“ (по зычному вскрику Льва Ивановича), за это время перед нами вставал не только Аристотель, не только драматическая культура греков, — вставало значение театра как рычага и конденсатора культуры; давался попутно анализ театра, вырастали фигуры Рос-

си, Сальвини, Мунэ-Сюлли в характеристике Поливанова (вплоть до имитации их жестов); мы перекидывались к Малому театру; мы выслушивали критику современного репертуара, анализ игры Ермоловой; и, когда прошли эти полтора месяца, что-то изменилось в нашей душе: не только Аристотель, Софокл, Эврипид стояли живыми перед нами, но и мы оказывались живыми оценщиками театрального зрелища в зрительном зале Малого театра. С этого момента началось наше как бы культурное сотрудничество со Львом Ивановичем»⁶.

Помимо гимназии Л. И. Поливанов возглавлял шекспировский кружок и театр, широко известный в Москве, и комиссию по устройству Пушкинских празднеств, а также был членом Московского комитета грамотности, учебного отдела Общества распространения технических знаний, Общества любителей российской словесности, Психологического общества при Московском университете. Удивительная многогранность — одна из особенностей учительской интеллигенции XIX—XX вв.

Учитель 1-й Московской гимназии П. А. Каленов переводил Байрона, Шиллера, опубликовал поэму «Будда», был активным членом Московского психологического общества, печатался в «Вопросах философии и психологии», разрабатывал вопросы соотношения философии, психологии и эстетики, публиковал религиозно-философские статьи. По воспоминаниям учеников, имел на них сильное влияние. А. А. Кизеветтер, один из блестящих учеников В. О. Ключевского, преподавал историю в гимназии Л. Ф. Ржевской. Он постоянно печатал статьи в журнале «Русская мысль», «Русское богатство», «Образование». Предметом его научного интереса были институты самоуправления в прошлом России. А. Ф. Мартынов 44 года преподавал географию, латинский язык, русский язык, стилистику. Он писал рассказы, повести, очерки, печатался в «Московитянин», был создателем губернского архива.

Творческая деятельность в области предмета исследования была популярна не только среди словесников. В гимназиях (столичных и, особенно, частных) было много ученых-естественников. Так, в гимназии М. Н. Стоюниной естествознание преподавали К. П. Ягодский, автор популярнейшего в этот период учебника, и В. А. Герд, автор нескольких учебников. По свидетельству А. Н. Поршневой, близко стоявшей к гимназии М. Н. Стоюниной, «уроки В. А. Герда, руководимые им экскурсии были так увлекательны, интересны, что громадный процент учащихся получил естественнонаучную установку»⁷.

Среди преподавателей физики, биологии, географии, химии, математики было много будущих ученых, которые, как и словесники, связывали свою дальнейшую карьеру с университетом. Они увлекательно проводили не только уроки, но и научные кружки, экскурсии, экспедиции. В гимназии А. Е. Флерова ученик, будущий ученый Н. В. Тимофеев-Ресовский, подружился с преподавателем-зоологом, также будущим ученым И. Ф. Огневым. «Его преподавание, — как вспоминает Тимофеев-Ресовский, — напоминало серьезные университетские занятия»⁸. Повезло флеровцам и с некоторыми другими педагогами. В интересе Н. В. Тимофеева-Ресовского к географии были «повинны» замечательные географы: сначала П. П. Паршин, часто водивший гимназистов на экскурсии. В старших классах его сменил директор гимназии А. С. Барков — один из четырех авторов известного учебника по географии (по этому учебнику преподавание географии шло и в советской школе). Курс космографии читал А. П. Калитинский, впоследствии получивший известность благодаря участию в знаменитых сборниках по средневековой культуре «Seminarium Kondakovianum», издававшихся в Праге в 1919 г.

В частном реальном училище И. И. Фидлера в подготовительном классе (дети 9—10 лет) занятия вел преподаватель, окончивший два факультета

университета: естественно-научный и историко-филологический. Выпускник училища В. В. Шулейкин в книге «Дни прожитые» вспоминает: «Николай Алексеевич внушал, что мы как студенты (!) обязаны вдумчиво изучать природу; читал нам занимательные очерки, показывал всякие коллекции, возил нас на экскурсии в Зоологический сад, в Ботанический сад, в Подмосковье, где учил искать окаменелости на высоких берегах реки. Всюду находил он живую, занимательную форму рассказа, которая позволяла его „студентам“ десятилетнего возраста переваривать в мозгу азы естествознания и прививала этим „студентам“ горячую любовь к природе. Вот почему мои родители, успевшие познакомиться с его манерой преподавания, совсем не удивились, когда на публичном экзамене из preparatoryного в первый класс мне пришлось рисовать цветными мелками на доске большой и малый круг кровообращения человека»⁹.

Преподаватель естествознания того же училища Л. М. Кречетович, приват-доцент Московского университета, ученик и последователь К. А. Тимирязева, утверждал, что главным в развитии человека является средняя школа. Его уроки и экскурсии по определению растений, жуков, бабочек, лабораторные работы в кабинете по изготовлению препаратов определили увлечение учеников на всю последующую жизнь.

На протяжении XIX — начала XX в. в творческой деятельности учителя гимназии прослеживалась одна и та же тенденция: чем более образован был педагог, тем многограннее становилась его творческая деятельность. Творческий интерес к содержанию преподаваемого предмета определял общение учителя с гимназистами и силу духовного воздействия на них. Если мы обратимся к новым подходам, выдвигаемым сегодня педагогической наукой в свете новой методологии, то увидим, что многие из них были реализованы в деятельности

русских гимназических учителей XIX — начала XX в. Педагогам удавалось преодолеть «жесткую, формирующую схему образовательного процесса», «предельно индивидуализировать процесс воспитания», превратить общение в диалог, где «воспитатель и воспитуемый являются... соавторами»¹⁰. Но такое взаимодействие возможно лишь во взаимном стремлении к нему педагога и ученика. Именно тогда происходят встреча двух «Я», дарение себя друг другу. Главный результат (продукт творческой деятельности учителя) — пробуждение духовных сил ученика. Предпосылками к диалогу с учеником являются творческое увлечение предметом преподавания и умение видеть в ученике достойного собеседника. Обращаясь к биографическим материалам об И. Ф. Анненском, директоре Николаевской гимназии в Царском Селе, его письмам, воспоминаниям учеников, мы, с одной стороны, видим трагедию гениальной личности, которая не вписывается в регламентирующие формы профессиональной деятельности. С другой стороны, перед нами предстает блистательный, одухотворенный собеседник, «кумир своих учеников», который «сумел внести в суть гимназической учебы нечто от Парнаса, и лучи его эллинизма убивали бациллы скуки»¹¹.

Обращение к микроисторическому анализу в изучении деятельности учителя гимназии позволяет раскрыть сущность образования как встречу Учителя и ученика, в которой разворачиваются их идеи духовного созидания. Русская творческая интеллигенция конца XIX — начала XX в. своими высочайшими достижениями в области науки и художественной культуры в значительной степени обязана и учителям гимназий, ибо они несли, как писала М. С. Шагинян «ощущение „резерва“ образованности, зрелой интеллигентности в тех, кто преподавал... чувство отношения самого учителя к своему труду, к своей науке»¹².



ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Микешина Л. А. Философия познания. Полевые главы / Л. А. Микешина. М., 2002. С. 227.

² Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. М., 1988. Т. 1. С. 169.

³ Успенский Л. В. Мои школы / Л. В. Успенский // Семья и школа. 1972. № 10. С. 45.

⁴ Белый А. На рубеже двух столетий (1880—1900) / А. Белый. М. ; Л., 1930. С. 295.

⁵ Брюсов В. Из моей жизни. Моя юность / В. Брюсов. М., 1927. VIII. С. 71.

⁶ Белый А. Указ. соч. С. 290.

⁷ Поршнева А. Н. Типы дореволюционной либеральной школы / А. Н. Поршнева. Л., 1946. С. 19.

⁸ Истории Н. В. Тимофеева-Ресовского, рассказанные им самим. Гимназия. Учителя // Человечество. 1991. № 3. С. 206.

⁹ Шулейкин В. В. Дни прожитые / В. В. Шулейкин. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1972. С. 18.

¹⁰ Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода / Г. Б. Корнетов. М. ; Владимир, 1998. С. 15.

¹¹ Брюсов В. Указ. соч.

¹² Шагинян М. С. Человек и время: История человеческого становления / М. С. Шагинян. М., 1982. С. 99.

Поступила 17.03.06.

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ И МЕСТА ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В РОССИИ С XVIII ПО XXI в.

Е. В. Шагилова, аспирант кафедры методики преподавания математики МГПИ им. М. Е. Евсевьева

В статье прослеживается изменение роли задач в обучении математике с XVIII по XXI в. Рассматриваются социальные и экономические события, произошедшие в России, с позиции их влияния на роль и место задач в обучении математике. Приводятся краткий обзор и анализ основных реформ российского образования в свете исследуемой проблемы.

Роль и место задач в процессе обучения математике на протяжении рассматриваемого периода менялись в связи с изменениями, происходящими в социальной, экономической и культурной жизни страны.

На рубеже XVIII в. произошел большой сдвиг в социально-экономическом и культурном развитии России. Экономическая и политическая ситуация, состояние промышленности указывали на необходимость увеличения числа грамотных и квалифицированных рабочих, специалистов для создания новой регулярной армии, для постройки торгового и военного флота, для развития промышленности, для создания нового государственного аппарата. Все эти нововведения не могли реализоваться без достижения определенного уровня грамотности населения. Поэтому первой реформой Петра I стала реформа образования.

В эпоху Петра I была создана широкая сеть общеобразовательных школ, специальных школ и училищ, причем пре-

подавание во всех этих школах носило ярко выраженную математическую специализацию. В учебном плане видное место занимали арифметика, геометрия и тригонометрия. Обучение математике носило догматический характер: требовалось только запоминать правила и уметь применять их к соответствующим задачам. Символом учебной математики России начала XVIII в. стала «Арифметика» Л. Ф. Магницкого, которая вышла в свет в 1703 г. «Арифметика» являлась энциклопедией математических знаний того времени и олицетворяла собой эпоху в деле создания учебников. В ней подчеркивалось прикладное значение математики как науки, помогающей человеку во всей его практической деятельности. Этот учебник сыграл большую роль в распространении математических знаний, в подготовке кадров для государственных учреждений страны.

В 1765 г. вышла «Теоретическая и практическая арифметика» Д. С. Аничкова. В ней теоретический материал со-

© Е. В. Шагилова, 2007

четался с практическим, были введены примеры и задачи, изменены многие доказательства, и вообще курс стал более живым и содержательным. Также отметим следующие учебники Л. Эйлера по элементарной математике: «Руководство к арифметике, для употребления в гимназии при Императорской Академии наук» (1738—1740 гг.) и «Универсальная арифметика» (1768—1769 гг.). Их несомненными методическими достоинствами можно считать: 1) систематическое изложение материала; 2) достаточно оптимальное сочетание теории и практики; 3) успешные попытки если не обосновать, то хотя бы разъяснить, растолковать каждое правило, что существенно повысило уровень строгости изложения, научности учебника; 4) доступность изложения материала, которая проявилась прежде всего в простой, четкой формулировке правил, упрощенной технике вычислений.

В рассматриваемый период также появились книги Н. Г. Курганова, С. Я. Румовского, С. К. Котельникова, Н. И. Фусса, М. Е. Головина. «Письмовник» и «Числовник» Н. Г. Курганова сыграли роль, аналогичную «Арифметике» Магницкого. Автор не признавал длинных и туманных доказательств и заменял их объяснениями на конкретных примерах и задачах. «Продолжительное и подробное объяснение, — говорил он, — причиняет юношеству скуку с нерачением». Поэтому в указанных учебниках преимущественно были собраны правила, подкрепляемые решением многочисленных примеров и сопровождаемые, как у Магницкого, «поверением». Курганов не без основания полагал, что такого рода учебники могут принести «больше пользы начинающему учиться арифметике младому отроку по слабости его разума». Можно считать, что в его книгах появился конкретно-индуктивный метод¹, который потом нашел широкое применение в школе и сейчас признается одним из ведущих.

«Краткое руководство к геометрии» М. Е. Головина содержало минимальное

количество теоретических сведений, причем доказывались лишь простейшие теоремы. Доказательства были либо неаккуратно приведены, либо просто неверны. Остальной геометрический материал излагался рецептурно, в виде правил решения практических задач, причем для их решения (особенно задач на построение, определение расстояний и т. п.) часто не давалось нужных теоретических сведений. Учебники М. Е. Головина страдали догматизмом, чрезмерной насыщенностью практическим материалом в ущерб теории, предполагали заучивание наизусть не только теории, но и примеров и задач.

Как видим, в XVIII в. нарождалась отечественная печатная учебная литература по математике. Однако появившиеся учебники в практическом приложении отличались многими недочетами. Необходимо было упростить изложение математических фактов, ввести новые примеры и задачи, изменить доказательства, сделать обучение математике более живым и содержательным, приблизить математику к изучению окружающей действительности. Обучение математике по этим книгам носило догматический характер: от учеников требовалось запоминать материал, правило и применять его к различным задачам. Методы решения задач определялись правилами, имеющимися в «тогдашней» математике: цепным правилом, правилом смешения, тройным правилом. Основные параметры методики изучения математики на тот период развития науки можно определить, исходя из слов П. Б. Иноходцева: «Протолковав каждое правило, должно учителю спросить учащихся, довольно ли оное поняли и могут ли сами пересказать, в противном случае надлежит повторить. Причем стараться, чтобы ученики на предложенные им вопросы, особливо из геометрии, решения и причины сперва изустно пересказывали, а потом уже самые вычисления на доске делали и доказательства предлагали. Пред окончанием класса можно им задавать вопросы, которые бы они к сле-



дующему дню решили и учителю показывали»².

В XIX в. в школьном образовании сложилась противоречивая ситуация: с одной стороны, педагогические и методические науки накопили значительный материал в области теории обучения и воспитания, а с другой — функционировала устаревшая общеобразовательная система. Своеобразным итогом движения за реформу стали исторические все-российские съезды преподавателей математики, состоявшиеся уже в начале XX в. Первый съезд проходил с 27 декабря 1911 г. по 3 января 1912 г. в Петербурге, второй — через два года в Москве. Для нашей проблемы особенно интересен второй съезд. На нем выступили такие видные ученые, как Н. А. Извольский, А. Р. Кулишер, К. Ф. Лебединцев и многие другие. Собравшиеся пришли к единодушному выводу о необходимости замены догматизма и формализма в обучении математике другими методами обучения, что нашло отражение в резолюции съезда. Так, например, К. Ф. Лебединцев выступил с докладом «Метод обучения математике в старой и новой школе», предложив своеобразную точку зрения: «Мы можем и должны в подходящих случаях вместо дедуктивного доказательства той или иной математической истины заставлять учащихся убедиться в справедливости ее индуктивным путем, в ряде целесообразно подобранных конкретных примеров»³. Иными словами, прежде чем доказывать какое-либо утверждение, надо заставить ученика выполнить необходимые упражнения. В результате таким образом организованной работы «конкретно-индуктивный метод обучения делает излишним всякий догматизм и логические натяжки»⁴.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что методика преподавания математики в XVIII—XIX вв. еще не оформилась в самостоятельную научную область, она сводилась к методическим рекомендациям по решению задач и изучению теории предмета. Содержание образова-

ния составляли предметные знания, знания же представлялись заученной информацией и ее воспроизведением посредством решения «типических» задач. Овладение способами решения этих задач служило основной целью обучения математике, а теория выступала в качестве достижения этой цели. Примеры и задачи заучивались, как и теория.

До начала XX в. роль задач в обучении математике можно определить в виде следующей схемы:

задача	теория
--------	--------

Начало XX в. стало для России временем глобальных потрясений (революционное движение, Первая мировая война), что повлекло за собой коренные социальные преобразования, а также попытки реформирования образования. К этому времени сложились основы систематического школьного курса математики, состоящего из четырех учебных дисциплин: арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии. На пути к прогрессу стояла громоздкая, практически с полным отсутствием преемственности между ступенями обучения, довольно формализованная система образования.

В начале XX в. на IV Международном математическом конгрессе в Риме (1908 г.) международной комиссией по реформе математического образования под председательством Ф. Клейна (с участием России) одним из основных направлений реформирования преподавания математики в школе было признано изменение характера учебных задач в сторону более тесной связи их содержания с окружающей действительностью. В 1918 г. были опубликованы первые советские программы по математике для средней школы, насквозь пронизанные идеями реформистского движения. Что касается развития методов преподавания математики, то в программе большое внимание уделялось связи теории с практикой, роли наглядно-иллюстративного метода. Программы 1920—1921 гг. имели свои недостатки, но они более пол-

но отражали передовые идеи прогрессивных методистов начала XX в. Объяснительная записка к программе по математике вносила много нового в методы преподавания. В ней выражалось требование решительного отхода от схоластических, формальных методов обучения, практиковавшихся в дореволюционной школе.

В учебниках начала XX в. теоретический материал давался вместе с практическим, т. е. между теорией и практикой устанавливалась своего рода связь. Учебники включали в себя задачи на применение теории, которая составлялась определениями понятий, суждениями, формулами, правилами. Усвоение теории сводилось к ее запоминанию и воспроизведению при решении задач. Методисты разрабатывали дидактические приемы для учителя, направленные на запоминание теории и обучение учащихся ее применению. Теоретическому курсу придавалось первостепенное значение, а задачи в обучении математике выступали как средство изучения теории. В качестве одной из основных целей обучения провозглашалось формирование умений применять теоретический материал.

С начала до середины XX в. роль задач в обучении математике можно представить следующим образом:

теория	задача
--------	--------

Видно, что задачам на этом этапе отводилась незначительная роль: они использовались только в качестве тренажа в применении теории.

С середины 50-х гг. XX в. большой размах получило движение за модернизацию школьного математического образования. Среди основных направлений перестройки были такие, как приведение содержания обучения математике в соответствие с требованиями современности, совершенствование методов обучения. В 1966 г. в Москве состоялся Международный конгресс математиков. На нем было уделено внимание активному

преподаванию математики, математической деятельности, факторам, стимулирующим развитие данной деятельности. Был сделан вывод, что решение задач является наиболее эффективной формой, поэтому такие вопросы, как методика решения математических задач, функции задач, роль и место задач в обучении, должны находиться в центре педагогического интереса.

Революционное изменение программы и учебников математики ожидало нашу школу в 1970/71 учебном году, когда начался переход на новую систему обучения математике. Заимствованный у Запада теоретико-множественный подход к построению курса математики, широкое использование логико-математической символики и в целом идея повышения теоретического уровня обучения лихорадили нашу школу много последующих лет. В декабре 1978 г. на Общем собрании Отделения математики Академии наук СССР было рекомендовано создать новую программу и новые учебники математики. Для этого потребовалось целое десятилетие. Только в 1987—1988 гг. состоялся всесоюзный конкурс. Его победители — новые учебники математики — почти все действуют в школах России до настоящего времени.

Анализ определений роли задач в обучении математике разных исследователей с середины XX в. до начала XXI в. выявил различия в их взглядах. Ю. М. Колягин подходит к этой проблеме с позиции «задача — ученик». А. А. Столяр рассматривает трехблочную схему «задачи — теория — задачи». Первый блок «задачи» является отправным пунктом, источником рождения, развития теории — математических фактов, понятий, теорем. Третий блок «задачи» связан с применением теории. Данная схема проводит реализацию принципа обучения через задачи только в самом начале и в самом конце, средний этап лишен должного внимания. По мнению Г. И. Саранцева, А. А. Столяр очень узко смотрит на роль задач в изучении



теории в процессе обучения математике, а именно при изучении математических понятий, теорем, способов их доказательства; роль задач в обучении математике должна оцениваться в совокупности «ученик — система задач». Г. И. Саранцев проанализировал процесс формирования математических понятий и усвоения теорем и выделил требования к задачам. При формировании понятий математические задачи должны: способствовать мотивации введения понятий, усвоению существенных свойств, их синтезированию, усвоению терминологии, символики, пониманию значения каждого слова в определении, запоминанию определения, овладению объемом понятия; выявлять существенные свойства понятий; раскрывать взаимосвязь понятия с другими понятиями; обучать применению понятия. В организации усвоения теоремы задачи должны: способствовать мотивации введения теоремы; способствовать пониманию значения каждого слова в формулировке теоремы, запоминанию формулировки теоремы; выявлять закономерность, отраженную в теореме; обеспечивать восприятие идеи доказательства; раскрывать приемы доказательства; обучать применению теоремы; устанавливать взаимосвязь изучаемой теоремы с другими теоремами. Каждое требование реализуется с помощью специальных задач⁵.

С середины XX в. роль задач в обучении математике можно определить в виде следующей схемы:

задача	теория	задача
--------	--------	--------

В соответствии с этой схемой задача выступает в качестве средства возникновения, развития и применения теории.

В конце XX в. роль задач в обучении математике меняется:

задача	теория	задача
	задача	

Здесь уже задача применяется и в процессе изучения и усвоения теории.

С начала XXI в. школа переживает глубокое преобразование, связанное с изменением всех сфер общественной жизни страны. Общество предъявляет новые требования к образованию в плане формирования личности, готовой к действию, способной подходить к решению задач с позиций личностной причастности. На первый план выходят личность ученика, его готовность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения. Основная идея состоит в такой организации обучения, когда ученик не просто усваивает готовое знание, изложенное учителем, а «открывает» новое знание, методы и способы изучения в процессе своей собственной деятельности, испытывает радость от учебы и гордость за самого себя.

В контексте таких изменений наметился новый этап в использовании задач в обучении математике, в рамках которого они выступают в качестве основы образования, развития и воспитания учащихся. Решение задач требует знаний из различных образовательных областей, применения методов познания, конструирования новых способов аргументации, приложений, математического моделирования, интеграции алгебраического и геометрического методов решения, укрупнения методов решения, использования межпредметных связей и др.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Ланков А. В. К истории развития передовых идей в русской методике математики / А. В. Ланков. М., 1951. С. 16.

² Цит. по: История отечественной математики : в 4 т. Киев, 1966. Т. 1. С. 347.

³ Лебединцев К. Ф. Метод обучения математике в старой и новой школе / К. Ф. Лебединцев // Математическое образование. 1912. № 2. С. 74.

⁴ Там же. С. 74.

⁵ См.: Саранцев Г. И. Общая методика преподавания математики / Г. И. Саранцев. Саранск, 1999. С. 129.

Поступила 14.12.06.

**СПОРТСМЕН КАК СУБЪЕКТ СПОРТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Л. А. Небытова, старший преподаватель кафедры физкультуры
Северо-Кавказского государственного технического университета
(г. Ставрополь)*

В статье рассмотрена необходимость перехода от отношения к спортсмену как объекту воздействия к отношению к нему как субъекту деятельности. Обозначен ряд причин, обуславливающих использование в учебно-тренировочном процессе не только принципов спортивной тренировки, но и других психолого-педагогических технологий, в частности психологического сопровождения для помощи субъекту в освоении деятельности и достижении высокорезультативных показателей.

На сегодняшний день в спорте наблюдается несоответствие между социально-педагогическим заказом на получение спортсменами стабильных, высокорезультативных показателей в определенные сроки и невозможностью подтвердить их постоянно по технико-тактическим и индивидуально-типологическим характеристикам. Одна из причин такого положения кроется в изменившейся структуре системы спортивных соревнований в годичном цикле подготовки: в увеличении числа международных соревнований (Кубок мира, Гран-при и пр.) у спортсменов и команд, особенно высокой квалификации, а также коммерческих стартов со значительными призовыми фондами и большой психической напряженностью.

Научно обоснованный учебно-тренировочный процесс, базовая подготовка с опережающим развитием физической и функциональной подготовленности, формирующие новый уровень технико-тактического арсенала и соревновательной деятельности, сами по себе должны предотвращать подобные противоречия. Однако пример последних Олимпийских игр показал, что использование для прогноза спортивных результатов ориентировочного соотношения сил между ведущими мировыми спортивными державами, которое определяется по итогам главных соревнований сезона — чемпионатов мира, и соотношения сил, определяемого по рейтингу, составленному на основе экспертных оценок и итогов

континентальных чемпионатов, без учета человеческого фактора не оправдывает себя.

Естественно, динамика роста спортивных результатов в значительной степени является следствием совершенствования организации процесса тренировки. Наиболее значимым моментом повышения его эффективности выступает процесс управления. Однако, как правило, тренеры не используют возможность управлять изменением спортивных результатов и фактически управляют лишь действиями спортсменов (задают определенную тренировочную нагрузку и добиваются ее правильного выполнения, не учитывая индивидуально-типологические характеристики личности спортсмена). Это обусловлено тем, что спортивные педагоги в большинстве своем не только незнакомы с последними разработками в области психологического обеспечения спортивной деятельности, но и в связи со своей психологической невооруженностью не понимают необходимости углубленной интеграции спортивной педагогики и психологии и важности перехода от отношения к спортсмену как объекту воздействия к отношению к нему как субъекту деятельности, ведь человек существует в спорте не только в качестве средства достижения результатов.

Под субъектностью большинством исследователей (К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломовым и др.) понимается центральное об-



разование человеческой реальности, интегрирующее такие ее характеристики, как активность, рефлексивность, инициативность, творчество.

Для выяснения особенностей спортсмена — субъекта спортивной деятельности необходимо иметь представление о самой спортивной деятельности. Наиболее полное и развернутое определение рассматриваемого понятия дали Ю. М. Блудов и В. А. Плахтиенко: «Спортивная деятельность — это многолетний, активный, целенаправленный на высшие спортивные достижения процесс совершенствования мастерства спортсмена»¹. Как и всякая другая, она предметна. Однако предмет ее весьма своеобразен. Это сам человек, занимающийся спортом. Объектом сознания и воли человека служит прежде всего его собственное тело. В спорте происходит слияние объекта и субъекта деятельности. Интенсивные физические и психические нагрузки нередко бывают предельными для организма и психики спортсмена. Специфический продукт деятельности в спорте — спортивный результат, что предполагает обязательность соревнований, где в экстремальных условиях спортсмен проявляет весь имеющийся у него арсенал физических, технических и, особенно, психических качеств².

Характерную черту спортивной деятельности составляет то, что она неравномерно распределена во времени по физическим и эмоциональным нагрузкам, ответственности отдельных периодов, по требованиям, предъявляемым к субъекту. Другая ее особенность заключается в стремлении к спортивному совершенству, которое вытекает из концепции взаимосвязи физического и психического развития личности. Основные теоретические положения этой концепции, в том числе положение о целостности развития человека, его единства как организма и личности, субъекта деятельности, индивидуальности, отражены в работах Б. Г. Ананьева и А. Н. Леонтьева. Субъектная деятельность спортсмена,

будучи внешне направленной лишь на совершенствование двигательной активности, согласно принципу обратной связи, совершенствует и самое себя.

Раскрыть особенности личности спортсмена как субъекта спортивной деятельности, рассмотреть в целостном развитии ее различных особенностей (коммуникативных, эмоционально-волевых структур и др.) и свойств, взятых во взаимосвязи и взаимообусловленности с важнейшими объективными характеристиками жизнедеятельности вообще, позволяет деятельностный подход. Личность спортсмена в рамках данного подхода предстает целостным образованием, отражающим социальную сущность конкретного индивида — сознательного субъекта спортивной деятельности и возникающих здесь межличностных отношений.

Таким образом, спортсмен — это социальный индивид, соединяющий в себе черты общественно значимого и индивидуально-неповторимого. Реализуя свои внутренние свойства в процессе занятий спортом, личность выступает по отношению к предметам, явлениям как субъект сознания и деятельности, как источник активности, преобразующий их для удовлетворения своих и общественных потребностей. В процессе обучения, тренировки и общения личность спортсмена испытывает сопротивление предметов и явлений. С одной стороны, это физическое сопротивление, которое необходимо преодолевать физическими силами, а с другой — проявление усилия мысли, чтобы понять сущность того, что происходит в действии. В результате этого личность открывает в предметах и явлениях их природные свойства, а в себе — способности, тем самым расширяя умения управлять собой, своими движениями, действиями. Продукт ее деятельности — результат — определяет меру способностей спортсмена. В процессе тренировки спортсмен должен овладеть исторически сложившимися способами выполнения спортивных дей-



ствий и переработки сенсорной и перцептивной информации, идущей в его сознание от движений. Личности предстоит освоить то, что создано мышлением и действиями предшествующих поколений. В действии спортсмен, используя свои природные способности психического отражения, проектирования и порождения движений, реализует то, что может быть осуществлено в действительности. Способности спортсмена активно строить свое движение в пространстве и времени сообразно с формой предмета своей деятельности говорят о нем как о субъекте деятельности. В процессе деятельности вследствие воздействия на спортсмена происходит изменение психологического склада личности.

Наивысшую потребность личности как субъекта деятельности составляет самореализация заложенных в ней возможностей, т. е. потребность реализовать свой потенциал. Чем выше спортсмен ставит перед собой цели, тем выше должны быть его активность и мобилизация психических возможностей. Без учета психических проявлений в спортивной деятельности невозможно добиться полной реализации потенциала спортсмена. При этом его психические проявления следует рассматривать как системообразующий фактор мобилизации функциональных ресурсов и резервов для достижения поставленных им целей. Таким образом, личность характеризуется определенной системностью, единством и устойчивостью своих качеств.

Целостность личности как субъекта деятельности обеспечивается интеграцией эмоций, мотивов, воли. Основная роль мотивов — мобилизация способностей, функциональных возможностей, опыта спортсмена, направление их на достижение поставленных целей, результатов деятельности. Эмоции и мотивы побуждают спортсмена к проявлению определенных черт характера, а воля, через волевые усилия, осуществляет реализацию деятельности с помощью этих черт характера. Известно, что воля слу-

жит внутренним источником деятельных проявлений человека и регулятором его активности. Основные задачи, относящиеся к воспитанию воли в процессе спортивной деятельности, состоят в том, чтобы обеспечить формирование мотивационных, интеллектуальных и нравственных основ, которые обеспечивают волевые проявления применительно к данной деятельности; всестороннее развитие волевых качеств, необходимых в каждом виде деятельности (целеустремленность, настойчивость, решительность, самообладание и т. д.); формирование на этой основе стержневых черт характера, которые проявляются не только в условиях спортивной деятельности, но и в многообразных ситуациях жизнедеятельности вообще.

Развитие личности спортсмена как субъекта деятельности не может рассматриваться в отрыве от коллектива, в котором он тренируется, от системы отношений, в которые он вступает. В зависимости от специфики вида спорта или соревновательного процесса взаимоотношения участников спортивного состязания могут носить характер либо сотрудничества, либо взаимодействия. При этом главным условием взаимодействия становится соответствующая степень организованности команды. Наблюдается определенная зависимость взаимодействия в команде от численности ее членов. По существу, эта связь характеризует необходимую для спортсмена долю участия в победе, является отражением собственного вклада в нее. Ряд исследователей выделяют основные критерии управления совместной деятельностью спортсменов в командах, относя к их числу уровень притязаний, групповую сплоченность, потребность в общении, физическое взаимодействие. Составляя важнейшие характеристики личности как субъекта деятельности, они обеспечивают спортсмену соответственно устойчивый уровень надежности и успешности; чувство сыгранности и общности членов команды, проявление



межличностного притяжения, взаимных симпатий, формирующих психологическую атмосферу взаимопонимания и целостность команды как микросоциума; способность координировать свои действия с партнерами.

Таким образом, спорт как специфический вид деятельности представляет собой одну из важнейших сфер самореализации и самоутверждения личности и ее формирование в процессе спортивной деятельности происходит прежде всего посредством стремления к физическому совершенству. Данное стремление выражается качественным преобразованием личности спортсмена, его психических способностей, эмоций, воли, мышления в экстремальных условиях спортивной деятельности, действий на пределе человеческих возможностей. В процессе занятий спортом человек производит, создает сам себя, овладевает своими природными свойствами и приобретает социальные качества, учится корректному общению.

Личность, способная не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, создавать новые, является субъектом деятельности. Субъект как носитель сознания, самосознания характеризуется способностью к саморегуляции, самореализации соответственно своим замыслам и намерениям. Самоопределяясь через включение в деятельность, он к ней не сводится. Деятельность выступает как значимая форма активности субъекта, организующая и реализующая способы существования его субъектности.

Включение личности спортсмена в состав субъекта совместной деятельности предполагает его участие в организации и регуляции совместных действий, в выработке общей программы (ответственность за совместный продукт труда, совместная оценка труда, принятие коллективных решений). У спортсмена как участника совместной деятельности должны формироваться особые, индивидуальные, качества, от которых зависит согласованность действий в группе: спо-

собность, желание и умение соотносить свои цели и действия с целями и действиями коллектива на основе установления определенных отношений в нем, умение мобилизовать активность не только в желаемом, но и в нужном направлении, проявлять инициативу, решительность и дисциплинированность.

Все сказанное убеждает в том, что в учебно-тренировочном процессе необходимо использование не только принципов спортивной тренировки, но и других психолого-педагогических технологий для помощи субъекту в освоении деятельности, ее надежном выполнении и достижении высокорезультативных показателей в ней.

В последнее время многие исследователи в качестве одного из наиболее важных условий для решения обозначенных выше задач выделяют психологическое сопровождение спортивной деятельности, которое понимается как целостный процесс изучения, формирования, коррекции и становления личности. Философским основанием системы психологического сопровождения личности является концепция свободного выбора как условие развития. Исходным положением для формирования теоретических основ психологического сопровождения стал личностно ориентированный подход. Важным положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Внимание к психологическому сопровождению в спорте обусловлено тем, что деятельность специалистов данной службы направлена на обучение приемам саморегуляции, которые помогают формированию особых психических состояний, способствующих оптимальному использованию своих возможностей для наиболее эффективного выполнения деятельности, коррекции неадекватной нервно-психической активности, развитию самоконтроля.

Таким образом, сущность сопровождения заключается в предоставлении



субъекту деятельности орудий и приемов, которые позволяют ему активно овладеть своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и тем самым выводить себя на более высокий уровень развития. Это имеет большое социальное и моральное значение и служит основой формирования психически и физически здоровой личности.

Полноценная реализация психологического потенциала личности спортсмена и удовлетворение потребностей субъекта деятельности, развитие навыков самопознания, самопонимания и

рефлексии, изменение отношения к себе и другим, восстановление веры в себя и свои возможности, повышение резистентности личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам, развитие эмоциональной гибкости — все это предъявляет особые требования к психологической компетентности тренера.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. М., 1983. С. 14.

² См.: Пуни А. Ц. Предмет психологии физического воспитания и спорта / А. Ц. Пуни. М., 1984. С. 157—161.

Поступила 15.12.05.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Гришанова, доцент кафедры психолого-педагогических дисциплин филиала Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко в г. Ижевске

Статья содержит обоснование дидактических условий, способствующих формированию коммуникативной успешности у младших школьников. Автором приводится описание специального способа, фиксирующего успех в коммуникативной деятельности учащихся.

Концепция формирования коммуникативной успешности у младших школьников базируется на идеях Л. С. Выготского о связи между коммуникативным развитием личности и социально-культурной средой¹.

Для младших школьников социально-культурными условиями является учебная деятельность, представляющая собой деятельность учебного общения, под которым понимается процесс межличностного взаимодействия учащихся на школьных занятиях. Именно в условиях взаимодействия школьников на занятиях и формируется их коммуникативная успешность.

В педагогике успешность рассматривается как качественная характеристика результатов деятельности, имеющая

протяженность во времени. Коммуникативная успешность младших школьников определяется нами как результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся включиться в учебное общение на уровне своего развития, обученности, воспитанности.

В основе процесса формирования коммуникативной успешности у младших школьников находится специально разработанная система дидактических условий, представляющая собой комплексное использование элементов дидактического процесса, к которым относится интеграция средств педагогической коммуникации и учебной информации; в частности, интеграция игровых методов, групповых форм организации учебного

© И. А. Гришанова, 2007



общения и содержания коммуникативно-направленных заданий на специально организованных занятиях по иностранному языку. Интеграция специально отобранных средств педагогической коммуникации и учебной информации способствует проявлению психологической готовности участников дидактического процесса к выполнению учебной коммуникативной деятельности, в частности включению учащихся в учебное общение на основе создания ситуации успеха; стимулированию коммуникативной деятельности учащихся путем ориентировки на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их потребностям и интересам, предоставлению учащимся возможности использования компенсаторного механизма решения коммуникативных проблем.

Ситуация успеха, создаваемая системой дидактических условий, переживается обучаемым и способствует приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт коммуникативной деятельности младших школьников обуславливает формирование их коммуникативной успешности. В свою очередь, ситуация успеха достигается тогда, когда сама личность определяет этот успех. Система дидактических условий становится пусковым механизмом процесса формирования коммуникативной успешности у учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что среди различных способов, фиксирующих успех в коммуникативной деятельности, практически нет адекватных методик для изучения данной проблемы у детей.

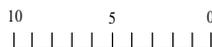
В целях создания инструмента для оценки коммуникативной успешности младших школьников нами была осуществлена модификация предложенной Г. С. Трофимовой методики измерения уровня коммуникативной компетентности студентов на том основании, что коммуникативная компетентность в терминах исследователя — это способность успешно осуществлять межличностное общение². Модифицированный для младших школьников вариант методики состоит из 15 шкал, представляющих собой вопросы — описания характеристик, связанных с общением. Первый блок вопросов ориентирован на когнитивную сферу и предназначен для выявления знаний обучаемых о собственных коммуникативных проблемах. Второй блок несет смысловую нагрузку поведенческого плана, он связан с выявлением особенностей внешней манеры поведения. Третий блок шкал составляет эмотивный параметр, который направлен на выявление умений управлять эмоциональным состоянием.

Модификация методики имеет два варианта: для экспертной оценки и для самооценки. Экспертная оценка производилась по 10-балльной шкале, при этом оценка 0 баллов соответствовала минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов — максимальной. Вариант самооценки предусматривал отрезок-шкалу, на полюсах которой располагались описания наибольшей и наименьшей выраженности измеряемого качества, и учащиеся чертой отмечали его уровень.

Примеры суждений, предлагаемых в опросных бланках методики, представлены ниже.

Когнитивный параметр. Экспертная оценка

Способен ориентироваться
в ситуации общения



Не способен ориентироваться
в ситуации общения

Когнитивный параметр. Самооценка

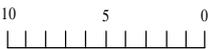
Я могу свободно рассказать
что-нибудь ребятам



Я не могу свободно
рассказать что-нибудь ребятам



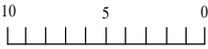
Поведенческий параметр. Экспертная оценка

Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему в классе  Не владеет невербальными средствами общения

Поведенческий параметр. Самооценка

Я не беспокоюсь о том, куда деть руки, когда отвечаю у доски  Я не знаю, куда деть руки, когда отвечаю у доски

Эмотивный параметр. Экспертная оценка

Способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения  Не способен регулировать силу голоса адекватно ситуации общения

Эмотивный параметр. Самооценка

Я умею говорить и тихим, и громким голосом  Я говорю слишком тихо или слишком громко

Используемый метод субъективного шкалирования позволил организовать эмпирические данные по определению коммуникативной успешности учащихся таким образом, чтобы преобразовать получаемые качественные характеристики в количественную переменную.

Результаты, полученные с помощью данной методики, усреднялись, а конечные результаты были представлены в виде трех экспертных оценок и трех самооценок.

Проверка надежности модифицированного варианта методики проводилась путем сравнительного анализа данных, полученных в результате повторного обследования учащихся экспериментальной группы.

Валидность модифицированного варианта методики подтверждена показателями, снятыми у экспериментальной выборки учащихся с помощью параллельных методик (тест Дж. Бака «Дом, дерево, человек» в интерпретации Р. Ф. Беляускайте³, тест школьной тревожности Филлипса⁴, тест тревожности Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена⁵). Параллельные методики измеряли косвенные параметры, характеризующие самочув-

ствие учащихся в предлагаемой исследователем ситуации, так как именно самочувствие является основной характеристикой адекватно протекающей деятельности.

При сопоставлении результатов, полученных при использовании данных методик, отмечается динамика показателей, связанных с коммуникативной успешностью учащихся, что подтверждает валидность представленной методики.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. Детская психология. М., 1984.

² См.: *Трофимова Г. С.* Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых : дис. ... д-ра пед. наук / Г. С. Трофимова. СПб., 2000.

³ См.: *Беляускайте Р. Ф.* Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка / Р. Ф. Беляускайте // *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога* : сб. науч. тр. М., 1987. С. 67—80.

⁴ См.: *Альманах психологических тестов.* М., 1996.

⁵ См.: *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. М., 1996.

Поступила 30.09.05.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. И. Плугина, доцент кафедры психологии Северо-Кавказского государственного университета (г. Ставрополь),

В. А. Шалагина, аспирант Северо-Кавказского государственного технического университета (г. Ставрополь)

В данной статье отражена проблема необходимости формирования психологической компетентности субъектов образовательного процесса в условиях современного образования. Рассмотрена система деятельности специалистов, основанная на проектировании теоретической модели деятельности школьного практического психолога по решению обозначенной проблемы.

На современном этапе повышается уровень требований к образовательным учреждениям по подготовке конкурентоспособной личности, которая не только обладает конкретными знаниями, умениями и навыками, но и готова ставить перед собой определенные цели, творчески решать возникающие задачи, проявлять активность, инициативность, действовать самостоятельно, обладать социальным интеллектом, грамотно и продуктивно строить отношения с окружающими, выстраивать позитивную жизненную стратегию. Речь идет о формировании конкурентоспособной личности, умеющей находить компромиссы между тенденциями общественного развития (демократизацией, гуманизацией, психологизацией) и рыночными отношениями. Подготовить такую личность могут те социальные институты, специалисты которых сами обладают высоким уровнем профессионализма. При этом нельзя забывать о том, какую роль в воспитании личности играет семья. Поэтому вопрос о психологической компетентности субъектов образовательного процесса как необходимой составляющей их профессиональной и личностной компетентности приобретает сегодня все большую значимость.

Исследования показывают, что формирование необходимого и достаточного уровня психологической компетентности всех субъектов образовательного процесса стало возможно в силу повсеместного развития школьной психологической службы.

Начало развития школьной психологической службы связано с именами таких ученых, как А. Г. Асмолов, Ю. К. Банский, А. А. Бодалев и многие другие.

В настоящее время школьную психологическую службу можно рассматривать как важную подсистему образовательного процесса. Обладая собственными задачами, функциями и методами, она ориентирована на развитие личности, ее позитивного потенциала. Основные цели психологической службы образования — обеспечение психического и психологического здоровья детей, а также обеспечение наилучших условий для нравственного и интеллектуального совершенствования личности как учащихся, так и их родителей, учителей. Исходя из этого одна из основных задач — помощь учителям, учащимся и их родителям в овладении психологическими знаниями, без которых невозможны ни гуманизация отношений в коллективе, ни демократизация школьной жизни.

В основу работы психолога по реализации целей и задач психологической службы положена определенная система принципов. Главный среди них — принцип индивидуального подхода. Работа психолога направлена на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении. Вторым важным принципом — принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями. Психолог является членом

© М. И. Плугина, В. А. Шалагина, 2007

педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели, которая заключается в формировании полноценного члена общества. Третий фундаментальный принцип — принцип соблюдения прав и обязанностей психолога, регламентируемых соответствующими документами.

Как известно, в учебно-воспитательном процессе принимают участие не только учителя, которые организуют и реализуют этот процесс, но также и администрация школы, родители и сами учащиеся. Следовательно, структурное содержание работы школьного психолога охватывает такие блоки: ученики, учителя, родители и администрация школы.

Для решения проблемы формирования психологической компетентности всех субъектов образовательного процесса необходима научно обоснованная система деятельности специалистов. Важной составляющей в функционировании такой системы может стать проектирование теоретической модели деятельности практического психолога по формированию психологической компетентности всех участников образовательного процесса.

Для того чтобы проверить состоятельность любой системы, необходимо на теоретическом уровне разработать модель, подтверждающую истинность и полноту теоретических представлений. Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; материальная или мыслительная система (знаковая, концептуальная), которая опосредованно отражает систему факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях его организации, самоорганизации и развития¹.

Нами была разработана модель деятельности школьного практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образования. Разработка данной модели осу-

ществлялась на основании уже имеющегося теоретического и практического опыта школьной психологической службы, существующих целей, задач, принципов и направлений деятельности практического психолога образования.

Важным моментом в разработке теоретической модели являлся организационный этап, который предусматривал анализ следующих вопросов:

— каковы потребности современной школы в создании подобной системы деятельности и на что она должна ориентироваться в первую очередь;

— как должна выглядеть система деятельности практического психолога по заявленной проблеме;

— на основании каких составляющих будет реализована деятельность практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образования;

— создание каких условий и учет каких факторов позволят добиться желаемого результата в деятельности практического психолога образования;

— по каким направлениям должна осуществляться деятельность практического психолога при решении данной проблемы;

— что станет неотъемлемой составляющей реализации модели деятельности практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образовательного процесса;

— какие компоненты этой модели станут основными.

Последний вопрос является центральным в анализе обозначенной проблемы. На наш взгляд, компоненты необходимы для проектирования теоретической модели, так как позволяют объяснить организацию и специфику деятельности практического психолога образования по заявленной проблеме. В качестве основополагающих компонентов теоретической модели могут выступить: ценностно-целевой, когнитивный, поведенческо-деятельностный и личностный.

Каждый компонент должен быть наполнен определенным содержанием:



— ценностно-целевой: цели и задачи школьной психологической службы, а также принципы деятельности практического психолога. Данный компонент связан с тенденциями современного образования и общественного развития. Обозначенные нами тенденции современного образования, к числу которых мы относим гуманизацию и демократизацию образовательного процесса, переход на личностно ориентированное обучение и взаимодействие субъектов образования, психологизацию образовательной системы, активно поддерживаются, реализуются в деятельности специалистов школьной психологической службы;

— когнитивный: знание основ психологической науки о себе и о других, а также готовность их приобретать;

— поведенческо-деятельностный: умения и навыки в поведении и деятельности;

— личностный: социально-психологические способности и характеристики личности.

Сформированность каждого компонента определяется набором конкретных критериев. Когнитивный компонент представляют следующие критерии: аутопсихологическая компетентность, готовность к освоению и использованию полученных знаний; поведенческо-деятельностный — коммуникативная компетентность, саморегуляция; личностный — личностная рефлексия, адекватная самооценка, потребность в самоактуализации и самореализации, ответственность.

Выделенные нами критерии выступают основанием для оценивания уровней сформированности психологической компетентности субъектов образовательного процесса. Для высокого уровня развития психологической компетентности характерны устойчивое владение базовыми психологическими понятиями, сформированная аутопсихологическая компетентность, адекватная позитивная самооценка, развитая коммуникативная компетентность, интернальный уровень

субъективного контроля, высокий уровень самоконтроля, выраженная потребность в самопознании и саморазвитии. Среднему уровню свойственны ситуативное владение базовыми психологическими понятиями, фактами, закономерностями; недостаточно верное восприятие и передача информации, ситуативная готовность к установлению контактов; негибкая самооценка; эпизодически выраженная потребность в самопознании и саморазвитии; преобладание интернального локуса контроля; ситуативный самоконтроль. Низкий уровень развития психологической компетентности отличается слабым выражением интереса к познанию себя и окружающих, неумением взаимодействовать с ними. Для данного уровня характерны ограниченность базовых психологических знаний; отсутствие потребности применять их в практической деятельности, неразвитая коммуникативная компетентность, проявляющаяся в неумении адекватно воспринимать и передавать информацию; неразвитая аутопсихологическая компетентность (незнание самого себя), отсутствие стремления к саморазвитию, экстернальный уровень субъективного контроля, неадекватная (чаще всего заниженная) самооценка, низкая саморегуляция и самоконтроль.

Технологии формирования психологической компетентности субъектов образовательного процесса, представленные в нашей модели, включают в себя внедрение и реализацию специальных программ по формированию психологической компетентности субъектов образовательного процесса в общеобразовательную практику; организацию и проведение специализированных мероприятий (спецкурсы, семинары, классные часы, родительские собрания, психологические лектории, круглые столы и т. д.) в соответствии с вышеназванными программами.

Реализация данных программ позволяет на основании выделенных критериев выявить исходный и конечный уровни психологической компетентнос-

ти всех субъектов образовательного процесса. Кроме того, нами были выделены факторы и определены ведущие условия формирования психологической компетентности субъектов образовательного процесса. В теоретической модели им отводится важная роль. Это объясняется тем, что при наличии некоторых условий или их специальном создании деятельность практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образования будет более эффективной и продуктивной. Вместе с тем учет факторов, сопутствующих формированию психологической компетентности, позволит усилить результативность деятельности практического психолога по заявленной проблеме.

Наиболее значимыми условиями выступают тенденции современного общего образования, к числу которых можно отнести гуманизацию, демократизацию, личностно ориентированное обучение, психологизацию образовательных систем. Все они обеспечиваются самим процессом общественного развития.

К числу специально созданных условий (находящихся в компетенции школьного психолога) мы относим:

— постановку как приоритетной цели деятельности школьного практического психолога, связанной с решением обозначенной проблемы;

— формирование аутопсихологической компетентности субъектов образовательного процесса;

— создание развивающей образовательной среды;

— разработку системы деятельности практического психолога по решению данной проблемы.

Кроме вышеназванных условий мы выделяем ряд факторов, также оказывающих существенное влияние на формирование психологической компетентности субъектов образования. Они делятся на внутренние и внешние. Внутренние — это активность личности, ее направленность, жизненный и профессиональный опыт; внешние — построение

субъект-субъектных отношений в образовательной системе; формирование установок на самопознание и саморазвитие; межличностные отношения, реализуемые в системе семейных, детско-родительских, деловых, дружеских и других типах отношений.

Как уже говорилось выше, анализ и учет всей совокупности названных условий и факторов позволяют обеспечить эффективность процесса формирования психологической компетентности субъектов образовательного процесса.

Анализ вопросов, связанных с разработкой и построением теоретической модели деятельности практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образования, позволяет сделать ряд выводов:

— разработка теоретической модели деятельности практического психолога по формированию психологической компетентности субъектов образовательного процесса должна осуществляться на основании уже имеющегося теоретического и практического опыта школьной психологической службы, с учетом ее целей и задач, принципов и направлений деятельности практического психолога образования;

— проектирование теоретической модели деятельности практического психолога должно выполняться посредством выделения компонентов, необходимых для объяснения организации и специфики деятельности практического психолога образования по заявленной проблеме: ценностно-целевого, когнитивного, поведенческо-деятельностного и личностного;

— эффективная реализация данной модели возможна, если учитываются все ее составляющие: цели и задачи психологической службы, принципы и направления деятельности практического психолога, условия, факторы, критерии и уровни развития психологической компетентности, а также соблюдаются технологии ее формирования.



¹ См.: Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание : пер. с англ. / М. Вартофский. М., 1988 ; Пегов С. А. Интегральные характеристики в системно-экологическом моде-

лировании / С. А. Пегов // Системные исследования. Методологические проблемы. М., 1985 ; Щедровицкий Г. П. Структурный анализ и моделирование сложных систем / Г. П. Щедровицкий // Проблемы исследования систем и структур. М., 1965.

Поступила 30.06.06.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ИЗУЧЕНИЕ, АНАЛИЗ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

*Н. А. Вдовина, ассистент кафедры психологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Автором подчеркивается актуальность исследования ценностных ориентаций педагога. Особое внимание уделяется изучению профессионально-ценностных ориентаций студента педагогического вуза. В статье приведен анализ полученных результатов исследования. Предложены эффективные пути решения обозначенной проблемы.

Приобщение учащихся к освоению позитивных социогуманитарных ценностей во многом зависит от педагога. Его деятельность призвана способствовать целенаправленному созданию условий, обеспечивающих развитие и обогащение содержания, структуры и иерархии ценностных ориентаций учащихся. В настоящее время особое внимание уделяется выявлению ценностных предпочтений студента педагогического вуза в профессиональной сфере, так как они позволяют спрогнозировать возможность реального влияния педагога на развитие ценностной сферы подрастающего поколения.

Для изучения особенностей развития профессионально-ценностных ориентаций студентов в МГПИ им. М. Е. Евсевьева нами было проведено исследование, в котором приняли участие 455 студентов I и V курсов трех факультетов (иностранного языка, коррекционной педагогики и физико-математического). В исследовании был использован модифицированный вариант методики М. Рокича¹ по изучению ценностных ориентаций, направленный на оценку сформированности профессионально-ценностных ори-

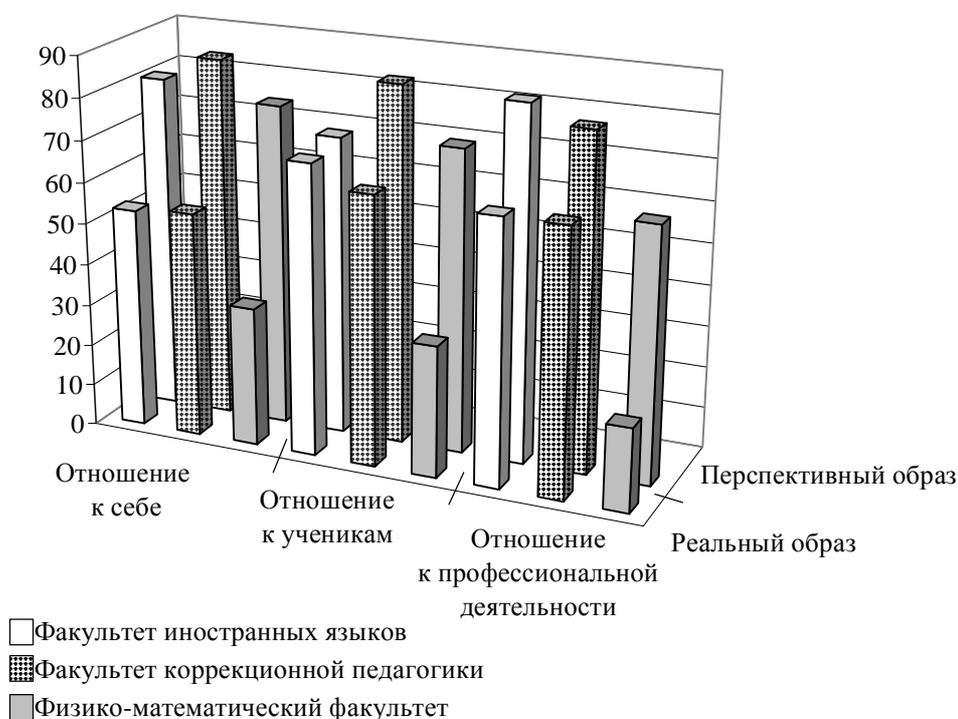
ентаций по отношению к себе, к ученику и к профессиональной деятельности. Студенты I курса выстраивали два образа (реальный и перспективный), студенты V курса — три (реальный, ретроспективный и перспективный). Данные каждого студента были отнесены к одному из трех уровней развития исследуемого явления: высокому, среднему, низкому.

В результате сравнения созданных образов выявлены различия у студентов I курса естественно-научных и гуманитарных факультетов (рис. 1). Так, у студентов факультетов иностранных языков и коррекционной педагогики в реальном образе «Я — первокурсник» наиболее сформированным оказался компонент «профессионально-ценностное отношение к ученикам» (70,2 и 64,8 % соответственно), вторым — «отношение к профессиональной деятельности» (по 63,8), третьим — «отношение к себе» (53,2 и 54,4 % соответственно). У студентов физико-математического факультета были отмечены несколько иные приоритеты. На первом плане у них — компонент «отношение к себе» (33,6 %), далее следует «отношение к ученикам» (31,7),

© Н. А. Вдовина, 2007

а замыкает ряд оценка степени сформированности «отношения к профессиональной деятельности» (29,2 %). На этой основе можно предположить, что у студентов физико-математического факуль-

тета по сравнению с гуманитариями ориентация на профессиональную деятельность и ученика выражена слабее. Следовательно, они менее других настроены на работу в школе.



Р и с. 1. Результаты исследования студентов I курса

Анализируя отношение первокурсников к себе с позиции «Я — учитель», мы обнаружили существенное процентное увеличение количества оценок, свидетельствующих о сформированности всех трех компонентов профессионально-ценностных ориентаций. В перспективном образе первокурсников всех факультетов на первое место по уровню развитости выходит компонент «отношение к себе», на второе — «отношение к ученикам». Меньшее значение имеет образ «отношение к профессиональной деятельности». У студентов физико-математического факультета оценки по всем трем компонентам существенно ниже.

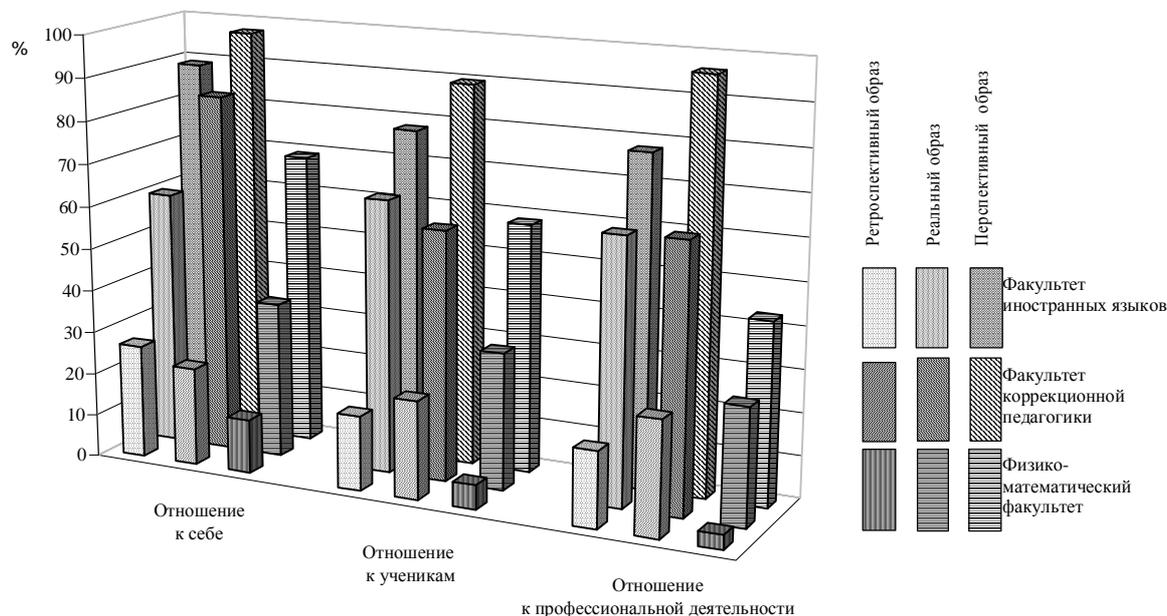
Студенты V курса конструировали три образа: реальный, ретроспективный

и перспективный (рис. 2). Гуманитарии, оценивая свой образ реального пятикурсника, показали меньшие значения, чем первокурсники при оценке своего образа реального первокурсника. На факультете коррекционной педагогики приоритеты выстраивались в такой последовательности: «отношение к себе» (84,6 %), «отношение к профессиональной деятельности» (62,8), «отношение к ученикам» (58,9 %). На факультете иностранных языков — «отношение к ученикам» (64,4 %), «отношение к профессиональной деятельности» (62,2), «отношение к себе» (60,0 %).

Ретроспективный образ пятикурсников факультета коррекционной педагогики получил небольшие процентные показатели степени развитости по всем трем

компонентам. Преимущество было отдано «отношению к профессиональной деятельности» (26,9 %), равные значения были получены при оценке «отношения к себе» и «отношения к ученикам» (23,1 %). У студентов факультета иностранных языков при оценке того же об-

раза на первый план выходит «отношение к себе» (26,7 %), примерно равные значения отмечены для двух других компонентов (17,6 и 17,8 %). У части этих студентов имеются низкие оценки всех обозначенных компонентов профессионально-ценностных отношений педагога.



Р и с. 2. Результаты исследования студентов V курса

При оценке перспективного образа студенты факультета коррекционной педагогики и факультета иностранных языков показали высокие значения компонента «отношение к себе» — 97,4 и 88,9 % соответственно. На факультете коррекционной педагогики выявлены высокие значения и двух других компонентов: «отношение к профессиональной деятельности» (96,2 %) и «отношение к ученикам» (89,7 %). На факультете иностранных языков эти два компонента имеют равные показатели (77,8 %).

На физико-математическом факультете при оценке пятикурсниками реального образа высокие оценки были представлены следующим образом: «отношение к себе» (36,4 %), «отношение к ученикам» (32,7), «отношение к профессиональной деятельности» (27,3 %).

При оценке студентами физико-математического факультета ретроспективного образа получены низкие результаты. Лишь единицы считают, что в прошлом они обладали высокой степенью развитости профессионально-ценностных отношений к себе, к ученикам, к профессиональной деятельности (12,7; 5,5 и 3,6 % соответственно).

С позиции учителя оценка студентами себя была выражена так: «отношение к себе» — 69,1 %, «отношение к ученикам» — 58,2, «отношение к профессиональной деятельности» — 41,8 %.

На основе проведенного исследования был составлен ранжированный список профессионально-ценностных отношений студентов педагогического вуза, выделен ряд качеств, развитость которых студентами была отмечена чаще всего.

Первокурсниками высоко оцениваются следующие качества реального образа:

а) коммуникабельность, культура внешнего вида, самоуважение;

б) доброта, компетентность в общении, оптимизм, чувство юмора, организаторские способности, справедливость;

в) компетентность в предметной области, ответственность, добросовестность.

При оценке себя с позиции учителя студентами отмечаются:

а) коммуникабельность, культура поведения, культура речи, самоуважение, честность, порядочность, эрудиция, широкий кругозор;

б) компетентность в общении, справедливость, уравновешенность, выдержка, честность;

в) активность, инициатива, компетентность в предметной области, методическая компетентность, настойчивость, целеустремленность.

Пятикурсники, оценивая свой реальный образ, выделяют такие качества, как:

а) коммуникабельность, самоконтроль (самодисциплина), самоуважение, честность, порядочность;

б) гуманность, человечность, компетентность в общении, справедливость, тактичность, уравновешенность, выдержка;

в) компетентность в предметной области, методическая компетентность, настойчивость, целеустремленность, профессиональная дисциплинированность.

В ретроспективном образе выделяются:

а) культура внешнего вида, самоуважение, честность, порядочность;

б) гуманность, человечность, доброта, справедливость;

в) настойчивость, целеустремленность, ответственность, добросовестность, профессиональная эффективность и дисциплинированность.

Перспективный образ студентов старших курсов представлен такими характеристиками:

а) высокая общая культура, духовные потребности и интересы, культура внешнего вида, культура поведения, культура речи, саморегуляция, честность, порядочность, эрудиция, широкий кругозор;

б) компетентность в общении, педагогическая интуиция, психолого-педагогическая зоркость, наблюдательность, справедливость, тактичность, уравновешенность, выдержка, честность;

в) компетентность в предметной области, методическая компетентность, настойчивость, целеустремленность, ответственность, добросовестность, психолого-педагогическая компетентность.

Анализ полученных данных показал, что оценка реального образа первокурсников заметно выше, чем оценка ретроспективного образа пятикурсников. Студенты V курса более объективно оценивают свою систему ценностных отношений, чем студенты I курса, показавшие сильно завышенные результаты по всем исследуемым направлениям. Можно предположить, что оценка реального образа первокурсника неадекватно завышена, и это явление обусловлено тем, что на начальном этапе вузовского обучения еще не сформирована опора на профессионально-ценностные ориентации в связи с недостатком знаний, опыта работы, умения объективно оценивать свои способности, с отсутствием ситуаций реализации профессиональной деятельности, которые возникнут позже при выполнении развивающих заданий в ходе педагогических практик.

Оценивая свой ретроспективный (V курс), реальный и перспективный (V, I курсы) образы, студенты отмечают высокую развитость и сформированность таких качеств, как коммуникабельность, культура внешнего вида, самоуважение, — по отношению к себе; доброта, гуманность, человечность, справедливость, — по отношению к ученикам; компетентность в предметной области, методическая компетентность, настойчивость, целеустремленность, — по отношению к профессиональной деятельности. При этом, на наш взгляд, упуска-



ется из виду ряд важных для педагогической деятельности качеств: саморазвитие, самодисциплина, педагогическая интуиция, психолого-педагогическая наблюдательность, ответственность, добросовестность, профессиональная эффективность, психолого-педагогическая компетентность.

Полученные опытно-экспериментальные данные подтверждают необходимость совершенствования профессионально-ценностных ориентаций будущего специалиста, становление которых наиболее активно идет в процессе обучения в вузе. Именно в этот период происходит переосмысление ценностных отношений к себе, к ученикам, к профессиональной деятельности с позиции будущего учителя.

В поисках эффективных путей решения выявленной проблемы нами разработан и апробирован курс «Психология профессионально-ценностных основ менталитета педагога», который нацелен на актуализацию и совершенствование системы профессионально значимых качеств личности и профессионально-ценностных отношений в условиях предстоящей педагогической деятельности. Его задачи состоят в создании профессионально-образовательных условий совершенствования студентами педагогического вуза знаний, умений и навыков. Результатами изучения курса должны стать:

— осознание собственных терминальных и инструментальных ценностей;

— развитие адекватного понимания и принятия собственных общечеловеческих ценностей;

— рефлексия ценностных ориентаций;

— рефлексия профессионально-личностных качеств;

— освоение психологических механизмов совершенствования системы ценностных ориентаций;

— прогнозирование своих профессионально значимых качеств;

— развитие готовности и возможности познания, коррекции и совершенствования ценностного содержания профессионально значимых качеств педагога;

— формирование положительного профессионально-ценностного отношения к педагогической деятельности;

— активизация потенциальных способностей студентов к саморазвитию ценностных основ профессионального менталитета, качественному преобразованию своего внутреннего мира;

— выработка стратегии профессионально-личностного самосовершенствования;

— составление программ профессионально-личностного самосовершенствования;

— реализация элементов аутотренинга в работе по самосовершенствованию.

Необходимость изучения данного курса вызвана тем, что проведение целенаправленной работы по созданию психолого-педагогических условий, положительно влияющих на становление ценностных ориентаций будущего учителя, способствует конструктивной переоценке собственных ценностей с учетом их профессиональной значимости.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. N. Y., 1973 ; Битянова Н. Р. Психология личностного роста / Н. Р. Битянова. М., 1995.

Поступила 27.09.06.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Р. Я. Абдрахманова, зав. кафедрой иностранных языков Альметьевского филиала Института экономики, управления и права,

А. Х. Богданова, аспирант Елабужского государственного педагогического университета,

Ф. А. Мухаметзянов, аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (г. Казань)

В статье раскрываются основные направления психолого-педагогической поддержки будущего педагога-психолога в процессе его профессиональной подготовки в вузе. Психолого-педагогическая поддержка студента представлена в виде системы деятельности негосударственного вуза по формированию ключевых компетенций будущего специалиста как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Стратегией современного высшего профессионального образования является ориентация на повышение качества подготовки будущих специалистов. При этом профессиональная подготовка должна быть качественной как на уровне фундаментального образования, так и на уровне ключевых компетенций специалиста. Особенно это касается подготовки педагога-психолога, поскольку психолого-педагогическая поддержка развивающейся личности составляет основу его ключевых компетенций. Качество подготовки педагога-психолога в системе высшего профессионального образования выступает одним из критериев конкурентоспособности современного специалиста, определяющей в конечном счете уровень социально-экономического развития государства.

В условиях постиндустриального общества знания быстро устаревают, в связи с чем возрастает потребность в качественном фундаментальном образовании, которое должно способствовать становлению личности профессионала, способной обучаться не по принципу «обучение всю жизнь», а по принципу «обучение через всю жизнь». Поэтому профессиональное обучение в вузе по своей сути должно быть опережающим время и пространство, осуществляться не только в рамках определенных культурно-исторических рамок, но и на уровне межкультурного диалога. Однако система высшего профессионального образова-

ния часто не соответствует объективным требованиям к качеству подготовки будущего педагога-психолога, отраженных в Концепции модернизации российского образования, основных положениях Болонского процесса и национального проекта в сфере образования.

Все сказанное делает очевидной необходимость теоретического осмысления и обоснования новых подходов к процессу профессиональной подготовки будущего педагога-психолога, направленного на формирование его способности к психолого-педагогической поддержке развивающейся личности в условиях межкультурного диалога. В системе высшего профессионального образования все более острой становится потребность в проектировании новой концепции, модели подготовки будущего педагога-психолога, обладающего ключевыми компетенциями, среди которых доминирует готовность к психолого-педагогической поддержке.

Анализ российских и зарубежных реформ высшего профессионального образования показывает, что одна из причин кризиса образования заключается в том, что часто преобразования направляются на изменения внешних компонентов, не затрагивая проявления готовности студента к психолого-педагогическому сопровождению развивающейся личности. При этом не учитываются факторы, влияющие на результаты профессионального образования в плане подготовки пе-



дагога-психолога к психолого-педагогическому сопровождению в процессе межкультурного диалога. Реформы практически не касаются вопросов, проявляющихся на разных уровнях в различных межкультурных пространствах: соотношения учения и научения в различных культурах, роли обучения и самообразования, отношения к инновационным технологиям и активным методам обучения, подготовки будущих специалистов и переподготовки специалистов, роли и назначения учителя и наставника в европейском и восточном менталитетах, особенности взросления и подготовки личности к профессиональной деятельности.

В плане формирования ключевых компетенций будущего педагога-психолога, готового к деятельности на основе межкультурного диалога, от современного преподавателя вуза требуется умение организовывать образовательный процесс адекватно запросам не только современного общества, но и отдельного студента как субъекта учебной и будущей профессиональной деятельности. Иначе говоря, преподаватель высшей школы должен уметь организовывать учебную деятельность студента с учетом его особенностей, склонностей и интересов, т. е. быть готовым оказать психолого-педагогическую поддержку его становления как будущего профессионала.

Теоретической основой организации процесса профессионального обучения в любой школе, в том числе высшей, является положение культурно-исторической теории (Л. С. Выготский) о ведущей роли обучения в процессе развития. При этом обучать будущего специалиста-профессионала необходимо с учетом того, чему и как он способен обучаться. Образовательный процесс в высшей школе представляет собой культурно-гуманитарный феномен, поэтому понятие «педагогическая технология» нужно рассматривать в контексте не столько технократического, сколько интегрированного подхода.

В рамках технократического подхода под технологией подразумевается система действий с определенным предметом или объектом либо сочетание методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала в процессе производства. Педагогическая технология в процессе профессиональной подготовки педагога-психолога понимается как тактика и стратегия рационального решения образовательных задач.

С позиций интегрированного подхода подготовка педагога-психолога должна строиться как психолого-педагогическое сопровождение и требует решения ряда задач. Среди них приоритетными являются разработка проектов стандартов нового поколения подготовки педагога-психолога в системе высшего профессионального образования; определение состава и структуры учебной деятельности студента-педагога-психолога как ее субъекта; создание моделей и алгоритма (технологической карты) ориентировочной основы субъектных учебных действий студентов, технологии управления качеством высшего профессионального образования, проекта единой батареи тестов обученности для студентов младших курсов (проект единого тестирования студентов вузов); разработка стратегии и тактики научно-методического обеспечения процесса формирования ключевых компетенций будущего педагога-психолога, технологии психолого-педагогического сопровождения и педагогической поддержки становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в вузе при подготовке педагога-психолога мы рассматриваем как организацию и создание условий для развития студента, его становления как субъекта образовательной и профессиональной деятельности. Оно предполагает ряд приоритетных направлений:

1) психологическую диагностику основных качеств личности студента —

мониторинг познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы личности студента, определение перспектив его развития;

2) развивающую деятельность — тренинги по развитию познавательной и эмоционально-волевой сферы личности, становлению межличностных и внутригрупповых отношений будущих педагогов-психологов;

3) психологическое консультирование — индивидуальные консультации, психотерапевтические сессии и т. д.;

4) психологическое просвещение (особенно для студентов непсихологических специальностей) — семинары, круглые столы, разработка психолого-педагогических проектов, повышение психологической культуры студентов и т. д.;

5) проектную деятельность — организацию научно-исследовательской и психологической деятельности заинтересованных студентов с целью развития интереса к отдельным психологическим феноменам и психологической науке в целом.

В высшем учебном заведении при разработке основ психолого-педагогической поддержки формирования ключевых компетенций у студента — будущего педагога-психолога необходимо учитывать наличие педагогических условий для становления субъектности студента. Целесообразно осуществлять психолого-педагогический мониторинг студентов, который должен предусматривать:

— изучение психологических механизмов и педагогических условий адаптации студентов младших курсов к учебной деятельности в вузе;

— контроль динамики развития и становления личностных и профессиональных качеств у будущих педагогов-психологов в соответствии с курсами (этапами) обучения;

— выявление индивидуально-психологических особенностей слабоуспевающих студентов, отличающихся эмоциональной неустойчивостью и склонных к нарушениям дисциплины, аморальным поступкам;

— изучение уровней обученности и обучаемости, т. е. способностей к усвоению знаний по профилирующим дисциплинам и их творческому использованию;

— оказание помощи преподавателями кафедры психологии другим преподавателям в изучении и развитии психических познавательных процессов и эмоционально-волевых состояний студентов (мышления, памяти, внимания и др.);

— изучение индивидуально-психологических особенностей студентов, испытывающих затруднения в учебной деятельности.

Для организации системы психолого-педагогической поддержки важна периодичность психологического обследования студентов. Анализ состояния этой проблемы на факультете педагогики и педагогической психологии Академии социального образования позволил выделить следующие виды психолого-педагогической диагностики: обязательную психодиагностику обучаемости и обученности, регламентированную нормативными документами по срокам; текущую (оперативную) диагностику; индивидуальную диагностику.

Периодичность психодиагностики определяется требованиями нормативных документов, указаниями руководителя учебного заведения о необходимости обследовать студентов того или иного курса, планами психологической работы по текущему обследованию. Социальное изучение и психологическое обследование кандидатов на учебу проводятся во время их профессионального отбора и на каждом курсе обучения, а результаты этой работы отражаются в карте психологического изучения студента. Кроме того, после III курса обучения и при выпуске составляется развернутая характеристика в виде аттестации, в которой отражаются личностные, профессиональные и морально-нравственные качества студента, делаются выводы и даются рекомендации по совершенствованию его обучения и воспитания и наиболее целесообразному распределению выпускника. Эти данные



являются отправной точкой процесса становления специалиста-педагога-психолога.

Текущую диагностику индивидуальных психологических качеств у выборочного числа студентов I—II и IV—V курсов вуза можно совмещать с изучением адаптации студентов I курса к обучению, их профессиональной направленности и мотивации к овладению предстоящей профессиональной деятельностью, социально-психологического климата и межличностных отношений в учебных группах, с проведением индивидуальных бесед и психологических консультаций обучаемых специалистами-психологами.

Для составления индивидуальных психологических характеристик студентов можно использовать результаты наблюдения различных видов их деятельности:

- в повседневной учебной работе;
- при текущем и итоговом контроле знаний, умений, навыков;
- на семинарских и лабораторных занятиях;
- при выполнении общественной работы и различных поручений;
- в период учебной и производственной практики и стажировки;
- в процессе внедрения и апробации новых педагогических технологий;
- при общении в учебном студенческом коллективе.

Индивидуальные психологические характеристики корректируются в течение всего периода обучения и психолого-педагогического сопровождения в вузе, причем комплексные психологические обследования, дающие временные срезы, целесообразно проводить на I курсе трижды, а на последующих — один раз в течение учебного года.

Организационной основой психологического сопровождения и соответствующего психолого-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса может служить Комплексная целевая программа психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса. В ней для всех этапов (профориентация,

профотбор, обучение на I—V курсах, анализ деятельности выпускников) должны быть раскрыты:

- последовательность всех психологических мероприятий и их формы;
- объект (предмет) исследования;
- цели и задачи каждого мероприятия;
- научно-методическое обеспечение;
- необходимое материально-техническое обеспечение и привлекаемые дополнительные силы;
- временные рамки проведения мероприятия;
- порядок информирования заинтересованных субъектов (объектов учебно-воспитательного процесса);
- формы последующего использования полученных данных для управления образовательным процессом в вузе.

Подобная программа вносит в процесс психологического обеспечения устойчивую организацию, позволяет заранее и комплексно планировать работу психологов, целенаправленно использовать ее результаты для управления образовательным процессом в вузе. Для реализации программы разрабатывается план-график, в котором указываются объем, содержание и сроки основных мероприятий деятельности психологов вуза. Периодичность таких мероприятий связана с результатами психологического обследования обучаемых и зависит от его сроков.

Кроме того, для решения задач психолого-педагогического сопровождения процесса становления ключевых компетенций будущего педагога-психолога необходимо разработать программу научно-методического обеспечения. Отдельный аспект методического обеспечения — анализ профессиональной деятельности выпускников. Эти данные должны быть использованы как обратная связь в оценке результатов формирования ключевых компетенций будущего педагога-психолога.

С учетом вышесказанного нами был разработан проект «Программа психолого-педагогического сопровождения фор-

мирования ключевых компетенций будущего педагога-психолога в негосударственном вузе». Данная программа нацелена на решение следующих основных задач:

— информирование преподавателей кафедр об индивидуально-психологических особенностях студентов и морально-психологическом состоянии студенческих групп;

— помощь в организации учебно-воспитательного процесса и управлении им на основе учета познавательных и личностных особенностей студентов;

— использование знаний о социально-психологических характеристиках учебной группы для оптимального построения занятий;

— изучение особенностей мотивации и поведения студентов в рамках учебных занятий для оптимального использования преподавателями педагогических приемов развития и коррекции;

— выявление затруднений в педагогической деятельности преподавателей и поиск путей их оптимизации;

— изучение качественного состояния и тенденций развития ключевых компетенций будущего педагога-психолога (социально-психологический климат и межличностные взаимоотношения);

— помощь декану, заведующему кафедрой в управлении студенческим коллективом, в создании условий для оптимального становления ключевых компетенций будущего педагога-психолога;

— поиск и определение объективных психолого-педагогических критериев деятельности преподавателей кафедры в процессе формирования ключевых компетенций педагога-психолога;

— оценка эффективности структуры педагогической деятельности, особенностей личности преподавателя и педагогического коллектива, звеньев отношений «преподаватель — студент» и «студент — преподаватель».

Для достижения поставленных целей предлагаются такие формы совместной деятельности, как:

1) оперативное доведение до преподавателей психологической информации о познавательных и личностных особенностях студентов, социально-психологических характеристиках групп;

2) проведение психологических исследований по запросам преподавателей;

3) изучение социально-психологических проблем педагогической деятельности в целях оптимизации труда преподавателей;

4) психологическое консультирование преподавателей при решении профессиональных и личных проблем;

5) совместное участие в выработке объективных критериев оценки труда преподавателей. Большая роль в этой работе отводится психологической службе вуза. Психологическая служба также участвует в процессе психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки студента, в создании максимально комфортных условий его пребывания в вузе, позволяющих сформировать будущего специалиста как субъекта деятельности.

Таким образом, в образовательном пространстве вуза необходимо создавать условия, которые способствовали бы личностному росту студентов, развивали бы их субъектные свойства и проявления индивидуальности.

В XXI в. образовательные инновации очень быстро транслируются и осваиваются педагогами, и это прекрасно: впитывать новое, постоянно учиться, творчески расти — долг каждого профессионала. Только так можно работать в духе времени и готовить компетентных специалистов. Мы должны научиться бережно соединять накопленный профессионалами бесценный опыт с новациями — этот синтез может обеспечить желаемый результат нашей педагогической деятельности: воспитать психологически и духовно здоровое поколение граждан, живущих в многонациональном, поликультурном мире, способных вести межкультурный диалог и созидать новую, процветающую Россию.

Поступила 07.09.06.

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****СИСТЕМА ЗНАНИЙ КАК ФАКТОР
ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕГИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ**

А. В. Родняков, редактор журнала «Интеграция образования»

В статье рассматриваются перспективы и целесообразность использования систем знаний в современном образовании. Обсуждаются возможные последствия их применения как в обществе в целом (в том числе региональном), так и в системе образования в частности.

На протяжении всей истории человечество увеличивало информационную насыщенность своей жизни. Возникновение письменности, изобретение книгопечатания — вот этапы этого процесса. Однако только с созданием специального устройства, автоматически обрабатывающего огромные объемы накопленной информации, т. е., по Э. Тоффлеру, с наступлением «третьей волны», человечество достигло той фазы развития, когда биологический мозг уже не в состоянии справиться с информационным потоком.

Множество разнородной информации, лежащей в открытом доступе, создает проблему выбора на основании достоверности, достаточности и краткости. Особенно важен данный выбор в значимых областях существования общества, например в сфере образования. Для разрешения этой проблемы можно применить такую разновидность интеллектуальных систем, как экспертные системы. Обсуждение сущности и особенностей подобных программ выходит за рамки данной статьи, однако считаем необходимым выделить и раскрыть их характеристики, обеспечивающие соответствие заявленной цели.

Цель существования системы знаний как элемента (фактора) институционализации образования в рамках построения информационного общества заключается в поддержке содержания образования на всех уровнях.

Анализируя совокупность свойств, которыми должна обладать данная система, можно классифицировать их по

трем основным группам: образовательные, технические и социально значимые.

Образовательные аспекты вытекают из сущности и задач образования. К ним относятся следующие свойства систем:

1) программность (содержательная часть системы основывается и соответствует учебным программам дисциплин на различных уровнях образования, при этом базовой является школьная программа по предмету);

2) системность (в рамках отдельных тем с помощью перекрестных ссылок показываются взаимозависимость и системный характер процессов, явлений и фактов во всей совокупности наук);

3) преемственность (четко прослеживаются, в том числе на уровне учебных программ, происхождение и усложняющийся характер знания, специфика его развития);

4) иерархичность (обеспечивается дискретизация достаточных уровней информированности в соответствии с пожеланиями пользователя (выделяются усеченный, базовый и продвинутый уровни), а также многоуровневость образования);

5) плюралистичность (существует настоятельная необходимость освещения различных подходов к изучаемым процессам или явлениям, позиций научных школ с их достоинствами и недостатками и пр.; данный аспект приобретает особое значение в гуманитарных и общественных науках);

6) объективность (материал излагается в соответствии с современными на-

учными представлениями о человеке, обществе и окружающем мире, суждения и выводы доказательны).

Группа *технических* аспектов основывается на современных технологических возможностях создания, наполнения и поддержания функционирования подобного рода систем. В эту группу входят:

1) коммуникативность (диалог между системой и пользователем осуществляется посредством сетей передачи данных, в частности Интернета, с помощью клиентского программного обеспечения или без него; данный аспект определяется разработчиком в соответствии с требованиями удобства и простоты использования);

2) технологичность (современный уровень развития техники и информационных технологий позволяет создавать и поддерживать функционирование систем знаний, соответствующих заявленным характеристикам, основанных на действующих стандартах);

3) автоматизированность (данный аспект подразумевает автоматизированное информационное наполнение и использование системы).

Решение с помощью системы знаний определенных общественных задач подразумевает наличие у нее некоторых *социально значимых* свойств:

1) открытость (обеспечивается свободный и бесплатный доступ ко всей совокупности знаний, интегрированных в системе; разрешение на использование материалов в любой образовательной или научной деятельности);

2) дистанционность (доступ к системе осуществляется через Интернет, с помощью стандартного оборудования и программного обеспечения, вне зависимости от точки входа);

3) достоверность (объективные знания представляются в соответствии с правилами самой системы и предметными учебными программами).

Схематически структура системы представлена на рис. 1.



Р и с. 1. Принципиальная схема системы знаний

Основным разделом системы знаний выступает информация, раскрывающая учебную программу средней школы по соответствующей дисциплине; на следу-

ющем уровне информация усложняется и специализируется согласно требованиям высшего образования. Выделяются уровни детализации информации (рис. 2).



Р и с. 2. Схема основного раздела системы знаний по дисциплине «Обществознание»



В разделе *дополнительной информации* размещаются теоретические и практические материалы, освещающие вопросы развития памяти, скорочтения, расслабления и концентрации.

Биографический справочник является неотъемлемой частью системы, тесно интегрированной с другими ее элементами. В нем отражаются биографии научных, культурных, государственных и иных деятелей, размещаются контекстуальные ссылки на другие разделы.

Форум — основной инструмент связи пользователей с администраторами системы, в его рамках рассматриваются как технические вопросы функционирования ресурса, так и содержательные вопросы (обсуждение непонятого, получение квалифицированной консультации).

Подобная система, выполненная в виде интернет-ресурса, удачно встраивается в структуру образовательных порталов, предусмотренных «Концепцией создания системы Интернет-порталов сферы образования» (утверждена Коллегией Министерства образования России 04.04.02). Это, в свою очередь, обеспечивает техническое и программное соответствие уже имеющимся информационным ресурсам.

Во время проведения пилотного исследования по данной теме респондентам было предложено развернуто ответить на вопрос: «Как Вы оцениваете необходимость создания и перспективы использования системы знаний в современной практике образования?» Предварительно экспертам в общем виде объяснялись цель существования системы, спектр решаемых ею задач, а также характерные свойства.

Обобщая ответы респондентов, подчеркнем, что однозначно негативную оценку не дал никто. Однако было высказано мнение о недостаточной целесообразности предложенного проекта в связи с наличием (и постоянным обновлением) на уровне общеобразовательных школ мультимедийных пособий по основным предметам и выделением в

учебных планах часов для работы с ними. Другим выдвинутым возражением стало то, что проект является достаточно трудоемким, так как загруженный в систему объем информации, необходимый для начала ее полноценной работы, довольно велик.

Среди положительных моментов экспертами было отмечено то, что правовую и логическую основу системы составили учебные программы, обеспечив тем самым тесную интеграцию с образовательным процессом и облегчив преемственность и непрерывность образования. Еще один момент заключается в выделении уровней информированности, т. е. получения информации на запрос (в соответствии с пожеланием пользователя) в сжатом, обычном или развернутом виде. Это, во-первых, позволяет сосредоточиться на основной информации (или посмотреть детали), а во-вторых, в любом случае, значительно экономит время.

Один из респондентов предложил ввести *региональность* как свойство системы ориентироваться на сложившийся в регионе рынок образовательных услуг и имеющийся спектр специальностей, по которым осуществляется подготовка, а также на структуру занятости населения для совершенствования социальной адаптации выпускников.

В целом же все эксперты отметили удобство и перспективность сосредоточения учебной и научной информации в рамках единой системы, снабженной удобной внутренней навигацией и отвечающей современным технологическим требованиям и социальным вызовам.

Оценивая социальные последствия использования системы знаний в рамках регионального образовательного института, можно говорить о стратегической важности предполагаемых изменений. Безусловно, создание подобной системы является большим шагом в становлении информационного общества, вводя дополнительный фактор институционализации сначала как элемент дополнительно-

го образования, а потом и основного. Однако ожидать каких-либо значимых перемен в ближайшем будущем несколько безосновательно. Для этого необходимо наличие, во-первых, достаточно большого количества людей, использующих систему в своей повседневной деятельности и транслирующих навыки и способы работы с ней в другие сообщества, а во-вторых, определенной инфраструктуры, обеспечивающей географически широкий и экономически дешевый доступ.

Выделим области, в рамках которых с большой долей вероятности произойдут положительные изменения при выполнении данных принципов.

Философия существования информационного общества, основанного на «свободной культуре», предполагает *обеспечение равного доступа* к культурной, образовательной и иной информации, использование открытого программного обеспечения. Этим правилам должен соответствовать и данный проект. Однако в связи с грядущим вступлением России во Всемирную торговую организацию особое значение приобретают вопросы авторских и смежных прав, что непосредственно затрагивает существование систем знаний. Необходимо четко законодательно определить статус подобных систем, статус находящихся в них материалов, а также правовой механизм их функционирования. Примером может служить лицензия GFDL, под которой распространяется Википедия.

Высокое качество представленных материалов, удобство навигации и использования, доступность, системность и достоверность обуславливают *повышение качества обучения*. На уровне высшего образования это облегчает участие Российской Федерации в Болонском процессе, способствуя достижению заявленных в Болонской декларации целей.

Система знаний как форма *дистанционного образования* в значительной мере уравнивает образовательные шансы, обеспечивая поддержку определенных групп населения, имеющих

трудности с получением качественного образования. Одной из таких социальных групп являются инвалиды.

Образовательная поддержка инвалидов (лиц с ограниченными возможностями) может осуществляться с помощью информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих доступ к системе знаний. Это обстоятельство позволяет устранить ряд объективных и субъективных причин, препятствующих получению образования, и соответственно облегчает интеграцию лиц с ограниченными возможностями в современный социум.

Система знаний опосредованно, предоставляя ранее упоминавшиеся равный доступ к образовательной информации и высокое качество образования, способствует *вертикальной мобильности* населения. При помощи дистанционного, т. е. не зависящего от местонахождения субъекта, образования она обеспечивает *горизонтальную мобильность* (примером может служить так называемый распределенный университет).

Особое значение в условиях современной России имеет решение вопроса *социальной адаптации и трудоустройства* молодых выпускников. Проблему диспропорции на молодежном рынке труда и несоответствия образовательных специальностей требованиям работодателей пытаются разрешить с помощью введения 2-уровневого высшего образования (см. Болонскую декларацию). Той же цели служит использование системы знаний, во-первых, оперативно реагирующей на изменения в образовательных подходах, не нуждаясь в значительных затратах и обеспечивая *непрерывное образование*, а во-вторых, в рамках регионального компонента, информационно соответствующей специфике экономики конкретного региона.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение системы знаний в образовании вызовет определенные положительные социальные изменения, не исчерпывающиеся выделенными в дан-



ной работе. Проблемы, возникающие при воплощении системы: трудоемкость, необходимость обширной предварительной (в том числе правовой) подготовки и т. п., — разрешимы и не предполагают значительных затрат. Интеграция системы знаний в сеть российских образо-

вательных порталов подчеркнет ее сущность как элемента единой образовательной среды.

Наличие фактора системы знаний приведет в перспективе к перестройке системы образования в соответствии с принципами информационного общества.

Поступила 27.11.06.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СИСТЕМ В ГУМАНИТАРНЫХ ОТРАСЛЯХ ЗНАНИЯ

О. А. Гущина, доцент кафедры систем автоматизированного проектирования МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматриваются основные принципы непосредственной и удаленной форм образования и контроля усвоения знаний по программам школьных и вузовских курсов естественно-технической и общественной направленности на примере модели обучающей экспертной системы. Особое внимание в представленной модели уделено техническим особенностям фреймовой структуры и соответствующей ей структуры обработки информации.

Активное развитие в последнее время систем искусственного интеллекта (СИИ) обусловлено множеством факторов, которые разделяются на блоки — в зависимости от технических, экономических и социальных аспектов.

Блок технических факторов составляют следующие особенности СИИ:

— возможность решения задач, требующих интеллектуальных навыков;

— возможность решения задач, не решаемых традиционными вычислительными методами или решаемых со значительными затратами либо человеческих, либо временных, либо денежных ресурсов;

— использование при решении задач не столько алгоритмических, сколько эвристических методов и/или символических рассуждений;

— отсутствие существенных вычислительных погрешностей всех десяти видов (благодаря использованию нетрадиционных методов);

— получение приемлемых решений сложных, но понятных человеку задач;

— возможность решения задач, требующих не только общедоступных, но и узких специфических либо глобальных

разносторонних знаний из различных проблемных областей;

— хорошо структурированная проблемная (или хотя бы предметная) область;

— одновременное подключение данных и методов нескольких людей-экспертов (даже имеющих противоположные точки зрения);

— доступ больше чем к одному человеку-эксперту в рассматриваемой специфичной проблемной области (причем люди-эксперты должны быть способны четко формулировать свои данные, знания) и взаимодействие между ними;

— приемлемые для решения задачи поставленной специфичной задачи в проблемной области.

К социально-экономическим факторам целесообразности применения, а следовательно, и развития СИИ отнесем то, что:

— результаты работы таких систем высокорентабельны;

— получаемые решения оправдывают затраты и усилия по разработке и поддержке экспертной системы;

— информационные блоки СИИ позволяют приумножать при обучении си-

стемы, а также хранить данные и знания людей-экспертов, не доступных по каким-либо причинам (например, в связи со смертью и др.);

— системы помогают получать приемлемые решения при отсутствии человеческого опыта решения проблемы;

— они позволяют получать экспертные решения в условиях, неблагоприятных для людей (в частности, при работе в ядерных реакторах, на космических станциях и пр.), или при недопустимости задержек и помех в консультации (например, при консультировании в труднодоступных районах).

Наиболее актуально использование СИИ в плохо формализуемых областях знаний, при неполноте, недостоверности, многозначности исходной информации и качественных оценок процессов. К такому относятся и педагогика, и экономика, и медицина, и геология, и многие другие важные области знаний, в которых приходится решать проблемы, по сути представляющие собой творческие задачи. Творческими будем считать задачи, не имеющие стандартного алгоритма решения и/или имеющие неоднозначные решения (т. е. или не имеющие решения, или имеющие счетное/несчетное количество решений, или имеющие нестандартное решение)¹.

Широкое распространение в педагогике СИИ получили благодаря возможностям их использования при осуществлении общего развития, обучения, тренинга, а также при тестировании промежуточных и остаточных знаний обучаемых.

Одним из ярких и быстро прогрессирующих направлений в области создания искусственного интеллекта является разработка экспертных систем (ЭС). В последнее десятилетие экспертные системы возродились в виде интеллектуальных систем с базами знаний. ЭС тесно переплетаются с существующими деловыми системами и используются в здравоохранении, банковском деле и других областях для того, чтобы с помощью

правил и объектов накапливать опыт, повышать качество принимаемых решений. Базы знаний встроены сегодня в наиболее современные крупные системы поддержки принятия решений (CASE-системы, управленческие системы) и находятся в самой сердцевине программ-агентов, осуществляющих поиск в сети Интернет, помогая коллективам пользователей справиться с потоком информации.

По словам Эдварда Фейгенбаума (Стэнфордский университет), «Основным принципом инженерии знаний является то, что возможности решателя задач интеллектуального агента в первую очередь определяются его информационной базой и лишь во вторую — используемым методом вывода. Экспертные системы должны быть сильны знаниями, даже если они слабы методами. Это важный вывод, который лишь недавно по достоинству оценили исследователи искусственного интеллекта. Долгое время они занимались почти исключительно разработкой различных методов вывода. Но можно использовать почти любой метод. Сила заключается в знаниях»².

В данной статье рассматривается проект региональной системы поддержки образования «KnowNet» (РСПО «KnowNet»), позволяющей как через Интернет, так и «напрямую» получать знания и контролировать их усвоение по программам школьных и вузовских курсов. На данном этапе в систему включены модули по гуманитарным (в частности, истории) и точным (в частности, физике) дисциплинам. Каждый из модулей автономен. Указанный программный продукт предназначен для школьников, студентов различных форм обучения, аспирантов и всех, интересующихся информацией по предмету вне зависимости от своего местонахождения. Пользователь сам устанавливает приоритетность тем и выбирает уровни сложности и объем отображаемого материала.

Применение экспертных систем обусловлено потребностью в получении



качественных, быстрых и разнообразных консультаций в обширных проблемных областях человеческого знания. Основными отличиями ЭС от других систем искусственного интеллекта являются возможность их создания и функционирования в проблемных областях с богатым накопленным опытом, а также возможность структурирования знаний. К таким областям знаний относятся заложенные в системе курсы дисциплин. Поэтому для технической реализации проекта создания РСПО «KnowNet» была выбрана именно экспертная система.

Хотелось бы напомнить, что классическая структура экспертной системы как системы искусственного интеллекта представляет собой совокупность базы знаний, машины логического вывода и объединяющего их в единое целое интерфейса пользователя.

Знания — это совокупность данных, способов их применения и коэффициентов доверия различного рода (в зависимости от приоритетов, устанавливаемых интеллектуальной системой). Соответственно *база знаний* — это информационная база, включающая упорядоченную совокупность данных и методов их обработки в некоторой проблемной области. На основе информации, хранящейся в базе знаний, осуществляется функционирование машины логического вывода.

Машина логического вывода (МЛВ, машина вывода, машина принятия решений) представляет собой механизм, который определяет, каким образом и в какой последовательности должна применяться информация базы знаний для решения поставленной задачи. МЛВ состоит из интерпретатора и диспетчера. *Интерпретатор* определяет, каким образом применять правила для вывода новых знаний. *Диспетчер* устанавливает порядок применения правил.

Интерфейс пользователя является прикладной программой, которая организует обмен информацией между пользователем и МЛВ.

В основе функционирования РСПО «KnowNet» лежат следующие принципы:

1) у пользователя запрашиваются начальные параметры и интересующая его тема. При отсутствии начальных параметров система «KnowNet» задает минимальные параметры;

2) возможно изменение каких-либо параметров в процессе работы;

3) система информационной поддержки «KnowNet» отображает информацию с выделением в виде гиперссылок на дополнительную информацию;

4) вся дополнительная информация отображается в отдельно открытых окнах при сохранении начального текста;

5) в программе предусмотрена возможность сохранения информации в текстовом формате и/или вывода его на печать.

Опираясь на вышеперечисленные принципы, сформулируем технические характеристики РСПО «KnowNet» (на примере модуля по истории):

— история как *проблемная область* (проблемной областью считается совокупность предметной области и всех задач, решаемых в ней) является *статической*;

— база знаний системы *статическая*, так как любые программные процессы системы не влияют на содержание самих знаний;

— на основании предыдущего пункта ЭС в целом также является *статической*;

— исходя из специфики проблемной области и самой региональной системы информационной поддержки образования пополнение базы знаний осуществляется *непосредственным вводом* в нее знаний. Все вводимые знания представляются людьми-экспертами, территориально находящимися в различных местах, после чего обрабатываются модератором и инженером знания для придания им необходимой для программы формы;

— *интерпретатор МЛВ* системы «KnowNet» представляет собой независимый программный продукт, который

можно использовать отдельно от основной системы. Это позволяет распараллелить процессы ввода новой информации и ее использования;

— *диспетчер МЛВ* является основной ее частью в пользовательской версии. Интерпретатор и диспетчер РСПО «KnowNet» могут использоваться по отдельности и в других независимых проектах;

— все возможные выводы МЛВ (т. е. все возможные цепочки выводов, которые могут быть получены при использовании правил) объединяются в *сеть вывода*;

— в зависимости от особенностей проблемной области *знания* можно классифицировать как истинные (т. е. не ошибочные), точные (т. е. не приближительные), однозначные (т. е. не многозначные), полные или неполные (в зависимости от заданных начальных параметров).

Для программной реализации проекта региональной системы поддержки образования «KnowNet» с вышеописанными принципами была разработана специальная модель представления знаний с соответствующими машиной логического вывода и интерфейсом пользователя.

Начальные параметры модели обуславливают индивидуальные требования к качеству и составу представляемой информации. Они показывают:

- 1) полноту информации (сокращенная/стандартная/расширенная);
- 2) уровень сложности изложения информации (конспективный/научный/научно-популярный);
- 3) степень изначальной осведомленности пользователя (учащийся/студент/профессионал);
- 4) наличие вопросов для проверки усвоения изложенного материала (да/нет).

Все вышеперечисленные параметры могут быть изменены в процессе получения информации. Каждому из выбранных параметров система ставит в соот-

ветствие информацию по одному из четырех систем индексации.

В качестве модели представления знаний были использованы фреймы-сценарии. Выбор фреймового представления знаний объясняется потребностью в информации нужной конфигурации, позволяющей пользователю адекватно решать возникающие лингвистические проблемы, обучать систему и решать возложенные на нее задачи. А так как данными служит только символическая информация, вид представления которой подчиняется нескольким неоднозначным параметрам, то из всего многообразия видов фреймов (фреймы визуальных образов; семантические; определяющие рассуждения; задающие повествование и пр.) были выделены те, что обуславливают действия, т. е. фреймы-сценарии. Основоположник теории фреймов М. Минский определяет фреймы-сценарии «как типовые структуры для некоторого действия, понятия, события и т. п., включающие характерные элементы этого действия, понятия, события»³.

Выбор фреймовой модели при разработке РСПО «KnowNet» основывается на особенностях истории (как предметной области), предоставляемой системой многообразии отображения информации, актуальности множественного использования гиперссылок (например, на биографии или какие-либо события). Притом гиперссылки можно описать в соответствующих слотах фреймов как дополнительные ссылки. *Слотом* называется любая ограниченная и законченная часть фрейма. Необходимо отметить, что слотом может быть и сам фрейм. Одной из значительных особенностей систем организации знаний в виде фреймов является возможность задавать в слотах указатель на другие фреймы (например, гиперссылки). Визуально фрейм можно представить в виде сети (т. е. узлов и связей между ними).

Верхние уровни фрейма четко определены, поскольку образованы такими понятиями, которые всегда справедливы



по отношению к предполагаемой ситуации. На более низких уровнях располагаются особые вершины — *терминалы*. Терминалы должны быть заполнены характерными для данной ситуации данными. Каждым терминалом могут устанавливаться условия, которым должны удовлетворять его значения, называемые *заданиями*. Простые условия определяются значениями-*маркерами* (например, в виде требования, чтобы заданием терминала был какой-либо слот, или лексема, или указатель на фрейм определенного типа). Более сложными условиями задаются отношения между понятиями, включенными в различные терминальные вершины. Это дает неограниченные возможности для применения как всей системы, так и данных или знаний вне зависимости от системы.

Группы семантически близких друг другу фреймов можно объединить в *систему фреймов*. Результаты существенных преобразований представляются в виде *трансформаций* между фреймами, входящими в систему фреймов. Это, в частности, позволяет моделировать понятия коэффициента внимания и ценности информации (в нашем случае — четыре указанных выше параметра), сделать более экономичными некоторые типы логических вычислений, а также показать эффективность использования фреймовой системы представления знаний.

Теория фреймов дает возможность использовать такую структуру, как *субфрейм* (т. е. фрейм, представляющий более частную ситуацию). В нашем случае с помощью субфреймов описываются исключения. Это, в свою очередь, дает возможность организовывать ссылки на группы фреймов.

Базу знаний можем рассматривать как совокупность систем фреймов по темам. В первом фрейме содержится основная информация из каждой определенной системы фреймов. В дополняющих его субфреймах записывается информация, являющаяся исключением в первом, более раннем, фрейме той же

группы. Таким образом, появляются несколько групп фреймов, количество которых зависит от количества тем, включенных в РСПО «KnowNet».

Теоретически в представлении знаний в виде фреймов-сценариев последние показывают различные позиции наблюдателя, анализирующего одну и ту же сцену; трансформация — это результат перемещения наблюдателя из одного места в другое. Для систем иных фреймовых типов различия между фреймами могут соответствовать результатам выполнения каких-либо действий, определенным причинно-следственным связям между объектами внешнего мира или различным точкам зрения по одним и тем же вопросам. К числу центральных моментов теории фреймов относится то, что одни и те же терминалы могут входить в состав нескольких фреймов системы, позволяя согласовывать информацию, поступившую из различных источников. Для этого необходима постоянная, кропотливая и точная работа модератора и инженера знаний.

Теория фреймов выигрывает благодаря возможности использования в ней ожиданий других видов гипотез. Терминалы фрейма в обычном состоянии заполнены так называемыми *заданиями отсутствия*, т. е. заранее заготовленными значениями. Задания отсутствия — это сведения о частях фрейма, которые не обязательно должны выполняться в какой-либо конкретной ситуации. Связь заданий отсутствия со своими терминалами не является жесткой и неизменной, поэтому они могут быть легко заменены другими данными, более подходящими в текущей ситуации. Таким образом, задания отсутствия выполняют роль как временных, так и постоянных переменных. В общем случае они служат для представления информации общего вида и поиска наиболее вероятностных ссылок, указывают на способы проведения полезных обобщений и пр.

Системы фреймов связаны сетью поиска информации. Если рассматриваемый фрейм не удается соотнести с ре-

альной ситуацией, т. е. нельзя подобрать такие значения терминалов, которые удовлетворяют условиям соответствующих маркеров, то сеть поиска информации позволяет подобрать другой фрейм, более подходящий для данной ситуации. Подобные структуры дают возможность использовать в системах фреймов различные методы представления информации, что имеет особое значение для разработки механизмов «понимания».

После выбора фрейма в процессе согласования ранее не определенным терминалам присваиваются значения, удовлетворяющие всем значениям соответствующих маркеров. Выполнение процесса согласования частично контролируется информацией, связанной с самим фреймом (включая указания на то, как необходимо реагировать на непредвиденные обстоятельства). Если согласование внешних данных с маркерами терминалов является неудовлетворительным, то данные, полученные на его основе, могут быть применены при выборе альтернативного фрейма.

РСПО «KnowNet» работает с большими потоками информации, т. е. большими последовательностями объектов данных. Эта информация достаточно хорошо структурирована как по фреймовым структурам, так и по историческим темам. Целесообразно использовать каждый фрейм в виде отдельного файла, который хранит не только системную, но и дополнительную структурную информацию, включенную в текст.

Машина логического вывода включает в себя процедуры и функции, которые позволяют обрабатывать правила, входящие в фреймы базы знаний. МЛВ тесно связана со структурой базы знаний и в своих «вычислениях» опирается на нее. Обычно машина принятия решений — это алгоритмы, которые выполняют заранее заданные процедуры и функции над фреймами базы знаний. Она способна программно расширяться, что позволяет системе «История» в дальнейшем

совершенствоваться. Причем возможность дополнения МЛВ обусловлена функциями и качеством базы знаний.

При рассмотрении любого из методов представления знаний обязательно будут затронуты методы их обработки, т. е. правила. Для извлечения данных в нашей фреймовой модели необходимы различные типы правил, соответствующие определенному уровню работы с информацией:

— изначальный уровень правил (необходим для изначального запуска системы, т. е. перевода системы в режим ввода, обработки, извлечения или удаления информации; окончания работы системы; перехода между этапами);

— общий уровень правил, или уровень метаправил (содержит непосредственно общие правила ввода, обработки, извлечения или удаления информации);

— первый уровень правил (включает конкретный набор для вышеперечисленных манипуляций с информацией);

— второй уровень правил (содержит правила для обработки исключительных ситуаций).

Правила могут по-разному располагаться в системе в зависимости от уровня данных, с которыми они работают:

1) полностью или частично входить в фреймы;

2) находиться отдельно в базе правил или машине логического вывода;

3) представлять собой логические процедуры или функции внутри системы.

В связи со спецификой региональной системы информационной поддержки образования «KnowNet» к первому случаю относятся, например, метки всех четырех вышеупомянутых систем индексации. Эти правила закодированы с помощью специальных лексем (т. е. последовательности символов, имеющих смысл) и индексов, что позволяет, не воздействуя на отображаемый текст, влиять на его состав и последовательность воспроизведения.

Ко второму уровню отнесены правила обработки фреймовых структур.



В основном это правила использования лексем, индексов и ссылок. Изменение и дополнение правил именно данного типа позволяют развивать и совершенствовать систему, включать в нее новые возможности. Также исключительно эти правила позволяют применять текстовые данные РСПО «KnowNet» в других независимых проектах.

В третью группу попали правила, которые представляют собой программную реализацию процедур и функций обработки данных и правил предыдущих типов. Эти правила сконцентрированы преимущественно в интерфейсе пользователя. Их коррекция и дополнение существенно влияют на «дружелюбность», быстродействие и качество работы системы «KnowNet». Интерфейс пользователя, а соответственно правила третьей группы, могут применяться для проектов в других точных и гуманитарных областях знаний со сходной структурой информации (в экономике, биологии и пр.).

Фреймы и системы фреймов дают большие перспективы как для экономии памяти при хранении данных, так и для сокращения времени при манипуляциях (ввод, вывод и пр.) с информацией. Это обусловливается тем, что при заранее частично/полностью заданных терминалах определенных фреймов или заранее заготовленной одной/нескольких системе фреймов ссылки на нужную информацию уже предварительно расставлены, а перемещение по таким ссылкам занимает гораздо меньше времени, чем изначальное их создание.

Для повседневной классной и внеклассной работы школьников, студентов

различных форм и видов обучения разработаны обучающие, развивающие и тестирующие ЭС по различным точным (математике, физике, химии и пр.) и общеразвивающим (музыкальному образованию и изобразительному искусству и пр.) дисциплинам. В практике профессионального образования ЭС используются не только для тестирования, но и для повышения мастерства, приобретения необходимых знаний и навыков по специальным дисциплинам (черчению, дизайну ландшафтов и пр.). В вузах тестирующие ЭС применяются на всех этапах обучения: при поступлении, подготовке и сдаче зачетов и экзаменов. Особое внимание необходимо уделить внедряющимся в настоящее время обучающими тестирующим ЭС для студентов вечерней и заочной форм обучения, а также студентов с удаленным обучением. Они являются хорошим подспорьем как для самого студента, так и для контролирующего и оценивающего его преподавателя. Многие вузы и организации, осуществляющие образовательную деятельность, внедряют подобную практику для повышения квалификации или переподготовки кадров.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Интеллектуальные системы принятия решений / А. В. Алексеев, А. Н. Борисов, Э. Г. Вилюмс и др. Рига, 1997.

² Цит. по: Люггер Джордж Ф. Искусственный интеллект: стратегия и методы решения сложных проблем : пер. с англ. / Ф. Люггер Джордж. 4-е изд. М., 2003. С. 273.

³ Минский М. Фреймы для представления знаний : пер. с англ. / М. Минский. М., 1979. С. 67.

Поступила 29.11.06.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

*О. В. Афанасьева, аспирант кафедры экономики и логистики
МГУ им. Н. П. Огарева*

В связи с отсутствием комплексного определения понятия «устойчивое развитие предприятия» автором рассматриваются современные подходы к оценке данной экономической категории. Подчеркивается односторонняя трактовка устойчивого развития в науке с акцентом на каком-либо отдельном его аспекте, что связано с междисциплинарным характером термина. Дается интегральное определение устойчивого развития предприятия, которое целесообразно использовать в современном образовательном процессе высшей школы при изучении предметов «Экономика организаций (предприятий)», «Экономический анализ», «Производственный менеджмент».

Концепция устойчивого развития сегодня оценивается как основная идея цивилизованного строительства мира. Сопровождаемый глобальными процессами переход к устойчивому развитию предполагает формирование новой ступени регулирования экономических и социальных отношений на всех уровнях. Проблема еще более усиливается на микроуровне, где наблюдаются высокие показатели физического износа и морального старения элементов материально-технического оснащения исследований и разработок, снижение инновационной деятельности, игнорирование новых прогрессивных технологий в производстве и управлении, предусматривающих качественные изменения во всех сферах деятельности хозяйствующего субъекта. Чтобы не осуществлять «догоняющее» развитие, а подстроиться под мировые процессы, перейти на траекторию, ведущую к устойчивому развитию, потребуются глубокие структурно-технологические изменения, инновационные трансформации в экономике. Поэтому в условиях становления новой модели социально-экономического развития России вопросы устойчивого развития предприятия как элемента российской экономики занимают главенствующее место в теории национального хозяйствования.

Проблеме исследования устойчивого развития предприятия уделяется большое внимание как в отечественной, так и в зарубежной экономической литерату-

ре, но до настоящего времени не выработано общепринятой трактовки данного термина. Сложность рассматриваемого феномена приводит к тому, что разные ученые и специалисты, давая ему определение, акцентируют внимание на каком-либо отдельном аспекте понятия (рис. 1).

Согласно теории функционирования динамических систем устойчивое развитие предприятия представляет собой равновесное состояние хозяйствующего субъекта либо его жизнеспособное развитие. Однако в первом случае не раскрываются источники развития систем. Между тем все сущее необходимо рассматривать не только со стороны позитивного существования, но и со стороны его происхождения и исчезновения. Во втором случае характеризуется не само предприятие, а его способность выполнять плановые показатели.

В области общей экологии устойчивое развитие определяется как развитие, позволяющее на долговременной основе обеспечивать стабильный экономический рост, не приводя к деградиционным изменениям природной среды. Данное определение носит общий характер и имеет своих противников. Так, философы исходят из того, что устойчивое развитие — это логический нонсенс, поскольку само развитие есть проявление неустойчивости.

В экономическом аспекте устойчивое развитие преимущественно означает бес-



кризисное функционирование хозяйствующих субъектов — предприятий. С этой точки зрения экономически устойчивым можно считать любое предприятие, при-

были которого непрерывно растут. Часто сущность устойчивого развития передается понятием финансовой устойчивости организации.



Р и с. 1. Определение категории устойчивого развития предприятия в современной науке в соответствии с различными подходами

В современном понятийно-категориальном аппарате категория «устойчивое экономическое развитие» синонимична «безопасному развитию». Попытаемся разграничить понятие устойчивости и смежное с ним понятие безопасности, проблемам обеспечения которой сегодня посвящено также немало научных работ.

Устойчивость и безопасность — важнейшие характеристики развития предприятия как единого хозяйственного комплекса, при этом каждая по-своему описывает его состояние. Безопасность развития предприятия представляет собой состояние и тенденции развития защищенности жизненно важных интересов предприятия от реальных и потенциальных источников опасности или экономических угроз и предполагает исключение или минимизацию ущерба интересам хозяйствующего субъекта за счет обеспечения стабильности деятельности и безопасности его персонала, имущества и коммерческих интересов. Эта характеристика отражает состояние объекта в системе его связей с точки зрения способности к выживанию и развитию в условиях внутренних и внешних угроз, а также действия непредсказуемых и труднопрогнозируемых факторов. В то же время устойчивость развития предполагает всестороннюю оценку состояния и эффективности деятельности хозяйствующего субъекта, отражая прочность и надежность его элементов, вертикальных, горизонтальных и других связей внутри предприятия, способность выдерживать внутренние и внешние «нагрузки».

Таким образом, в целом можно сказать, что чем более безопасным является развитие организации, тем более высокой будет оценка устойчивости ее развития.

Однако ни одно из рассмотренных определений не охватывает в полной мере устойчивое развитие предприятия, так как не распространяется на социальную подсистему предприятия и не

учитывает главенствующую роль человеческого фактора, а также не берет в расчет научно-технические и технологические аспекты.

В современных условиях устойчивое развитие — это социально ориентированное развитие. В социальном аспекте устойчивое развитие может быть достигнуто лишь при изменении системы ценностных ориентаций человека, мотивов трудовой и предпринимательской деятельности, мировоззренческих установок.

С технико-технологической точки зрения развитие предприятия рассматривается как совокупность финансовой устойчивости, к которой предприятие стремится путем получения максимальной прибыли, и так называемой физической устойчивости, которая проявляется прежде всего в состоянии основных фондов — зданиях, сооружениях, оборудовании. Однако следует отметить, что если при этом предприятия стремятся освободиться от социальных объектов и формально реализуют экологические программы, то в результате получают потерю устойчивости развития (невыплата заработной платы, проблемы с трудоустройством, нерешение социальных проблем сказываются на кадровом потенциале предприятий).

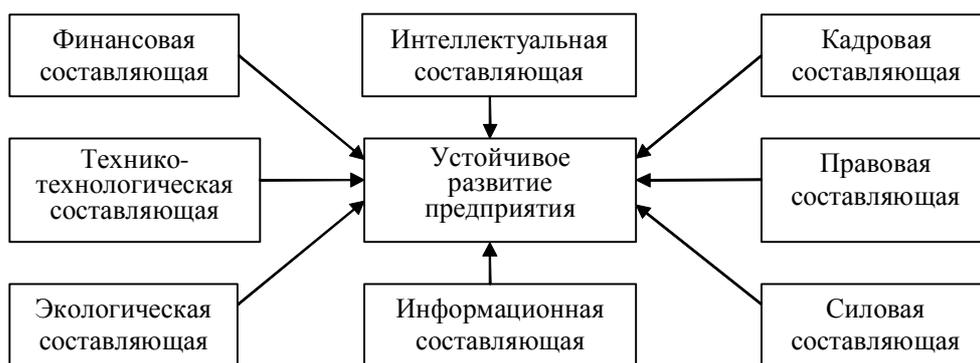
В организационном аспекте устойчивое развитие предприятия непосредственно зависит от эффективности проведения бизнес-изменений, а она, в свою очередь, — от эффективности использования в деятельности предприятия основных характеристик процесса организации бизнес-изменений, а также от эффективности поддерживающих информационных систем.

Полагаем, что понятие «устойчивое развитие предприятия» более широкое, чем экологическое, экономическое, финансовое, технико-технологическое и др., так как включает в себя оценку различных сторон деятельности предприятия, распространяется на социальную подсистему организации, а также имеет более

широкий круг исследуемых объектов и характеризует способность предприятия осуществлять качественные преобразования. Устойчивое развитие организации как социально-экономической системы определяется устойчивым развитием всех ее элементов и делает возможным продолжительное существование организации.

С учетом вышесказанного считаем целесообразным использовать в современном образовательном процессе высшей школы при изучении предметов «Экономика организаций (предприятий)», «Экономический анализ», «Производственный менеджмент» интегральное определение *устойчивого развития предприятия* как непрерывного, многоуровнево-иерархического, необратимого процесса качественных преобразований, основанного на предвидении, самоуправлении и самоорганизации, обеспечивающего на базе достижений современной науки и при минимизации разрушительного влияния результатов производственной деятельности на состояние окружающей среды экономический рост хозяйствующего субъекта, его готовность к изменениям в условиях нестабильной внешней среды, не нарушающего безопасности его жизненно важных интересов (персонала, имущества, информации) и ведущего к повышению конкурентоспособности выпускаемой продукции на российском и мировом рынках.

На основании анализа литературных источников и проведенного исследования данных предприятий по производству электрических машин и электрооборудования нами выявлены основные функциональные составляющие (основные направления) их устойчивого развития. К ним относятся: *финансовая* (достижение хозяйствующим субъектом стабильности (регулярности и полноты поставок, ритмичности и загруженности производства, его прибыльности) деятельности и ее финансовой устойчивости); *интеллектуальная* (обеспечение высокого уровня квалификации персонала и его интеллектуального потенциала); *кадровая* (высокая эффективность менеджмента на предприятии); *техничко-технологическая* (технологическая независимость и достижение конкурентоспособности технологического потенциала предприятия); *правовая* (обеспечение надежной правовой защищенности всех аспектов деятельности предприятия); *экологическая* (экологичность работы, минимизация разрушительного влияния результатов производственной деятельности на состояние окружающей среды); *информационная* (защита информационной среды, коммерческой тайны и достижение высокого уровня информационного обеспечения работы); *силовая* (обеспечение безопасности персонала предприятия, его капитала, имущества и коммерческих интересов) (рис. 2).



Р и с. 2. Основные функциональные составляющие устойчивого развития предприятия



Данная концепция «комплексной устойчивости» позволяет оценить возможности и проблемы конкурентного положения российских промышленных предприятий на мировом рынке. Нацеленность доктрины экономического устойчивого развития российской экономи-

ки на конкурентоспособность предполагает постановку задач на достаточно длительный период, так как становление конкурентоспособности — многофакторный динамически активный процесс по формированию национальных преимуществ в конкурентной борьбе.

Поступила 28.09.06.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ЭКОНОМИКА ОРГАНИЗАЦИЙ (ПРЕДПРИЯТИЙ)»

*И. А. Горин, аспирант кафедры экономики и логистики
МГУ им. Н. П. Огарева*

В представленной статье исследуется опыт ряда зарубежных стран в обеспечении конкурентоспособности экономики. Выявляются причины низкой конкурентоспособности отечественных предприятий (организаций) и товаров. Предлагаются меры по изменению ситуации посредством совершенствования законодательной базы, внедрения передовых научных подходов, методов и принципов менеджмента, изучаемых студентами экономических специальностей.

В соответствии с Болонской декларацией, подписанной министрами образования разных стран, в том числе и России¹, вводится единая схема обучения, включающая в себя два цикла профессиональной подготовки: бакалавриат и магистратуру. Наши студенты будут иметь возможность получить европейское приложение к диплому. Это своего рода попытка унифицировать систему высшего образования в Европе. Таким образом будут приравнены дипломы вузов России, Италии, Франции, Германии и других стран. Мы включаемся в Болонский процесс, чтобы быть востребованными, современными и конкурентоспособными.

Понятие конкурентоспособности достаточно широко и многообразно. В общем смысле под конкурентоспособностью понимают «способность конкурировать» в данных условиях. Повышение конкурентоспособности предприятия (организации) — источник повышения конкурентоспособности страны, а также роста уровня и качества жизни граждан.

В понятие конкурентоспособности промышленного предприятия вкладывается его способность выпускать конкурентоспособную на конкретном рынке продукцию, его преимущество по отношению к другим предприятиям данной отрасли внутри страны или за ее пределами.

К сожалению, конкурентоспособность и России в целом, и российских предприятий чрезвычайно низка и продолжает снижаться. Основными причинами сложившегося положения, в значительной степени связанного с ошибками переходного периода, являются несовершенство стратегического менеджмента и законодательной базы.

На наш взгляд, наиболее системно и эффективно проблемами обеспечения конкурентоспособности занимаются за рубежом, особенно в США. Так, в 1988 г. конгрессом США был уточнен федеральный закон «О торговле и конкурентоспособности», с введением которого начался современный этап технологической политики США². Этот этап характеризуется укреплением партнерства между

© И. А. Горин, 2007



федеральными, местными и частными структурами по повышению конкурентоспособности страны.

Новаторскими явились программы «Передовые технологии» (поддержка рискованных, дорогостоящих и медленно окупающихся проектов) и «Партнерство в расширении производства». В рамках последней осуществляется техническое содействие модернизации деятельности 380 тыс. средних и малых фирм США в условиях усиления мировой конкуренции.

В 1993 г. с приходом Б. Клинтона было положено начало современной технологической политике «Технологии для экономического роста Америки: новый курс на создание экономической мощи», согласно которой государство становилось гарантом экономического роста и повышения конкурентоспособности хозяйства.

В документе были сформулированы три цели:

— долгосрочный экономический рост, при котором создаются рабочие места и обеспечивается защита окружающей среды;

— наличие эффективного производства, более чутко реагирующего на нужды граждан;

— мировое лидерство в фундаментальной науке, математике и инженерном деле.

По первой цели, непосредственно касающейся наших исследований, были поставлены пять задач:

1) создание делового климата, благоприятствующего деятельности частного сектора в области инноваций и повышения конкурентоспособности;

2) поощрение разработки и коммерциализации новейших технологий;

3) создание инфраструктуры XXI в., необходимой для поддержания промышленности США и развития торговли;

4) интеграция оборонных и гражданских производств;

5) формирование рабочей силы, способной участвовать в быстро меняющейся и основанной на знаниях экономике.

«Инвестирование в фундаментальные исследования и развитие новых технологий является важнейшей функцией правительства США», — было сказано в экономическом отчете президента Б. Клинтона конгрессу в 1998 г.

Федеральным органом, реализующим закон «О торговле и конкурентоспособности», является Министерство торговли США в лице Администрации по технологиям (АТ).

В состав АТ входят управление технологической политикой; национальный институт стандартов и технологий; национальная служба технической информации — центральный банк научной, технической и экономической информации, обладающий данными как по структурам производства США, так и по иностранным производствам.

В структуре Министерства торговли США кроме АТ функционируют и другие службы:

1) коммерческая служба, имеющая более 100 центров со 130 представительствами в 70 странах мира, на которые приходится 95 % американского экспорта. Служба имеет единую всемирную информационную базу, проводит анализ и прогнозирование конъюнктуры на зарубежных рынках, подбирает иностранных партнеров, предварительно проверив их деловую репутацию и имидж, оказывает в своих центрах консалтинговые услуги;

2) управление по вопросам доступа на рынки, контроля соблюдения торговых соглашений;

3) импортная администрация, контролирующая соблюдение законодательства об антидемпинговых и компенсационных пошлинах;

4) управление по развитию торговли на конкретных рынках в разных странах;

5) отдел торгового и экономического анализа, который публикует ежегодники «Обозрение промышленности и торговли США» и «Основные показатели внешней торговли США». Отдел осуществляет информационно-аналитическое

обеспечение Министерства торговли и других правительственных органов;

б) центр торговой информации, оказывающий информационно-консультационные услуги.

Для всеобщей координации работ по повышению конкурентоспособности страны при президенте США создан Совет по конкурентоспособности.

В 1994 г. администрацией президента США была принята «Стратегия национальной безопасности США», в которую вошли следующие разделы: повышение конкурентоспособности товаров и производительности труда; расширение рынков сбыта товаров; обеспечение энергетической безопасности; повышение эффективности использования энергии; решение проблем экологии, окружающей среды, рационального использования природных ресурсов; инвестирование в новые технологии, усовершенствование информационной базы и других жизненно важных элементов инфраструктуры; увеличение количества рабочих мест; повышение качества образования и обучения кадров.

В России проблемам повышения конкурентоспособности на высшем уровне управления стали уделять внимание лишь в последнее время. Так, в ежегодном Послании Президента РФ В. В. Путина, с которым он выступил 10 мая 2006 г. на совместном заседании палат Федерального Собрания РФ, большое внимание уделено проблемам повышения конкурентоспособности. С сожалением приходится констатировать, что в этом направлении на федеральном и региональном уровнях пока сделано очень мало. Проект федеральной программы по повышению конкурентоспособности отечественных товаропроизводителей нельзя отнести к существенным результатам работы в данной области, так как это в большей мере свод мероприятий по внедрению отдельных технологий на отдельных предприятиях. Программа, на наш взгляд, должна быть разработана прежде всего с применением научных

подходов, принципов и современных методов для федеральных органов управления.

В международной практике существуют различные методики оценки конкурентоспособности товаров. Одну из них представляет собой система 11111 — 55555. Конкурентоспособность товара оценивается по четырем главным статическим факторам: качество товара, цена товара, качество сервиса товара на конкретном рынке, эксплуатационные затраты на использование товара. Результативность статических факторов определяется динамическим фактором — качеством управления процессами (пятый фактор).

Интегральный показатель конкурентоспособности товара можно оценивать экспертным путем двумя методами: без учета весомости факторов и с учетом их весомости. В любом случае к этим методам прибегают при невозможности применения более точных количественных методов оценки.

По системе 11111 — 55555, без учета весомости факторов, конкурентоспособность товара определяется как сумма баллов по каждому фактору. Эксперт (один или группа) дает оценку фактора от 1 (минимум, наихудшее значение фактора) до 5 (наилучшее значение фактора). Так, товар низкого качества, предлагаемый по высокой цене, имеющий к тому же низкое качество сервиса и высокие эксплуатационные затраты, будет оцениваться в 1—2 балла, и его конкурентоспособность может быть представлена в виде 11211. По этой системе минимальное значение конкурентоспособности равно 5 (1 + 1 + 1 + 1 + 1) баллам, максимальное — 25 (5 + 5 + 5 + 5 + 5). Оцениваемый товар имеет конкурентоспособность, равную 6 из 25, т. е. в четыре раза отстает от лучших мировых образцов. В мировой практике наивысшие баллы имеют некоторые конкурентоспособные японские и американские фирмы, товары которых характеризуются высоким качеством изготовления и



сервиса. Конкурентоспособность этих товаров равна примерно 23 (54545) баллам при высоком качестве и оптимальных для данных условий показателях ресурсоемкости (4 и 4).

Товары Скандинавских стран и некоторых стран ЕС на российском рынке по этой же системе имеют конкурентоспособность, равную примерно 21 (53445) баллу, т. е. они отличаются высоким качеством изготовления и управления, хорошим качеством сервиса, но несколько завышенными производственными затратами (или удельной ценой).

Конкурентоспособность товаров стран Юго-Восточной Азии на российском рынке в среднем можно оценить примерно в 13 баллов из 25 (24223), т. е. они низкого качества, реализуются по низкой цене (4), с плохой системой сервисного обслуживания и значительными эксплуатационными затратами при среднем качестве управления.

Конкурентоспособность российских товаров на внутреннем рынке в среднем можно оценить в 15 баллов (33333), т. е. они по всем показателям средние.

Для повышения точности оценки Р. А. Фатхутдинов³ предлагает взвешивать важность, или весомость, каждого фактора конкурентоспособности, присвоив качеству товара 4, его цене — 3, качеству сервиса товара на конкретном рынке — 2 и эксплуатационным затратам по использованию товара — 1 балл. Последний фактор оценен в 1 балл потому, что эксплуатационные затраты во многом определяются качеством товара и его сервиса. Чем выше качество, тем ниже эксплуатационные затраты (по конкурентоспособной японской и американской технике эксплуатационные затраты в 3—5 раз меньше, чем по аналогичной российской).

В развитых странах действуют различные методики оценки конкурентоспособности фирм и компаний. Они носят не описательный, а конкретно-экономический, количественный, характер. На наш взгляд, недостатки подходов и методик оценки конкурентоспособности организа-

ций-изготовителей состоят в следующем:

1) апробированные в мировой практике подходы и методы оценки конкурентоспособности организаций-производителей не отражают применения и воздействия на них научных подходов к управлению, прежде всего системного, комплексного, воспроизводственного, нормативного и др. Каждый из них не может быть пригоден для всех однородных предприятий. Один подход к оценке учитывает резервы в использовании факторов производства, другой — стоимость конкретных факторов производства в конкретной стране, третий — эффективность использования потенциала, четвертый — эффективность производственно-сбытовой деятельности, пятый — усилия в области повышения качества товаров и т. д.;

2) с методической точки зрения неправомерно определять обобщающий (интегральный) показатель конкурентоспособности организации умножением индексов конкурентоспособности товарной массы (всех товаров организации) и относительной эффективности организации, так как эти показатели тесно коррелируют друг с другом. Очевидно, что любой показатель эффективности зависит от объема продаж и добавленной стоимости, а последние, в свою очередь, прямо пропорционально зависимы от конкурентоспособности товаров организации (при условии добросовестной ее оценки).

Следует признать, что развитым странам с устоявшейся системой экономики поддерживать конкурентоспособность товаров по сравнению с Россией значительно легче, так как:

а) они легко могут использовать научно-производственный и ресурсный потенциал других стран;

б) могут держать секретные патенты и ноу-хау, чтобы быть монополистами в данной сфере;

в) у них отлажены рыночные механизмы (прежде всего законодательная основа, инфраструктура), которые «ав-

томатически выбрасывают за борт» некачественные товары (в США ежегодно закрывается около 25 % малых фирм);

г) кроме стратегического маркетинга и менеджмента в вузах развитых стран изучают методы прогнозирования, исследования операций, математической статистики и др. В России же за период с 1992 г. значительно ослабло внимание к проблеме повышения качества управленческого решения.

Эффективность стратегического планирования оценивается пропорцией 1:10:100:1000, показывающей динамику роста прибыли (потерь — при игнорировании стратегического маркетинга) по стадиям жизненного цикла управляемого объекта. В условиях глобализации и применения новых информационных технологий, наоборот, есть необходимость и возможность смещения центра экономического обоснования инвестиций на более ранние стадии⁴. В России наблюдается обратная картина: уменьшение количества применяемых научных методов, снижение качества управления, упрощение принимаемых решений во всех сферах деятельности.

В развитых странах пока не занимаются прогнозированием стратегической конкурентоспособности объектов, так как там работают отлаженные правовая система и институциональные механизмы рыночных отношений, действуют механизмы конкуренции, высок уровень стандартизации и государственного регулирования экономики. Все эти факторы и условия являются либо ограничителями (барьерами) неправомерных действий физических и юридических лиц, либо объективными регуляторами, помощниками. В России отсутствуют перечисленные факторы и условия.

Из факторов конкурентоспособности наиболее приоритетным является качество. По конкурентоспособности в России пока нет никаких законов, постановлений и т. д. По качеству изданы зако-

ны, постановления, журналы и книги, институты, ежегодно проводятся правительственные, ведомственные, региональные конкурсы, различные симпозиумы, конференции, семинары и т. д. Однако резкого повышения качества в результате всех этих мероприятий не наблюдается.

Обратимся к сфере автомобилестроения. В настоящее время конкурентоспособные автомобилестроители мира переходят на систему производства по методу шести сигм (6σ), позволяющему допускать в среднем не более 3,4 дефекта на миллион бизнес-процессов, или один дефект на 294 120 бизнес-процессов (операций)⁵. Так, «Дженерал моторс» в 2000 г. завершила перевод системы производства на шесть сигм, затратив на это несколько миллиардов долларов США (сумма превышает затраты России на всю науку). Анализ конкурентоспособности отечественных предприятий показал, что одним из узких мест является несоответствие российских автомобилей международным стандартам по безотказности, так как наши автомобилестроители работают, по оценке ряда экспертов, по системе четырех сигм (6 210 дефектов на миллион бизнес-процессов или операций, либо один дефект на 161 процесс).

Правовое регулирование купли-продажи товаров и международной торговли имеет ряд особенностей. Так, при заключении внешнеэкономических договоров американская сторона может настаивать на подчинении договоров американскому праву в соответствии со ст. 166 Основ гражданского законодательства США от 31 мая 1991 г. Купля-продажа товаров в США регулируется специальным кодифицированным нормативным актом — Единообразным торговым кодексом (ЕТК, Uniform Commercial Code — UCC). ЕТК стал примерным проектом федерального значения, на базе которого создавались торговые кодексы штатов. К 1997 г. ЕТК был принят всеми штатами. Многими экспертами он



характеризуется как одна из наиболее удачных классификаций XX в.

Помимо ЕТК отношения купли-продажи регулируются рядом других законодательных актов, в том числе Законом о защите прав потребителей.

В международном масштабе важное значение имеют ИНКОТЕРМС — свод правил толкования торговых терминов, разработанный Международной торговой палатой в 1990 г.; Международная валютная система (МВС); Международные стандарты ИСО серии 9000:2000 по системам менеджмента качества; Международные стандарты финансовой отчетности МСФО и др.

В 1996 г. в России была учреждена премия Правительства РФ в области качества по аналогии с Европейской премией по качеству. Модель премии Правительства РФ состоит из двух блоков:

1) возможность (550 баллов, или 55 %):

— роль руководства в организации работ (100 баллов, 10 %);

— использование потенциала работников (120 баллов, 12 %);

— планирование в области качества (100 баллов, 10 %);

— рациональное использование ресурсов (100 баллов, 10 %);

— управление технологическими процессами и процессами выполнения работ (130 баллов, 13 %);

2) результаты (450 баллов, 45 %):

— удовлетворенность персонала работой в организации (90 баллов, 9 %);

— удовлетворенность потребителей (180 баллов, 18 %);

— влияние организации на общество (60 баллов, 6 %);

— результаты работы организации (120 баллов, 12 %).

Имеются и другие конкурсы в области качества, проводимые на разных уровнях.

Исследование зарубежного опыта по данной проблеме свидетельствует, что после уточнения в 1988 г. конгрессом США закона «О конкурентоспособности и торговле» в стране в корне изменились подходы к обеспечению безопасности, образованию, науке, социальной сфере и др. Хочется надеяться, что принятый Государственной Думой РФ 8 июля 2006 г. федеральный закон «О защите конкуренции»⁶ откроет новую страницу в деле защиты конкуренции, повышения конкурентоспособности и улучшения качества жизни российских граждан.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. проф. В. И. Байденко. М., 2002.

² См.: Сажин Д. Государственная поддержка развития промышленности и технологий в США / Д. Сажин // МЭиМЭО. 1999. № 12. С. 58—61.

³ См.: Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью организации : учеб. / Р. А. Фатхутдинов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2005. С. 285.

⁴ См.: Моисеева Н. К. Международный маркетинг : учеб. / Н. К. Моисеева. М., 1998.

⁵ См.: Ван Юй. Бенчмаркинг-резервы повышения качества продукции промышленных предприятий Китайской Народной Республики : моногр. / Ван Юй. Тамбов, 2003.

⁶ См.: О защите конкуренции : федер. закон от 26 июля 2006 г. № 135-ФЗ // Собр. законодательства РФ от 31 июля 2006 г. № 31 (1 ч.). Ст. 3434.

Поступила 04.08.06.

**МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО
ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
В КОЛЛЕДЖЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*А. В. Семкин, преподаватель математики Технического колледжа
г. Щучинска (Казахстан)*

В статье рассматривается вопрос о необходимости обучения учащихся колледжей технического профиля математическому моделированию, выступающему как средство осуществления профессионально-направленного преподавания математики. Перечислены основные виды моделей и методов математического моделирования, которые могут быть использованы преподавателем.

Практика обучения показывает, что многие учащиеся средних специальных учебных заведений технического профиля, даже имея хорошие математические знания, затрудняются применять их при изучении профессионально-технических дисциплин и прохождении производственной практики. Решение данной проблемы некоторые исследователи видят в усилении профессиональной направленности обучения математике. Под профессиональной направленностью принято понимать использование таких педагогических средств, при которых наряду с усвоением учащимися предусмотренных программой знаний, приобретением умений и навыков обеспечивается формирование интереса к выбранной профессии, ценностного отношения к ней, профессиональных качеств и знаний будущего специалиста.

Реализация профессиональной направленности обучения математике осуществляется по следующим основным направлениям: включение в курс математики дополнительных вопросов и разделов, имеющих ярко выраженный прикладной характер, насыщение курса задачами и упражнениями с «производственной» фабулой, использование межпредметных связей курса математики с дисциплинами профтехцикла, применение внеурочных форм работы. Однако анализ стандартов, учебных программ, рекомендуемых ими учебных пособий и реализация их на практике выявляют многочисленные трудности осуществле-

ния профессионально-направленного обучения математике. Они обусловлены отсутствием учебных программ, недостаточным внедрением существующих методических разработок для преподавателей и учебных материалов для учащихся, слабой базой школьных знаний.

В меньшей степени затруднено применение на уроках математики задач с производственным (практическим) содержанием, которые часто рассматриваются как наиболее приемлемый и действенный инструмент осуществления профессиональной направленности обучения. Но и здесь имеются существенные препятствия.

Анализ многочисленных сборников задач с производственным содержанием, методических пособий по их решению показывает, что в основной их массе реализация профессиональной направленности осуществляется за счет переноса акцентов с собственно математических методов решения задач на преподнесение неких дополнительных «технических» сведений. При этом преподаватель математики вынужден заниматься объяснением материала, знание которого не проверено никакими экзаменаторами. А должен ли он в условиях сильно ограниченного времени замещать преподавателей профессионально-технических дисциплин? Межпредметные связи, являющиеся дидактической основой профессионально-направленного обучения, призваны предупреждать дублирование

© А. В. Семкин, 2007



учебного материала. Разбросанность же и поверхностность включаемых в подобные сборники общетехнических или профессиональных сведений не позволяет говорить о формировании каких-либо существенных профессиональных знаний. Мы видим, что такой подход только усложняет процесс обучения, снижает внимание к формированию математических знаний и умений и в конечном счете приводит к перегрузке учащихся и недостаточному уровню их математической подготовки.

Встает вопрос о том, располагает ли математика резервом, позволяющим обучать будущих специалистов-техников применению математического аппарата в предстоящей трудовой деятельности. Таким резервом является математическое моделирование. Обучение моделированию позволит осуществлять профессиональную направленность преподавания математики не путем попыток формирования у школьников на уроках математики профессиональных знаний — этим должны заниматься соответствующие специалисты, — а посредством освоения учащимися математических методов решения возникающих практических задач с помощью надлежаще подобранных математических моделей.

Рассматриваемое с данных позиций математическое моделирование выступает не только средством решения прикладных задач, но и способом развития интеллектуальных умений, которыми должен овладеть будущий специалист. В частности, к таковым относятся умения анализа проблемной ситуации, постановки вопроса, нахождения необходимой и отбрасывания лишней информации для решения, выдвижения гипотезы, определения границ поиска решения, перевода проблемы на язык математики, интерпретации решения, произведения дедуктивных и индуктивных умозаключений и т. д. Кроме того, обучение математическому моделированию способствует развитию общих интеллектуальных приемов: срав-

нения, обобщения, анализа, абстрагирования.

Таким образом, решение поставленной в начале статьи проблемы привело нас к осознанию необходимости осуществления профессионально-ориентированного обучения математике средствами математического моделирования с целью формирования у учащихся умений и навыков, требующихся им как будущим специалистам. В качестве методологической и теоретической основы подобной работы выступают деятельностный подход и теория развивающего обучения.

Математическое моделирование не обделено вниманием методистов. Однако при понимании того, что «обучение общему подходу к решению прикладных задач и осознанному овладению каждым этапом решения должно стать предметом постоянных забот учителя»¹, отмечается, что в действительности «обучение поиску ответов к задачам, возникающим в практике людей различных профессий, путем их математизации (т. е. путем перехода к надлежаще подобранным математическим моделям) требует особой методики, которая используется редко и непоследовательно»². До сих пор «потенциал математики, в частности математического моделирования, в формировании у студентов умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности, остается в полной мере неиспользованным»³. Несмотря на то что среди актуальных проблем математики проблема внедрения математического моделирования является основной, вопрос обучения будущих специалистов-техников математическому моделированию остается открытым. Это объясняется как различным содержанием профессионально-технических дисциплин, так и развитием методов моделирования, их переходом в новые качества, например в экономико-математическое.

Перечислим виды моделей, с которыми могут быть ознакомлены учащиеся при обучении моделированию, и каче-

ства, требующиеся им как будущим специалистам, которые они в процессе этого знакомства должны будут приобрести и развить (к сожалению, в рамках настоящей статьи возможно лишь их поверхностное описание).

При знакомстве со статическими и динамическими моделями курса алгебры, геометрии и начал анализа необходимо показать учащимся, что связь математики с ее приложениями осуществляется с помощью математических объектов (моделей): геометрических фигур, уравнений, функций и т. п., исследование которых должно дать ответ на поставленный неформальный вопрос. Схематически каждый акт приложения математики сводится к построению математической модели, ее исследованию при помощи подходящего математического аппарата и интерпретации полученного результата. Эта процедура требует сочетания неформального мышления с формальным и потому обычно вызывает затруднения у учащихся. Отметим, что формализация, или создание математической модели, знакома учащимся еще с начальной школы по решению текстовых задач на составление уравнений.

Выбор модели при решении практической задачи диктуется рядом факторов: требуемой точностью, здравым смыслом, опытом математизации задач и, в большой мере, интуицией, по мнению А. Пуанкаре, заполняющей пропасть, отделяющую символы от реального мира. Конечно, математизация практической задачи заметно облегчается, если при ее решении учащиеся опираются на свой трудовой опыт или видят объект, модель которого им предстоит построить. Предлагаемые задачи с практическим содержанием, на которых будет строиться обучение моделированию, должны иметь главенствующее математическое содержание, математическую сущность. Желательно присутствие в них:

— отражения реальной производственной ситуации;

— реальных числовых данных условия и предполагаемого решения;

— пояснений встречающихся профессиональных терминов;

— в начальном условии формул и законов общетехнических и специальных дисциплин, если они применяются в решении.

К сожалению, применение моделей часто ограничено решением задач с практическим содержанием. Изложение же нового материала в колледже не отличается от предлагаемого в средней школе. Такой подход сознательно отрывает теорию от практики, затрудняет поиск материала изучаемой дисциплины, применяемого в профессиональной деятельности. Это особенно четко проявляется при изучении геометрии. Например, после объяснения темы «Конус, усеченный конус» у учащихся в памяти остается некий шпиль, имеющий применение разве что в строительстве. Между тем в машиностроении основные детали получены обработкой на токарных станках и имеют сочетание цилиндрической и конической форм. Значит, целесообразно представить конус не как отвлеченное от техники понятие, а как математическую модель, описывающую определенное множество деталей. Соответственно эта модель, рассматриваемая на уроках математики при подготовке специалистов технического профиля, должна отражать характеристики деталей, используемые в машиностроении, такие как конусность, уклон и др. Эти характеристики не изучаются в общеобразовательном курсе математики, но необходимы учащимся при прохождении спецдисциплин и токарной практики. Здесь же по возможности полезно предложить учащимся математические обоснования способов обработки конических поверхностей на токарно-винторезных станках.

Остается добавить, что любой цилиндр как модель детали существует лишь с определенным допуском точности его оснований — иначе он превращается в конус (в технике под конусом по-



нимают как полные, так и усеченные конусы). Осознание этого факта имеет большое значение для развития технического мышления будущих специалистов. Наш опыт показывает, что практически все учащиеся после знакомства на уроках математики с конусом как математической моделью деталей во время прохождения токарной практики осознанно и успешно производят вычислительные операции при обработке конических поверхностей.

Рассмотренные нами модели лишь описывают объекты или процессы. В тех случаях, когда процессом необходимо управлять — принимать те или иные решения, этих моделей оказывается недостаточно. На помощь приходят оптимизационные модели. Среди них выделяются модели и методы линейного программирования как наиболее простые в изучении и применимые на практике.

С привлечением аппарата линейного программирования решаются несложные задачи рационального использования имеющихся ресурсов, что способствует становлению экономического мышления учащихся, необходимого им как будущим руководителям среднего звена производства. В этом качестве они должны уметь планировать работу несложных экономических объектов. Некоторые умения можно приобрести и при построении моделей сетевого планирования. С помощью таких моделей можно составить рациональный план проведения сложного комплекса взаимно обусловленных работ. Взаимная обусловленность вызвана тем, что приступить к определенным работам нельзя раньше, чем будут завершены некоторые другие. Применение сетевых моделей позволяет определить минимальные временные рамки выполнения всего комплекса работ и не выходить за них, используя при необходимости временные ресурсы, содержащиеся в некритических работах.

Вышеприведенные модели описывали ситуации, в которых не существует сил, противодействующих лицу, принимающему решение. Между тем в производственной деятельности встречаются конфликтные ситуации, когда участники имеют не совпадающие интересы. Математические модели, описывающие эти ситуации и помогающие найти выходы из них, предполагающие наименьшие потери для участвующих сторон, получили название игровых. Бесспорно, умение грамотно разрешать конфликтные ситуации, основанное на математическом расчете, — качество, без которого нельзя представить себе хорошего руководителя, однако в колледжах формированию этого качества не уделяется достаточного внимания. Обучение учащихся на уроках математики созданию и исследованию игровых моделей помогает восполнить это упущение.

Выбранный подход к обучению, формируя необходимые специалисту качества, несколько не ущемляет процесс овладения учащимися собственно математическими знаниями и умениями, а наоборот, создает условия для их систематизации и повышения прочности. В целом введение моделирования в курс математики колледжа технического профиля в качестве содержательно-методической линии способствует осуществлению профессионально-направленного обучения, что является одним из важнейших факторов оптимизации учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Семушин А. Д. Политехническое содержание школьного курса математики / А. Д. Семушин // Математика в школе. 1977. № 4. С. 55.

² Балк М. Б. О математизации задач, возникающих на практике / М. Б. Балк, В. А. Петров // Там же. 1986. № 3. С. 55.

³ Бурмистрова Н. А. Моделирование экономических процессов как средство интегративной функции курса математики / Н. А. Бурмистрова // Среднее профессиональное образование. 2002. № 4. С. 48.

Поступила 12.04.06.

ОБУЧЕНИЕ ГЕОМЕТРИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ

*Н. Н. Дербеденева, старший преподаватель кафедры математики
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Автором предложен комплексный подход к разработке методической системы обучения геометрии, отражающий изменение всех ее компонентов в контексте преемственности между обозначенными ступенями системы образования. Отражены предпосылки и направления реализации преемственности, обобщено и конкретизировано представление о проявлении данного феномена в учебном процессе.

Предшествующим периодам истории была свойственна сравнительно медленная эволюция человека, общества, производства. Это обстоятельство обуславливало относительное постоянство структуры и содержания образования. Динамизм современной цивилизации, проявившийся в усилении роли личности в обществе и стремительном совершенствовании производственных технологий, вызвал необходимость смены концепции образования, согласно которой приобретенные человеком знания и умения сохраняют свою ценность на протяжении всей жизни. Российская система образования отреагировала на происходящую в обществе переоценку ценностей как теоретическими разработками, представленными многочисленными научными исследованиями, так и практически действиями, выраженными в появлении новых форм образовательных учреждений с новыми программами и моделями обучения, отражающими многообразие авторских подходов к организации учебного процесса. Подобная вариативность повлекла за собой несогласованность в содержании, программах и методах обучения между ступенями образования и, как следствие, обострила проблему преемственности в обучении.

Анализ многочисленных исследований по обозначенной тематике показывает, а реальная практика обучения подтверждает, что наиболее остро проблема преемственности проявляется на стыке таких ступеней системы образования, как средняя и высшая школа. На сегодня

шний день одну из актуальных проблем составляет обучение геометрии студентов I курса педагогического вуза. Эта актуальность обусловлена целым рядом причин, в основе которых лежит отличие данного курса от других дисциплин, изучаемых студентами в первый год обучения: курс геометрии в педагогическом вузе имеет самую непосредственную связь с соответствующим школьным курсом. Логично предположить, что данный предмет вызывает наименьшие затруднения при его изучении студентами-первокурсниками. Реальная же практика этому противоречит. Из года в год растет число выпускников средних общеобразовательных школ, имеющих недостаточный для успешного продолжения обучения в вузе уровень подготовки по геометрии. Как следствие, увеличивается и число студентов, испытывающих почти непреодолимые трудности при изучении данного предмета в педагогическом вузе.

Исправить сложившуюся ситуацию пытаются авторы многочисленных исследований, связанных с данной проблематикой. Высказываются предложения о создании факультативных курсов для выпускников средней школы, планирующих поступление в вуз соответствующей направленности, о разработке учебных курсов, синтезирующих курс высшей и элементарной геометрии. Подобные предложения вполне целесообразны, но они односторонни. В связи с особенностью процесса обучения, где взаимодействуют два субъекта — обучающий и



учащийся, — при решении проблемы преемственности необходимо иметь в виду два аспекта:

а) *внешний*: деятельность обучающего по организации учебного процесса, способствующая установлению преемственных связей, а также адаптации учащихся к новым условиям и требованиям при переходе на следующую ступень обучения;

б) *внутренний*: собственно деятельность самого учащегося по установлению преемственных связей при изучении конкретного предмета.

Такой, более широкий, подход к пониманию проблемы преемственности в обучении требует рассмотрения изменения всех основных компонентов методической системы: целей, содержания, форм, методов и средств обучения. В то же время эффективное и целостное взаимодействие в системе «школа—вуз», охватывающее в единстве все его ведущие компоненты, до настоящего момента остается одной из недостаточно изученных проблем.

Комплексный подход к решению проблемы преемственности в обучении геометрии студентов-первокурсников предполагает детальное исследование предпосылок, обуславливающих необходимость реализации в учебном процессе преемственной направленности. Нами выделены исторические, социальные, психолого-педагогические, дидактические и учебно-методические предпосылки. Ниже дана их краткая характеристика.

Исторические предпосылки. Проблема преемственности в обучении — старейшая среди всех проблем образования. Она возникла задолго до попыток создания систем образования и была связана с потребностью передачи молодежи социального опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества, через обычаи, традиции, ритуалы, этические нормы поведения, правила общежития и т. п. Трансформируясь во времени, данная проблема обрела статус многозначной и многоаспектной, пре-

бующей решения по нескольким направлениям: а) изучение места и роли преемственности в педагогическом процессе, раскрытие ее значимости в обучении; б) преемственность в усвоении знаний, умений и навыков; в) преемственность как обеспечение развития ребенка от стадии к стадии с использованием соответствующих учебных материалов; г) раскрытие содержания преемственности между различными этапами обучения, в частности между средней и высшей школой.

Многозначный характер проблемы преемственности обуславливает неоднозначность в трактовках данного понятия различными авторами. Преемственность может выступать как закон, закономерность, принцип, условие, требование, фактор, способ, правило, средство обучения и др. Но существенной особенностью, свойственной большинству исследований по данной тематике, выступает такая последовательность учебно-воспитательной работы, где в каждом последующем звене происходят закрепление, расширение, усложнение тех знаний, которые составляют содержание учебной деятельности на предшествующих этапах.

Можно выделить четыре уровня в понятии преемственности. Первый — самый высокий уровень — преемственность как *закономерность* развития человека в системе непрерывного образования. Второй — преемственность как *общепедагогический принцип*, на основе которого строится и функционирует педагогический процесс в условиях непрерывного образования. Третий — преемственность как *дидактический принцип*, обеспечивающий обучаемым целостное восприятие изучаемых дисциплин. Четвертый — преемственность как *частно-методический принцип*, раскрывающий особенности проявления преемственности в организации обучения тому или иному предмету.

Социальные предпосылки. Система подготовки учителей математики в педагогических институтах существенно

влияет на формирование социокультурного слоя преподавателей средних учебных заведений России. Большинство учителей математики (порядка 80 %) — выпускники педагогических вузов.

Значимость высшего педагогического образования возрастает в последнее время в силу расширения спектра социального заказа и вариативности средних учебных заведений (лицеи, колледжи, гимназии, частные школы). В связи с этим среднее образование выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя. Учитель нового поколения должен не только быть компетентным в своей предметной области, но и владеть системой психолого-педагогических и методических знаний, уметь работать с разными группами детей, проявляя навыки исследовательской деятельности и способности проектирования учебно-воспитательного процесса, обладать достаточной подготовленностью к самообразованию и проявлению творческой активности.

Кроме того, за последние десятилетия значительно изменились потребности общества в математическом, в частности геометрическом, образовании. Современная тенденция к фундаментализации математического знания связана именно с интенсивным применением математических методов в других науках.

Психолого-педагогические предпосылки. По мнению психологов, каждый возраст имеет три доминирующие характеристики. Ими являются: а) социальная ситуация развития человека, б) ведущий вид деятельности, в) важнейшие психические новообразования. На этапе вступления в самостоятельную жизнь, в период становления и освоения профессии в психологии человека происходят существенные изменения, затрагивающие все основные формы и направления психического развития индивида. В развитии личности, связанном с изменением ее статуса при переходе на новую ступень обучения, возникает ситуация несоответствия: по своему статусу первокурсник

уже стал студентом, но фактически, по сути, по реальному опыту обучения он еще школьник. Это определяет противоречие между новыми требованиями, предъявляемыми к студенту-первокурснику вузом, и недостаточным уровнем его подготовки по выполнению этих требований.

В общем плане преемственность в обучении призвана разрешать подобные противоречия. В связи с этим возрастает роль начального этапа обучения в вузе, сложность и особенность которого заключаются в необходимости освоения студентом новых способов познавательной деятельности, в формировании новых типов и форм межличностных отношений. Одну из главных характеристик данного этапа составляет процесс адаптации студентов к вузовскому обучению. Смещение приоритетов образования в сторону внимания к личности студента, его интересам, потребностям и индивидуальным особенностям в последнее время актуализировало проблему адаптации. Под процессом адаптации студентов мы понимаем не столько их приспособление к системе вузовского обучения, сколько создание таких условий организации учебного процесса, которые максимально способствовали бы развитию личности студентов с учетом их индивидуальных особенностей, обеспечивали бы эффективными навыками и приемами учебно-познавательной деятельности, самостоятельной работы, ориентировали бы в новых условиях обучения. Сказанное находит свое выражение в более четкой структурированности учебного процесса и технологичности его организации.

Дидактические предпосылки. С дидактической точки зрения основной предпосылкой организации процесса обучения геометрии студентов I курса педагогического вуза на основе преемственности выступает необходимость следования традиционному дидактическому принципу систематичности и последовательности в обучении. Данный принцип требует, чтобы знания, умения



и навыки формировались в определенном порядке, системе: каждый элемент учебного материала логически связывался с другим, последующее опиралось на предыдущее и готовило к усвоению нового. Принцип допускает определенные варианты систем и последовательностей обучения, но неизменным остается сохранение стройного подхода к его организации, не вытекающего из учета особенностей и внутренней логики предмета. В связи с этим важными становятся положения о том, что учащийся только тогда обладает настоящим и действенным знанием, когда имеет целостное представление об изучаемом предмете, что процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее, чем меньше в нем перерывов, нарушений последовательности, неуправляемых моментов.

Учебно-методические предпосылки. С целью определения учебно-методических предпосылок был проведен детальный анализ особенностей процесса обучения геометрии студентов I курса педагогического вуза и традиционной формы его организации в контексте преемственности обучения. На основе взглядов студентов, располагающих различным опытом учебы в вузе, а также реальной практики обучения были выявлены основные особенности организации процесса обучения геометрии.

Во-первых, уровень школьной математической подготовки студентов значительно различается. Это стало особенно заметно в последнее время в связи с дифференциацией обучения, когда в общеобразовательных школах и наряду с ними стали активно функционировать классы и школы с углубленным изучением отдельных предметов, в частности предметов естественно-математического цикла. Кроме того, наблюдается явное расхождение продекларированной парадигмы образования, ставящей в центр внимания личность обучаемого, и реальной практики со стандартными программами и едиными требованиями к результатам обучения. В сложившихся

условиях возникает необходимость создания такой направленности процесса обучения, которая была бы основана на дифференциации в соответствии с индивидуальными способностями студентов и уровнем их предметной подготовки.

Во-вторых, специфика вузовского обучения обусловлена отсутствием систематического контроля за качеством усвоения знаний и повышением степени самостоятельности студентов в процессе изучения материала.

В-третьих, отмечается значительное увеличение объема необходимых знаний, что определено переходом с низшей ступени обучения на более высокую. Наряду с обозначенной особенностью серьезную проблему на данный момент представляет резкое сокращение количества часов, отводимых на изучение геометрии в педагогических вузах. Как следствие, возникает потребность в оптимизации учебного процесса, в совершенствовании средств, методов и организационных форм обучения.

В-четвертых, в рамках традиционного обучения наблюдается недостаточное внимание к результатам усвоения, требования к которым, как правило, не всегда четко выделены, а иногда даже неизвестны студентам.

Обозначенные особенности и порожденные ими недостатки традиционной организации процесса обучения геометрии студентов педагогического вуза трансформируются в *противоречия*, которые первокурснику самостоятельно преодолеть и разрешить затруднительно:

— между непрерывным характером процесса учебного познания и дискретным характером обучения при переходе на следующую его ступень;

— между высокими, часто непонятными, требованиями учебного процесса и недостаточной предметной подготовленностью первокурсников наряду со слабым владением приемами учебно-познавательной деятельности;

— между преобладанием фронтальных форм обучения и индивидуальным характером присвоения знаний, индиви-

дуальным темпом учебно-познавательной деятельности каждого студента;

— между преобладанием объяснительно-иллюстративного характера преподавания и деятельностным характером учения;

— между нарастанием объема информации и ограниченными сроками обучения.

Перечисленные предпосылки преемственности в обучении позволяют определить *основные направления реализации преемственности в изучении геометрии студентами I курса педагогического вуза:*

— преодоление стереотипов, выработанных в школе, и формирование новых навыков учебно-познавательной деятельности студентов;

— формирование навыков самостоятельной деятельности;

— повторение, обобщение и систематизация базовых математических знаний, полученных в школе и имеющих непосредственную связь с вновь изучаемыми в вузе;

— организация систематического и целенаправленного контроля за качеством усвоения студентами изучаемого геометрического материала;

— обеспечение поступательно-восходящего характера процесса обучения геометрии, обусловленного логикой предмета;

— реализация дифференцированного подхода к организации учебно-познавательной деятельности и контролю знаний студентов;

— четкая структурированность и технологичность учебного процесса, предполагающая посильность, доступность и понимание студентами предъявляемых к ним требований по усвоению изучаемого геометрического материала.

Данные направления способствуют преодолению студентами трудностей адаптационного периода, связанных с разрешением противоречий учебного процесса, и реализуются во всех формах учебной деятельности: на лекционных, практических занятиях и во вре-

мя внеаудиторной деятельности студентов.

Анализ практического и научного опыта в разработке и решении проблемы преемственности в обучении, а также специфика проявления преемственности в изучении студентами геометрии в первый год обучения в педагогическом вузе позволяют выразить обобщенную точку зрения на содержание феномена «преемственность в обучении геометрии» в системе «школа — педагогический вуз»: *«Преемственность в обучении геометрии между средней школой и педагогическим вузом — категория теории и методики обучения математике, определяющая способ организации обучения студентов I курса посредством их дифференциации, соотношения содержания курсов средней и высшей школы, создания условий, способствующих процессу адаптации первокурсников к новым формам, методам и средствам учебно-воспитательного процесса педагогического вуза.*

В качестве примера покажем, как реализуется преемственная направленность разработанной методики обучения геометрии студентами I курса педагогического вуза при проведении лекционных занятий.

Лекция в педагогическом вузе является одной из традиционных форм организации учебно-воспитательного процесса, но относительно новым видом деятельности для первокурсников. Учитывая особенности и недостатки традиционного подхода к организации лекционных курсов по геометрии в вузах и руководствуясь основными направлениями реализации преемственности в процессе обучения, мы разработали систему методических рекомендаций, основная цель которых — ориентировать студентов по вопросам содержания лекционного курса и его особенностям. Подобные рекомендации должны стать своего рода домашним заданием, предваряющим каждую лекцию.

Система методических рекомендаций включает следующие компоненты:



структурно-логическую схему изучаемого курса, которая отражает перечень всех тем для изучения, связи между ними; разработанные планы лекций по всем изучаемым темам с выделением основных понятий, ключевых моментов, на которые необходимо обратить внимание при прослушивании и конспектировании лекции; требования к усвоению изучаемого материала; типичные ошибки и возможные затруднения при изучении темы; вопросы для повторения школьного курса геометрии, который будет использоваться на предстоящей лекции (это могут быть задания на составление справочного материала); вопросы для самоконтроля; задания для самостоятельного исследования некоторых вопросов, связанных с изучаемой темой (это могут быть задания исторического содержания, задания на выявление связей изучаемого материала со школьным курсом геометрии, на применение вузовских методов к решению задач школьного курса и т. д.).

Использование подобных рекомендаций в учебном процессе имеет ряд *достоинств*, отличающих предлагаемый

нами подход к организации лекций по геометрии от традиционного. Так, разработанная система рекомендаций позволяет достичь значительной экономии учебного времени на лекции за счет исключения повторения вопросов школьного курса и проведения целевых установок в начале каждой лекции; способствует выработке у студентов навыков самостоятельной систематической работы с материалом лекций; создает у них целостное представление о предмете изучения и требованиях по усвоению изучаемого материала; ориентирует в степени значимости различных фрагментов изучаемого материала; предоставляет студентам возможность по намеченному плану, вопросам для самоконтроля и структурно-логическим схемам восполнить пропущенные лекции.

Кроме того, использование в учебном процессе разработанных рекомендаций способствует обучению студентов методике конспектирования, структурированному расположению и оформлению записей. Подобная деятельность закладывает основы будущих профессиональных умений учителя.

Поступила 18.12.06.

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ СТРУКТУР ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ

*И. В. Арсентьева, аспирант кафедры методики преподавания
математики МГПИИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье рассматривается проблема осуществления интеграции науки и образования в процессе изучения алгебраических структур в рамках школьного курса математики. Факультативный курс, нацеленный на изучение алгебраических структур в старших классах, способствует реализации образовательного потенциала школьной математики и содействует формированию мировоззренческих и методологических знаний учащихся.

Важным условием повышения качества математических знаний, навыков и умений учащихся является осуществление фундаментализации математического образования.

Одно из лидирующих направлений фундаментализации образования — ин-

теграция науки и образования. Интеграция понимается как процесс сближения и установления связей, означающий состояние связанности отдельных частей (математической науки — математического образования). Осуществление фундаментализации на основе интеграции

© И. В. Арсентьева, 2007

науки и математического образования предполагает приобщение учащихся к творческой, исследовательской деятельности посредством формирования представлений о математических структурах, объекте и предмете современной математики, математическом моделировании и т. д.

Понятие математической структуры — одно из базисных, фундаментальных понятий курса математики. Математические структуры представляют собой результат сложного процесса абстрагирования, характеризующегося многоуровневостью. Обобщение различных подходов к классификации и типологии математических структур позволяет выделить среди них алгебраические, порядковые и топологические. Нас интересуют прежде всего алгебраические структуры.

Объект $\langle A_i M_j D_k \rangle$ является моделью процесса изучения алгебраических структур. Базисные характеристики объекта таковы: виды алгебраических структур A_i , уровни математического мышления M_j , синтез методов обучения и адекватных им уровней учебной деятельности школьников D_k .

Раскроем компоненты модели процесса изучения алгебраических структур.

1. *Виды алгебраических структур* A_i , $i = 1, 2, 3, 4$: A_1 — числа; A_2 — термы как предметные константы и переменные; A_3 — алгебра действительных чисел, математический анализ элементарных функций; A_4 — абстрактные алгебры.

2. *Уровни математического мышления, адекватные алгебраическим структурам* M_j , $j = 1, 2, 3, 4, 5$.

M_1 — *первый уровень математического мышления*: число неотделимо от множества конкретных предметов, операции проводятся непосредственно над множествами предметов.

M_2 — *второй уровень математического мышления*: числа (натуральные, целые, рациональные) отделены от кон-

кретных характеризуемых объектов. На этом уровне оперируют числами, записанными в определенной (десятичной) системе счисления, а свойства операций устанавливаются индуктивно (на основе эмпирической деятельности).

M_3 — *третий уровень математического мышления*: осуществляются переход от конкретных чисел к абстрактным буквенным выражениям и «локальное» логическое упорядочение алгебраических объектов и их свойств.

M_4 — *четвертый уровень математического мышления*: имеется возможность дедуктивного построения всей алгебры в заданной конкретной интерпретации (алгебра действительных чисел), операции при этом имеют обычный смысл.

M_5 — *пятый уровень математического мышления*: происходят отвлечение от конкретной природы объектов исчисления, от конкретного смысла операций и построение алгебры как абстрактной дедуктивной системы вне всякой интерпретации. На данном уровне осуществляется структурная связь алгебры и геометрии (геометрия рассматривается как группа преобразований).

3. *Синтез методов обучения и адекватных им уровней учебной деятельности школьников* D_k , $k = 1, 2, 3$.

Компонент D_1 представляет собой синтез учебной деятельности, для которой характерно применение объяснительно-иллюстративного метода в процессе преподавания и адекватного ему репродуктивного уровня познавательной деятельности учащихся в процессе обучения математике.

Компонент D_2 отражает сочетание учебной деятельности, которая в процессе преподавания математики характеризуется использованием эвристического метода, элементов проблемного подхода к изложению знаний и адекватного им частично-поискового уровня познавательной деятельности учащихся.

Компонент D_3 определяет синтез учебной деятельности с применением



исследовательского метода в процессе обучения математике, реализации проблемного обучения в процессе школьной учебной деятельности и адекватного им исследовательского уровня познавательной деятельности учащихся.

На основании возможных комбинаций указанных компонентов выделяются 10 разновидностей объекта $\langle A_i M_j D_k \rangle$, характеризующих особенности процесса изучения алгебраических структур.

$\langle A_1 M_1 D_1 \rangle$ — данный объект, все три компонента которого находятся на самых низких уровнях, моделирует первый этап процесса изучения алгебраических структур, который соответствует периоду обучения в 1-м классе. На этом этапе оперируют непосредственно множествами конкретных предметов.

$\langle A_1 M_2 D_1 \rangle$ — объект, моделирующий следующий уровень процесса изучения алгебраических структур. В начальной школе приобретаются навыки оперирования с числами (чтение, запись и сравнение чисел в пределах миллиона, сложение, вычитание, умножение и деление однозначных чисел), умения выполнять устные вычисления в пределах ста и письменные вычисления в пределах миллиона, находить значения числового выражения, содержащего два-три действия. Решаются простейшие линейные уравнения способом подбора на основе использования зависимости между компонентами арифметических действий.

$\langle A_1 M_2 D_2 \rangle$ — выделение уровня, моделируемого данным объектом, возможно в процессе углубленного изучения математики. На этом этапе происходит ознакомление с некоторыми системами счисления.

Уровни, моделируемые объектами $\langle A_2 M_3 D_1 \rangle$ и $\langle A_2 M_3 D_2 \rangle$, соответствуют среднему звену «традиционного» школьного курса. На данных уровнях осуществляются систематическое развитие понятия числа, выработка умений выполнять арифметические действия с обыкновенными и десятичными дробями, положительными и отрицательными числа-

ми. Далее вводится определение, решаются линейные уравнения, дается понятие равносильности уравнений, исследуется вопрос о числе корней линейного уравнения. Затем следует пропедевтическая работа по изучению функциональной линии. Позже вводятся понятия: функция, область определения и способы задания функции, возрастание и убывание функции, четные и нечетные функции. Изучаются некоторые элементарные функции, их свойства, графики. Содержание линии тождественных преобразований представлено следующим образом: законы арифметических действий и их применение для рационализации вычислений, раскрытие скобок, приведение подобных слагаемых (5—6-й классы); сложение, вычитание, умножение многочленов, разложение их на множители; алгебраическая дробь, ее основное свойство, действия с алгебраическими дробями. Также изучаются тождественные преобразования рациональных выражений и выражений, содержащих корни; основные тригонометрические тождества, их применение в вычислениях и тождественных преобразованиях (7—9-й классы).

Индексное возрастание компонента D_k обусловлено тем, что, если в начале учитель использует преимущественно объяснительно-иллюстративные методы в процессе преподавания, то в дальнейшем (например, на этапах систематизации знаний) весьма важно применение эвристического метода, элементов проблемного подхода к изложению знаний. Соответственно происходит изменение уровней познавательной деятельности учащихся: от репродуктивного до частично-поискового.

Объекты $\langle A_3 M_3 D_1 \rangle$ и $\langle A_3 M_3 D_2 \rangle$ отражают завершающий этап обучения математике в «традиционной» школе. Содержательная линия представлена следующим образом: систематизация и обобщение знаний учащихся о действительных числах; тригонометрические, показательные и логарифмические урав-

нения и неравенства. Изучаются числовые функции и их свойства, экстремумы, наибольшее и наименьшее значения функции, промежутки монотонности и знакопостоянства функций, понятие сложной функции, периодические функции. Рассматриваются тригонометрические функции числового аргумента, показательная, логарифмическая, степенная функции, их свойства и графики. Вводится понятие обратной функции, свойства графиков взаимно обратных функций, преобразование графиков функций. Линия тождественных преобразований представлена тригонометрическими формулами сложения и следствиями из них, преобразованиями тригонометрических выражений и выражений, содержащих степени и корни, логарифмическими тождествами, преобразованиями выражений, содержащих логарифмы.

Уровни, моделируемые объектами $\langle A_4 M_4 D_2 \rangle$ и $\langle A_4 M_4 D_3 \rangle$, соответствуют углубленному обучению математике в старших классах. На данных уровнях целесообразно обобщенное изучение алгебраических операций и их свойств, рассмотрение понятий группы, изоморфизма и гомоморфизма групп.

$\langle A_4 M_5 D_3 \rangle$ — все компоненты модели соответствуют самым высоким уровням характеристик предыдущих объектов. Такой объект отражает уровень обучения на первых курсах математического факультета вуза.

В процессе моделирования переход от «простых» объектов, компоненты которых имеют меньшие индексные значения, к более «сложным» может осуществляться в соответствии с несколькими направлениями.

Направление $\langle A_1 M_1 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_1 M_2 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_2 \rangle$ отражает «традиционный» курс школьной математики.

Направление $\langle A_1 M_1 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_1 M_2 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_4 M_5 D_3 \rangle$ представляет ситуацию, когда после окончания школы с «традиционным» обучением мате-

матике учащиеся поступают в вуз, где высшая алгебра является одним из профилирующих предметов. Очевидно, что в рамках этого направления учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями в процессе изучения математических абстракций высокого уровня в вузе.

Направление $\langle A_1 M_1 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_1 M_2 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_2 M_3 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_1 \rangle \rightarrow \langle A_3 M_3 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_4 M_4 D_2 \rangle \rightarrow \langle A_4 M_4 D_3 \rangle \rightarrow \langle A_4 M_5 D_3 \rangle$ отражает углубленное изучение алгебры (например, факультативные курсы), в процессе которого систематически и целенаправленно осуществляется пропедевтическая подготовка к изучению алгебраических структур. В дальнейшем предполагается обучение на математических факультетах вузов.

Анализ содержания школьного математического образования позволяет выделить некоторые существенные недостатки процесса обучения математике: 1) неподготовленность учащихся к пониманию ряда важных вопросов научного мировоззрения и современной картины мироздания, владение которыми необходимо каждому члену общества; 2) повсеместное и систематическое снижение уровня математической подготовки выпускников школ. Результаты единого государственного экзамена, анализ ответов абитуриентов на вступительных экзаменах свидетельствуют о том, что знания большинства учащихся носят формальный характер, наблюдается отсутствие структурности и четкого понимания взаимосвязей как между отдельными понятиями, так и между разделами школьного курса; 3) многие студенты-первокурсники математических факультетов вузов, в том числе выпускники школ и классов с углубленным курсом математики, испытывают серьезные трудности при изучении математических теорий высокого уровня абстракции.

В качестве средства разрешения имеющихся проблем могут выступать факультативные курсы в рамках углубленного изучения математики. Факультативные курсы представляют собой



один из наиболее эффективных механизмов интеграции науки и математического образования. Помимо выявления и развития интеллектуальных и математических способностей углубленное изучение математики предполагает выработку ориентации на профессии, связанные в перспективе с математическим циклом дисциплин.

Поскольку содержание обучения не только отражает современный уровень научного прогресса, но и может способствовать более эффективному развитию личности, проанализируем основные особенности психического развития учащихся классов с углубленным изучением математики.

Старший школьный, или юношеский, возраст — период жизни человека от 15 до 17 лет. Данный период соответствует 10—11-му классам общеобразовательных учреждений. Анализ психического развития учащихся данного возраста позволяет указать на достаточное развитие критичности мышления, склонность к обоснованию фактов, способность к выявлению дедуктивных отношений, построению логических конструкций и усвоению достаточно абстрактного материала, относительную сформированность познавательных интересов, способность учащихся к систематизации знаний. Это раскрывает благоприятные условия для реализации факультативного курса, нацеленного на изучение алгебраических структур в старших классах.

Идея алгебраической структуры пронизывает весь курс школьной математики: школьники изучают числовые множества и свойства операций, введенных на них (сложение, умножение, вычитание, деление), учатся работать с многочленами или векторами (операция сложения), в старших классах знакомятся с геометрическими преобразованиями (операция композиции).

В рамках факультативного курса для изучения алгебраических структур рекомендуются следующие темы.

1. Понятие алгебраической операции, ее свойства. Методологическая значи-

мость понятия алгебраической операции и изучения ее свойств.

2. Понятие группы. Примеры групп. Простейшие свойства групп. Мировоззренческие аспекты использования теории групп.

3. Изоморфизм и гомоморфизм групп. Изучение некоторых классов элементарных функций с привлечением понятия гомоморфизма групп. Методологические и мировоззренческие аспекты отражения математикой объектов и процессов реального мира.

Раскроем мировоззренческое и методологическое значение выбора данных тем.

Алгебраические операции. Примеры алгебраических операций широко представлены в школьном курсе математики, хотя и без явного определения этого понятия. Уже в 1-м классе изучается операция сложения чисел от 1 до 100, которая ведет в дальнейшем к изучению этой операции на всем множестве натуральных чисел. Расширение понятия операции в школьном курсе математики происходит параллельно с расширением понятия числа (операции над натуральными, целыми, рациональными и действительными числами). Так как курс знакомит учащихся с некоторыми конкретными примерами и контрпримерами алгебраических операций, с их основными свойствами, можно сказать, что в школьной математике эксплицитно осуществляется пропедевтика понятия алгебраической операции и ее свойств. Исторические аспекты развития числовой линии школьного курса математики позволяют раскрыть целый ряд особенностей «борьбы» за современное понимание науки (от Пифагора — «Бог есть число» — до комплексных чисел, которые были в Древней Индии «фантастическими, невероятными, невозможными, чудовищными», но использование которых нашло себя в построении теории аэродинамики крыла самолета Н. Е. Жуковским и в настоящее время незаменимо при решении проблем геодезии, гидродинамики, электродинамики, аэродинамики).

Группы. Идеей группы «пронизан» весь школьный курс математики. Знакомство учащихся с понятием группы начинается фактически уже в 1—5-м классах, когда они встречаются с понятием целого числа, сложением целых чисел, выделяют нуль, находят для каждого целого числа ему противоположное, изучают законы действий. В последующих классах школы учащиеся сталкиваются с вопросами, которые способствуют расширению их знаний такого характера.

В программе школьного курса математики эксплицитно содержатся следующие примеры групп, колец и полей:

6-й класс: аддитивная группа целых чисел, аддитивная группа рациональных чисел, мультипликативная группа рациональных чисел без нуля, кольцо целых чисел, поле рациональных чисел;

7-й класс: кольцо многочленов от одной переменной;

8-й класс: мультипликативная группа целых степеней рационального числа, отличного от нуля; аддитивная группа действительных чисел; мультипликативная группа действительных чисел без нуля; поле действительных чисел; группа поворотов плоскости; группа параллельных переносов плоскости;

9-й класс: мультипликативная группа степеней числа, отличного от нуля, с рациональными показателями; группа гомотетий.

Понятие группы обладает богатым мировоззренческим потенциалом. Например, произвольная природа геометрии (любая геометрия представляет собой группу преобразований на некотором множестве) позволяет рассматривать такие «группы преобразований», как геометрии Евклида и Лобачевского. Теория относительности А. Эйнштейна — картина современного мироздания — фактически представляет собой группу специальных преобразований четырехмерного пространства-времени (открытую нидерландским физиком Х. А. Лоренцом и осмысленную французским математи-

ком Ж. А. Пуанкаре). Это раскрывает фундаментальность и «богатство» математики, универсальность ее методов. В кристаллографии важнейшую роль играет изучение групп самосовмещений кристаллических решеток, перечисленных русским ученым Е. С. Федоровым. Плоские федоровские группы — это группы симметрий плоских орнаментов. Алгебраические структуры применяются в теории информации. Свойство информации быть дискретной послужило фундаментом для возникновения конструктивной математики, в основе которой лежат теории алгебраических структур, групп, полей. В квантовой механике теория групп используется при отыскании связей, существующих между элементарными частицами. Отметим, что теория групп в целом является методом, средством познания истины в ряде других наук, изучающих инвариантные соотношения.

Изоморфизм и гомоморфизм групп. Изоморфизм в школьной математике присутствует как тождество структур: математические модели изоморфно отображают реальные явления (например, дом — прямоугольный параллелепипед).

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что содержание факультативного курса, нацеленного на изучение алгебраических структур, способствует более полной реализации образовательного потенциала школьного курса математики (формирование современной картины мироздания, раскрытие универсальности алгебраических структур и использования математических методов в различных сферах деятельности человека и т. д.); осуществлению интеграции науки и математического образования (в качестве одного из аспектов фундаментализации образования); формированию у учащихся научного мировоззрения и методологических знаний, приобщению к исследовательской деятельности и овладению умениями наблюдать, выдвигать гипотезы, планировать и осуществ-



влять план исследования, анализировать полученные результаты. Кроме того, содержание курса содействует преемственности математики между школой и вузом; развитию мыслительных структур и математического мышления учащих-

ся; их приобщению к творческой деятельности; формированию и развитию мотивационно-потребностного, эмоционально-волевого и операционно-деятельностного компонентов личности школьника.

Поступила 26.10.06.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А. Т. Лялькина, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н. П. Огарева,

*Н. К. Нонишнева, учитель Вечерней средней общеобразовательной
школы Атяшевского района РМ*

В статье изложены результаты разработанной и неоднократно апробированной авторами системы многоаспектного использования компьютерных технологий. Продемонстрированы примеры применения компьютеров в качестве эффективного средства их реализации на занятиях по математике в школе и при подготовке учителя в университете.

Изменения, происходящие в обществе, порождают в образовании ситуацию, когда актуализируются новые, более жесткие требования к современному уроку математики. С середины 1970-х гг. в отечественной школе обнаружилась опасная тенденция снижения интереса школьников к занятиям. Отчуждение учащихся от познавательного труда педагога пытались остановить различными способами. На обострение проблемы массовая практика отреагировала так называемыми нестандартными уроками, имеющими целью возбуждение и удержание интереса учащихся к учебному труду.

Проникновение вычислительной техники практически во все сферы человеческой деятельности привело к тому, что главной задачей системы образования сегодня становится подготовка новых поколений к условиям жизни и профессиональной деятельности в компьютеризированной среде общества. В течение длительного периода практика применения компьютера на уроке оценивалась скептически. Это было справедливо, так как сначала нужно было доказать ее эф-

фективность, подготовить в учебных заведениях соответствующую материальную базу. Процесс внедрения компьютерных и интернет-технологий до сих пор идет с большим трудом. Проведенное нами анкетирование показало, что практически все учителя признают необходимость компьютеризации процесса обучения, но абсолютное большинство из них не имеют возможности использовать компьютер на уроках. Даже в больших школах с численностью около 2 тыс. учащихся, как правило, не более двух компьютерных классов. В основном они предназначены для занятий по информатике. Лишь малая доля учителей прибегает к помощи компьютера для подготовки к занятиям (13 %), еще меньшая (6 %) — обращается к Интернету в поисках интересующей их информации. Опрос учеников выявил их огромное желание систематически работать с компьютером (100 %). Компьютер интересен для них не только как предмет изучения (79 %), но и как средство обучения на уроках (88 %), способствующее повышению качества образования. Дети изъявляют также желание изучать от-

© А. Т. Лялькина, Н. К. Нонишнева, 2007

дельные предметы (даже такие, как математика, физика, химия и др.) с использованием компьютера (91 %).

В современных условиях компьютер становится не только естественным средством познания окружающего мира, но и необходимым компонентом в структуре уроков и внеурочных занятий, в частности по математике. Вот почему сегодня в области образования в качестве первоочередных стоят следующие задачи:

— усиления мотивации внедрения компьютерных и интернет-технологий в учебный процесс;

— изучения влияния компьютера на творческое развитие ребенка и изменение его интеллекта в процессе обучения;

— разработки приемов и методов оптимального использования компьютерных и интернет-технологий на занятиях;

— определения грани между компьютером-игрушкой и компьютером-инструментом познания, что важно не только для младших, но и для старших классов;

— создания конкретных дидактических материалов для процесса обучения с использованием компьютеров на уроках и внеурочных занятиях;

— разработки системы приемов для организации самостоятельной деятельности учащихся;

— разработки методов стимулирования творческой деятельности детей в процессе обучения и др.

Исходя из того что применение компьютера учителем с группой учащихся либо отдельными учениками составляет потенциально наиважнейшую часть процесса обучения, необходимо сосредоточить внимание именно на вопросах компьютерного обучения на уроках. Ведь с помощью компьютера школьники не только учатся решать математические задачи, но и приобретают другие умения; у них формируются такие качества, как аккуратность, точность и последовательность действий, способность к их анализу. Как мы убедились на собственном

опыте, проведение уроков и внеурочных занятий по математике с применением компьютеров создает большие возможности для решения следующих задач:

1) управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых;

2) совершенствования умений и навыков работы обучаемых с компьютерными и интернет-технологиями;

3) моделирования и визуализации изучаемого материала, например при демонстрации свойств функции: возрастание или убывание, точек максимума и минимума и т. д.;

4) создания и использования информационных банков;

5) формирования алгоритмической культуры обучаемого;

6) организации творческого подхода к решению математических задач;

7) индивидуализации процесса обучения (например, возможно составление учебных заданий, соответствующих индивидуальным особенностям обучаемого и уровню его учебной деятельности, т. е. разумная дифференциация работы обучаемых в зависимости от их уровня подготовленности и познавательных интересов);

8) широкого использования диалогового способа обучения, который позволяет организовывать совместное участие учителя и учеников в учебном процессе;

9) организации коллективной исследовательской работы обучаемых;

10) ускорения расчетов при решении самых разнообразных задач;

11) интенсификации самостоятельной работы учащихся;

12) повышения познавательной активности и мотивации;

13) увеличения объема выполненных заданий по сравнению с обычным уроком.

Использование компьютера позволяет усилить мотивацию учения детей, существенно изменить способы управления их учебной деятельностью и изложения учебного материала, насытив его иллюстрациями, графиками, анимацией, цве-



том, звуковыми эффектами. Компьютер способствует формированию рефлексии деятельности обучаемых, помогает им наглядно представить результат своих действий. Такие уроки привлекательны, современны. Они дают учащимся возможность показать знания по предмету, а также проявить свои творческие способности.

Как и в любом деле, при использовании компьютеров на занятиях возникают некоторые проблемы. Например, преподаватели все еще испытывают недостаток в качественном программном обеспечении и его методическом сопровождении.

Компьютерная грамотность учителя на сегодняшний день невысока. У многих преподавателей нет компьютера в домашнем пользовании.

Ниже приводятся фрагменты занятий по математике в 11-х классах некоторых школ г. Саранска и Республики Мордовия по теме «Декомпозиция как эффективный метод решения трансцендентных неравенств повышенной сложности».

Занятия начинались с презентации темы. Она осуществлялась по-разному. В одном случае перед учащимися на доске было записано компактное содержание материала, которое предполагалось изучить на занятии. Учитель кратко рассказывал содержание. В другом случае полное содержание материала было записано в компьютере: 6 основных теорем, следствия из них, демонстрация конкретных примеров, применение теорем к решению задач повышенной сложности, задачи для самостоятельной работы учащихся; контрольная работа.

Далее учащиеся с помощью учителя отработывали навыки применения метода декомпозиции при решении предложенных им задач.

В конце занятия проводилась контрольная работа по теме.

На дом учащиеся получали творческие задания по составлению примеров трех уровней сложности.

Большое значение мы придавали разработке диагностируемых целей занятий. Отдельно ставили цели для учителя:

— сформулировать и доказать теоремы о равносильных преобразованиях при решении неравенств методом декомпозиции;

— продемонстрировать применение метода декомпозиции при решении конкретных неравенств повышенной сложности;

— организовать деятельность учащихся по усвоению материала темы.

Цели занятия для учащихся имели следующий вид:

— освоить теорию применения метода декомпозиции;

— овладеть основными приемами решения неравенств, используя метод декомпозиции;

— освоить приемы доказательства теорем о равносильных преобразованиях при решении неравенств методом декомпозиции.

Из теоретических основ метода декомпозиции от учащихся требуется знание эквивалентности, в частности, таких соотношений: если T — элементарная трансцендентная функция — монотонно возрастает на ОДЗ или на некотором ее подмножестве M (на ОДЗ или ПМ), то $T(f_1) - T(f_2) > 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $f_1 - f_2 > 0$, а если монотонно убывает, то $f_1 - f_2 < 0$.

Рассмотрим некоторые примеры применения этих основных теорем для конкретных трансцендентных функций.

Имеются следующие логические схемы равносильных высказываний:

1. $Q = (\log_a f_1 - \log_a f_2) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $P = (a - 1)(f_1 - f_2) \vee 0$,

где ОДЗ: $\begin{cases} 0 < a \neq 1 \\ f_1 > 0 \\ f_2 > 0, \end{cases}$

$f_1 = f_1(x, p)$, $f_2 = f_2(x, p)$, $a = a(x, p)$, x — переменная, p — параметр.



2. $\Phi = (b^{j_1} - b^{j_2}) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $U = (b-1)(j_1 - j_2) \vee 0$,

где ОДЗ: $b > 0$; $j_1 = j_1(x, p)$, $j_2 = j_2(x, p)$, $b = b(x, p)$, x — переменная, p — параметр.

3. $K = (a_1^j - a_2^j) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $G = (a_1 - a_2)j \vee 0$,

где ОДЗ: $\begin{cases} a_1 > 0 \\ a_2 > 0, \end{cases}$

$a_1 = a_1(x, p)$, $a_2 = a_2(x, p)$, $j = j(x, p)$, x — переменная, p — параметр.

4. $\Omega = (|u_1| - |u_2|) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $L = (u_1^2 - u_2^2) \vee 0$,

где $u_1 = u_1(x)$, $u_2 = u_2(x)$.

5. $Z = (\sqrt[n]{v_1(x)} - \sqrt[n]{v_2(x)}) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $M = (v_1(x) - v_2(x)) \vee 0$.

6. $N = (\log_{a_1} f - \log_{a_2} f) \vee 0 \Leftrightarrow$ на ОДЗ или ПМ $F = ((f-1)(a_1-1)(a_2-1)(a_2-a_1)) \vee 0$,

где ОДЗ: $\begin{cases} 0 < a_1 \neq 1 \\ 0 < a_2 \neq 1 \\ f > 0. \end{cases}$

Аналогично, принимая в качестве разности одноименных трансцендентных функций разность тригонометрических, обратных тригонометрических и других функций на ПМ, на котором эти функции либо возрастают, либо убывают, получим логические схемы соответствующих равносильных высказываний.

Приведенные выше типовые неравенства 1—6 являются базовыми неравенствами. Вообще, простейшее неравенство, выражающее свойство сохранения знака трансцендентной функции на ОДЗ или ПМ и допускающее замену неравенством, не содержащим этой функции, называется базовым неравенством, а сама трансцендентная функция — базовой функцией. Представление левой части неравенства $F \vee 0$ в виде произведения и частного базовых функций представляет собой *декомпозицию*.

Как мы убедились, в тех классах, где при изучении новой темы использовался компьютер, результаты выполнения учащимися контрольной работы, были существенно выше.

Поступила 26.10.06.

ОБРАЩЕНИЕ К ИНТЕГРАЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Белова, докторант кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета

В статье затронута проблема подготовки студентов-филологов с учетом последних научных достижений в сфере образования. В частности, речь идет о необходимости рассмотрения процесса интеграции и возможностей интегрированного обучения в школе в ходе формирования профессиональной компетенции учителя-словесника. Автором предложена методика обучения студентов в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», которая может способствовать совершенствованию подготовки специалиста в условиях новой парадигмы образования.

Процессы дифференциации и интеграции наук, разработка методологических проблем развития науки имеют непосредственное отношение к развитию высшего и среднего образования. Это обусловлено, с одной стороны, внутренней логикой развития науки, с другой — диалектическим взаимодействием ее с системой образования. Интересующая нас область филологического знания, связанная с духовной стороной проявления человеческой личности, охватывает широкое поле научных исследований в рамках как собственно филологии, так и психологии, педагогики, этики, эстетики и других дисциплин.

Содержание высшего образования представляет собой систему научных сведений, исходящую из содержательной модели предвидимой деятельности специалиста и требований, предъявляемых к этой деятельности научно-техническим прогрессом. В связи с этим определение содержания подготовки специалиста, учебных предметов и видов обучения в высшей школе должно осуществляться с учетом двух основных направлений: настоящего, исходного, состояния, и ожидаемого, предвидимого, вероятного состояния.

На наш взгляд, ознакомление студентов-филологов с процессами дифференциации и интеграции в науке, характером их протекания на современном этапе, теоретическими основами интегрированного обучения, а также с возможностя-

ми реализации интегративного подхода при обучении филологическим дисциплинам в средней школе является одним из условий эффективной подготовки будущих учителей-словесников, формирования их профессиональной компетенции.

Т. М. Балыхина, рассматривая в своей монографии структуру и содержание российского филологического образования, определяет компетенцию как уровень сформированности знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Существенными признаками компетенции, по ее мнению, являются: во-первых, уровень усвоения знаний и умений, их качество, глубина, полнота; во-вторых, диапазон, широта, системность, осознанность знаний и умений; в-третьих, способность использовать знания и умения в стандартных и нестандартных, вариативных ситуациях; быстро адаптироваться при изменении технологии и организации деятельности — оперативность, гибкость компетенции; в-четвертых, способность рационально организовывать и планировать свою деятельность и деятельность окружающих¹.

Ориентация на профессиональную компетенцию отличает подготовку специалистов в рамках новой парадигмы образования, которая предполагает учет следующих дидактических условий:

— цели обучения должны заключаться в социально-профессиональном разви-

тии личности, подготовке конкурентоспособных работников квалифицированного труда;

— содержание обучения становится ориентированным на профессиональную компетенцию обучающихся;

— организационные формы и методы обучения в преобладающем большинстве должны быть активные, ориентированные на самостоятельную работу студентов.

В силу того что при обучении в высшей школе должно превалировать самостоятельное приобретение студентами знаний по предметам, составляющим базу их будущей специальности, в методах учебной работы вуза основным является развитие у учащихся способности и навыков самостоятельного приобретения знаний и умений, использования этого «багажа» для решения учебных, научных и профессиональных задач. В методике преподавания в педагогическом вузе первоочередным становится определение того, как научить студентов самостоятельно находить научную и прикладную информацию; как формировать знания на основе многообразной информации в строгую научную систему; как научить оперативно и творчески применять знания для расширения и приобретения новых знаний для решения различных методических задач; каким образом и в решении каких задач устанавливать связи изучаемого предмета с другими предметами и видами обучения; каким образом и где наиболее оптимально применять знания различных предметов в учебной и творческой профессиональной деятельности; как научить анализировать, наблюдать, обобщать факты и явления и прогнозировать возникновение новых направлений и тенденций; каким образом выявлять и направлять развитие индивидуальной творческой одаренности студентов².

Обобщенный результат анкетирования студентов-филологов IV курса (1-й семестр 2005/06 учебного года), проведенного в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Ев-

севьева, показывает следующее: объема теоретического учебного материала, который предлагается студентам при изучении разделов, посвященных межпредметным связям русского языка и литературы в процессе изучения курсов «Теория и методика обучения русскому языку» и «Теория и методика обучения литературе», а также учебного времени, отводимого на их рассмотрение, недостаточно, чтобы сформировать у будущих учителей-словесников необходимый запас знаний о сути и возможностях реализации интеграции русского языка и литературы для дальнейшего их практического применения и выработки умений осуществлять интегрированное обучение школьников филологическим дисциплинам.

В сложившейся ситуации очевидна необходимость включить в вузовскую методическую подготовку студентов-филологов теоретический материал, знакомящий их с наполнением термина «интеграция», посвященный изучению особенностей процесса интеграции в области образования, в частности в филологической области. Важно познакомить студентов с уровнями (целостности, дидактического синтеза, межпредметных связей) и формами (интегрированным уроком, интегрированным курсом и др.) интеграции русского языка и литературы (а также других филологических дисциплин: например, русской словесности, риторики, стилистики, культуры речи, истории русского языка).

Качественная методическая подготовка будущих учителей-словесников в педагогическом вузе должна предполагать не только формирование у них знаний, но и развитие на их основе умений практически реализовать интеграцию русского языка и литературы (других филологических дисциплин) в школе, а именно: координировать учебные программы; отбирать необходимый и достаточный учебный материал с целью полного и глубокого изучения темы, требующей обращения к интеграции; выявлять ведущие идеи интегрируемых тем;



определять адекватный теме и ее содержанию наполнению уровень, а также форму интеграции; планировать интегрированный урок, создавать его модель; проводить интегрированный урок, уметь его анализировать и корректировать; отслеживать результаты своей профессиональной деятельности, совершенствовать ее.

Включение данного учебного материала требует увеличения времени, отводимого на его усвоение (как лекционные часы, так и практические занятия).

Решению указанных задач, на наш взгляд, могут помочь разработка специальной методики обучения студентов-филологов реализации интеграции русского языка и литературы в школьном образовании и ее использование в учебном процессе в педагогическом вузе. Такая методика должна учитывать последние научные достижения в области философии, педагогики, филологии, методики, представлять собой систему теоретических знаний и практических заданий, позволяющих студентам сформировать профессиональную компетентность в сфере интегрированного филологического образования школьников.

Воплощение данной методики возможно в рамках спецкурса «Интегративный подход к изучению филологических дисциплин в школе», который образуется при выделении разделов «Межпредметные связи» из курсов «Теория и методика обучения русскому языку» и «Теория и методика обучения литературе» через их расширение и углубление. Предлагаемый нами спецкурс занимает свое место среди общепрофессиональных дисциплин и находится в блоке «Теория и методика обучения русскому языку и литературе» в системе вузовской подготовки на филологическом факультете (читается на V курсе перед проведением педагогической практики в школе) в МГПИ им. М. Е. Евсевьева³.

Подготовка студентов к осуществлению интеграции в будущей профессио-

нальной деятельности, таким образом, нацелена в первую очередь на формирование у студентов целостного представления о содержании, средствах, методах, формах обучения, способах изучения учебного материала на широкой интегративной основе; а кроме того, на формирование умений, опирающихся на знания о способах осуществления интеграции.

Включение студентов-филологов, будущих учителей, в активную работу (имеется в виду осуществление связи учебно-воспитательного процесса с исследовательским) дает возможность оптимально осуществить подготовку специалистов с высоким уровнем компетенции в смежных (родственных) филологических науках, позволяющим решать сложные учебно-методические проблемы современного школьного образования; обеспечить мотивацию студентов, соответствующую достижению высокого уровня образованности; повысить гибкость и адаптивность подготовки молодых специалистов к быстро меняющимся условиям и задачам в области их будущей профессиональной деятельности в школе.

Способности студентов-филологов к совершенствованию будущей профессиональной деятельности, без сомнения, складываются в вузе через соединение традиционных и новых теоретических знаний в филологии, педагогике, методике с умениями творчески применять этот инновационный потенциал в собственной педагогической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Балыхина Т. М.* Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку / Т. М. Балыхина. М., 2000. С. 47.

² См.: *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. М., 1980. С. 317.

³ См.: *Белова Н. А.* Содержание и процесс интеграции филологических дисциплин в школьном образовании : моногр. / Н. А. Белова. М., 2005.

Поступила 31.03.06.

ПРОБЛЕМЫ НЕМЕЦКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КЛАССИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ И ЭПИСТОЛЯРИИ И. С. ТУРГЕНЕВА

*И. В. Борисова, доцент кафедры русского и иностранных языков
Пензенской государственной технологической академии,*

*Д. Н. Жаткин, профессор кафедры русского и иностранных языков
Пензенской государственной технологической академии*

Автор рассматривает проблему влияния немецкой классической музыки на формирование эстетических взглядов И. С. Тургенева. В статье приводятся факты биографии, связанные с упоминанием имен немецких композиторов (Л. ван Бетховен, И. С. Бах, Р. Вагнер), дается анализ отрывков из художественных произведений и переписки, выявляются музыкальные предпочтения писателя.

Роль немецкой музыкальной классики в жизни и творчестве И. С. Тургенева трудно переоценить. По мнению М. П. Алексеева, у него было пять любимых композиторов: Моцарт, Вебер, Бетховен, Шуберт, Шуман¹. Бетховену и Моцарту писатель сохранил верность на протяжении всей жизни². В письме П. Виардо от 1 апреля 1867 г. он пишет: «...оба колосса, Бетховен и Моцарт, поэты божьей милостью, и их произведения бессмертны»³. В. В. Стасов в своих воспоминаниях характеризует музыкальные настроения Тургенева в Мюнхене в 1869 г.: «...он застыл в Бетховене и Шумане и дальше в музыке ничего не признавал»⁴.

Тургенев, по-видимому, использовал любую возможность, чтобы услышать любимую музыку: «Завтра я еду за 50 верст к одному богатому помещику... У этого самого помещика есть довольно большой оркестр... Попрошу его капельмейстера-немца сыграть мне Бетховена — 7-ю симфонию, или же до-минор, или героическую, или пасторальную...» (Письма I. Т. 2. С. 402). В письмах рассказывается о многочисленных эпизодах, связанных с исполнением произведений Бетховена в кругу друзей и знакомых, причем, как следует из нижеприведенных строк, Тургенев нередко сам становился инициатором подобных импровизированных концертов: «Я так преследовал госпожу Т<ютчеву>, что она вчера села за рояль и вместе со своей сестрой несколько раз подряд сыграла мне увер-

тюру к „Кориолану“ Бетховена (в четыре руки). Какое совершенное произведение! Я не знаю другой подобной увертюры» (Письма I. Т. 2. С. 398); «...жена г-на Тютчева, который жил у меня, очень хорошо играла на фортепианах — в ней было много музыкального чувства — вместе с своей сестрой она разыгрывала в четыре руки Бетховена, Моцарта, Мендельсона, Глюка, Гайдна» (Письма I. Т. 2. С. 259); «Мы играли отрывки из комедий и трагедий... — переиграли все симфонии и сонаты Бетховена (всем сонатам были даны, сообща, имена)» (Письма I. Т. 3. С. 134).

Глубокое знание творчества Бетховена, а также общий уровень музыкальной культуры позволили Тургеневу достаточно компетентно судить об исполнении произведений любимого композитора различными музыкантами: «Сегодня я слушал 127-й (посмертный) квартет Бетховена, безукоризненно сыгранный Венявским и Давыдовым. Это совсем иное дело, нежели Морен и Шевийар. Венявский чрезвычайно вырос с тех пор, как я слышал его в последний раз...» (Письма I. Т. 5. С. 374); «Вчера утром я потащился на концерт камерной музыки с участием Лауба, Коссмана... и Н. Рубинштейна. Играли... трио си бемоль мажор Бетховена... Лауб немного слишком однообразно слащав для Бетховена» (Письма I. Т. 7. С. 273).

В своих художественных произведениях Тургенев называл конкретные музыкальные сочинения Бетховена, значи-

мые для восприятия того или иного контекста. В строфе XXXII первой части поэмы «Андрей» (1845) упоминается существовавший в облегченных транскрипциях для фортепиано «Похоронный марш» — вторая часть Третьей (Героической) симфонии (1804): «...поет она — сперва // Какой-нибудь романс сентиментальный... // Звучат уныло страстные слова; // Потом она сыграет погребальный // Известный марш Бетховена...»⁵ В повести «Несчастливая» (1868) герой-рассказчик ведет речь об «Аппассионате» (1804): «Я с детства любил музыку, но в то время я еще плохо понимал ее, мало был знаком с произведениями великих мастеров, и если бы г. Ратч не проворчал с некоторым неудовольствием: „Ага, wieder dieser Beethoven!“, я бы и не догадался, что выбрала Сусанна. Это была, как я потом узнал, знаменитая Ф-мольная соната, opus 57» (Сочинения. Т. 8. С. 79). Далее, передавая ощущения оцепенения, холода, сладкого ужаса восторга, возникшего от неожиданного налета красоты, вторгнувшейся в душу вместе с «первыми тактами стремительно-страстного *allegro*», рассказчик подытоживал свой эмоционально насыщенный монолог: «Я не пошевелился ни одним членом до самого конца; я все хотел и не смел вздохнуть» (Сочинения. Т. 8. С. 79).

В раннем рассказе «Гамлет Щигровского уезда» (1848; из книги «Записки охотника»), отразившем авторский интерес к судьбам русской дворянской интеллигенции, безмянный рассказчик, типичный российский Гамлет, говорил о характерном внимании к Бетховену «старых девиц», — в чем-то композитор становился одним из символов их образа жизни: «...в гостиной, за фортепьянами, сидела Софья и беспрестанно наигрывала какую-нибудь любимую, страстно задумчивую фразу из Бетховена. <...> В жену мою до того въелись все привычки старой девицы — Бетховен, ночные прогулки, резеда, переписка с друзьями, альбомы и прочее, — что ко всякому дру-

гому образу жизни, особенно к жизни хозяйки дома, она привыкнуть не могла» (Сочинения. Т. 3. С. 268—269). Бетховен упомянут Тургеневым и в дневниковой записи, сделанной на самом излете жизни, 5 декабря 1882 г., и лаконично характеризующей быт пожилого русского интеллигента из дворянской среды: «По вечерам музыка (бетговенские сонаты, гайденовские симфонии) — и карты» (Сочинения. Т. 11. С. 206).

Между двумя приведенными выше упоминаниями великого композитора пролегла почти вся творческая судьба писателя, причем во многих известных произведениях он обращается к имени гениального немца. В романе «Рудин» (1855) это делается для придания особенных черт образу Константина Диомидовича Пандалевского. Так, в беседе с Александрой Павловной Липиной, рассуждая о бароне Муффеле, Пандалевский утверждал, что барон — не педант, «напротив, светский человек», и доказывал свою мысль склонностью Муффеля говорить о Бетховене красноречиво и восторженно (см.: Письма. Т. 5. С. 205). В другом эпизоде романа, описывающем салонную обстановку, Рудин, который «не был в ударе», «все заставлял Пандалевского играть из Бетховена» (Сочинения. Т. 6. С. 243).

Произведения Бетховена предстают в художественном творчестве Тургенева в качестве характерного явления повседневной культурной жизни просвещенного российского дворянства. Например, в романе «Дворянское гнездо» (1858) композитор упомянут в контексте музыкальных занятий Лемма: «...Лемм оживился, расходился, свернул бумажку трубочкой и дирижировал. Марья Дмитриевна сперва смеялась, глядя на него, потом ушла спать; по ее словам, Бетговен слишком волновал ее нервы» (Сочинения. Т. 6. С. 67—68).

В повести «Два приятеля» (1853), создавая образ Бориса Андреевича Вязовнина, справедливо относимого русской критикой к категории «лишних лю-



дей», Тургенев вплетает в характеристику героя такую, казалось бы, незначительную, но яркую деталь: «Борис Андреич... без восхищения не мог произнести имени Бетховена и все старался выписать из Москвы фортепьяно» (Сочинения. Т. 4. С. 326). И это при том, что друг Вязовнина — Петр Васильевич Крупицын, несомненно, более музыкальный человек, довольствовался гитарой: «Петр Васильич брал со стены гитару и пел довольно приятным голосом разные романсы. Петр Васильич очень любил музыку, — гораздо более, чем Борис Андреич... Петр Васильич имел привычку петь романс, относившийся ко времени его службы в полку... Борис Андреич изредка ему подтягивал, но голос у него был неприятный и неверный» (Сочинения. Т. 4. С. 326). Свое пристрастие и музыкальную эрудицию Вязовнин стремился показать в нелепой беседе с Поленькой, не разбирающейся в музыке; Бетховен характеризуется тургеневским героем как «гений первой величины», который «между тем... оценен не всеми» (Сочинения. Т. 4. С. 344). Вязовнин, соединивший в себе желание благоразумной и правильной семейной жизни и неумные порывы, колебания, поиски точки опоры, жил как-то странно, нелепо, и нелепая, случайная смерть стала закономерным финалом его жизни.

Особенно частотны упоминания о Бетховене в создававшейся Тургеневым во второй половине 1840-х — первой половине 1850-х гг. повести «Переписка», которая включала в себя цикл писем двух героев — Марьи Александровны и Алексея Петровича — друг к другу. В письме IX, «от Марьи Александровны к Алексею Петровичу», раскрывая с особой точностью и ясностью сущность внутреннего облика женщины-«философки», автор устами героини сообщает о насмешках в ее адрес представителей обывательской среды: «...меня во всем околотке иначе не называют, как философкой... [Сосед] распространил про меня слух, будто я по ночам езжу верхом взад и вперед по реке вброд и пою

при этом серенаду Шуберта или просто стоною: „Бетховен, Бетховен!“» (Сочинения. Т. 5. С. 34). В письме XI Марья Александровна сообщала Алексею Петровичу, что недавно остривший старый сосед объяснился ей в любви, а она, в пику ему, ночью «села за фортепьяно перед раскрытым окном при свете луны и играла Бетховена» (Сочинения. Т. 5. С. 39). Ответная реакция Алексея Петровича передана в одной из фраз XII письма: «Я, на вашем месте, заставил бы его целую ночь напролет петь „Аделаиду“ Бетховена, глядя на луну» (Сочинения. Т. 5. С. 40). Тургенев называет в своей повести сочиненный Бетховеном в 1796 г. романс «Аделаида» на слова немецкого поэта Фридриха Маттисона, известного автора сентиментальных элегий конца XVIII — начала XIX в.

И. С. Бах, не принадлежавший к числу любимых композиторов писателя, упоминается им гораздо реже: «...вечером мы были на концерте, где слушали сонату (№ 1) Бетховена, которую я не мог понять, затем концерт Баха для двух фортепьяно (Рубинштейн и Клиндворт) — это было восхитительно» (Письма I. Т. 3. С. 373); «...он [Венявский] сыграл „Чакону“ Баха для скрипки соло так, что заставил себя слушать даже после несравненного Иоахима [Иоахим Иозеф — немецкий скрипач-виртуоз и композитор]» (Письма I. Т. 5. С. 374). Отдельные произведения Баха вызывали у Тургенева живой интерес, например оратория «Страсти по Матфею» («Matthduspassion», либретто Пикандера, 1729). В письме П. Виардо от 12 марта 1864 г. он просит: «...сообщите мне новости... о „Страстях“ Баха» (Письма I. Т. 5. С. 388). Однако этот интерес был вызван скорее всего тем, что П. Виардо исполняла в постановке партию альты.

Имя И. С. Баха упоминается лишь в одном художественном произведении Тургенева — романе «Дворянское гнездо». В числе его героев есть Лемм, характеризующийся как «поклонник Баха и Генделя, знаток своего дела, одаренный живым воображением и той смело-



стью мысли, которая доступна одному германскому племени» (Письма I. Т. 6. С. 20). Уважение к великому композитору Тургенев выразил тем, что участвовал своим пожертвованием в подписке на большой памятник И. С. Баху, открытый 27 сентября н. ст. 1884 г. в Айзенахе (статуя работы немецкого скульптора Адольфа Донндорфа)⁶.

В 1860-е гг. на европейских сценах появились новые оперы Р. Вагнера «Нюрнбергские мастерзингеры», «Золото Рейна», «Валькирия», «Зигфрид». Хотя более ранние его оперы (например, «Тангейзер», «Лоэнгрин») не произвели на писателя большого впечатления, тем не менее он спешит по возможности скорее услышать новые создания композитора. В Карлсруэ Тургенев присутствует на первом в этом городе спектакле «Нюрнбергские мастерзингеры», в Мюнхене посещает генеральную репетицию «Золота Рейна». Эти и другие оперы Вагнера он слушал не один раз, хорошо знал их, но не любил. По свидетельству Л. Н. Майкова, Иван Сергеевич утверждал: «... я... не то что не понимаю, но совершенно не люблю музыку Вагнера... вечные диссонансы Вагнера на меня производят, с первого же их звука, самое неприятное впечатление»⁷. О том же говорится в воспоминаниях Е. Ардова (Апрелевой): «Сам он [Тургенев] ни на одном инструменте не играл. Любил больше всего Моцарта, Шуберта, затем Шумана, Шопена и не любил Вагнера. У него, по его словам, на первом представлении „Тангейзера“, жестоко тогда освищенного, имелся тоже на всякий случай ключ в кармане... и впоследствии Вагнер не пользовался его симпатиями, и только позднейшими произведениями вызывал в нем некоторый интерес»⁸.

Пожалуй, больше всего Тургенева отталкивали в операх Вагнера необычность персонажей, их связь с неземными силами, что приводило к равнодушию слушателя: «Его музыка выражает какие-то нечеловеческие чувства, и действующие-то лица у него не люди — не могу им сочувствовать. Как я могу

знать, что происходит в душе у молодого человека, который приезжает на ледбеде („Лоэнгрин“), или барышни, которая имеет обыкновение по ночам ездить в облаках на лошади („Валькирия“), — да скажут мне, что она ртом смотрит, а носом слушает — и то надо будет поверить, и поступки ее ни волновать, ни трогать меня не могут. Если у Вагнера и есть на сцене люди, то это не живые люди, а люди, которые выражают какую-нибудь идею»⁹.

Однако под влиянием П. Виардо, которая постепенно стала «вагнерианкой до кончиков ногтей», Тургенев переосмысливает свое отношение к творчеству Вагнера, его оценки становятся все более положительными: «Я в восторге, что вы побывали в Мюнхене; будь я музыкантом и если б вы отозвались о моих произведениях так, как вы отзывались о вагнеровских, я обезумел бы от гордости. Ну что ж, тем лучше, — значит, гении еще не перевелись на этом свете» (Письма II. Т. 7. С. 174); «...вы удивитесь... и вместе с тем воздадите должное моей чистосердечности: дали увертюру „Мейстерзингеров“ и антракт, которые доставили мне величайшее удовольствие!» (Письма II. Т. 9. С. 370); «Итак, Вагнер восторжествовал! Ну что же, я в восхищении, и раз вы обнаружили в партитуре большие красоты, надо кричать браво! — публике, здесь начинается новое искусство. <...> Вагнер один из основателей школы стенания, отсюда его сила и глубина воздействия. Это сравнение шатко, как все сравнения... но довольно хорошо выражает то, что я хочу сказать» (Письма II. Т. 7. С. 391).

По-видимому, знакомство Тургенева с музыкой композитора вызвало интерес и к его литературным опытам. В письме П. В. Анненкову от 25 октября 1876 г. Иван Сергеевич просит купить и прислать ему «брошюру Р. Вагнера, направленную против Франции (нечто вроде комедии, действие которой происходит во время осады Парижа и в которой фигурируют В. Гюго и другие)» (Письма II.



Т. 11. С. 423). Речь идет о памфлете Р. Вагнера «Капитуляция» (1907)¹⁰. Интересны также следующие факты: в письме Людвигу Пичу от 29 апреля 1871 г. Тургенев называет Вагнера «euniques enragés» (фр. „бешеный евнух“) (Письма II. Т. 9. С. 379), а его смерть от сердечного приступа комментирует в письме тому же Пичу от 11 февраля 1883 г. следующим образом: «... то, что Вагнер сумел улизнуть при первом же приступе неизлечимой болезни, лишней раз показывает, как ему всегда везло. Я знаю людей, которые ему завидуют» (Письма II. Т. 13, кн. 2. С. 255—256).

Упоминания Р. Вагнера в художественных произведениях Тургенева появляются во второй половине 1860-х гг., причем до самого конца остаются весьма немногочисленными. В либретто оперетты «Слишком много жен» («Trop de femmes»), написанном летом 1867 г., композитор назван в реплике паши, сирийского мушира Зульфы: «Уж не хочешь ли ты спеть что-нибудь из Вагнера? Ну, знаешь, в таких случаях предупреждают заранее!» (Письма II. Т. 12. С. 39). В либретто оперетты «Зеркало» («Le miroir»), относящемся приблизительно к 1868 г., первый министр Гюлистана Бабахан входит на сцену, напевая арию Штольцинга из оперы Вагнера «Нюрнбергские мейстерзингеры» (Письма II. Т. 12. С. 184). Опубликованная «Санкт-Петербургскими ведомостями» 23 апреля 1869 г. статья Тургенева «Первое представление оперы г-жи Виардо в Веймаре», рассказывающая о постановке оперетты П. Виардо «Последний колдун» («Der letzte Zauberer»; либретто И. С. Тургенева), так характеризует П. Виардо: «...и Мейербер, и Обер, и Россини, и Вагнер — в одно слово объявили, что она сама музыка, la musique mк me!» (Сочинения. Т. 10. С. 301—302). В повести «Клара Милич (После смерти)» (1882) упоминается заезжий артист, который «сел за рояль и, ударив с размаху руками по клавишам, а ногой по педали, начал валять фантазию Листа на вагнеровские темы» (Сочинения.

Т. 10. С. 72). Непрофессиональное, «топорное» исполнение дисгармонировало с пианистической эффектностью фантазий Листа, нередко требовавших от музыкантов виртуозности; о каком из переложений Листа на темы из опер Вагнера идет речь, из данного контекста не ясно.

Итак, из трех интересующих нас представителей немецкой музыкальной классики только Л. ван Бетховен системно упоминается в письмах и художественных произведениях Тургенева на протяжении всего его творческого пути, неизменно получая самые высокие оценки. И. С. Бах, хотя и был признан писателем как великий композитор, однако не был ему по-настоящему близок. Имя Р. Вагнера, появившееся в письмах и произведениях Тургенева во второй половине 1860-х гг., встречается нечасто, положительные оценки творчества композитора можно расценить большей частью как следствие «вагнеризации» П. Виардо.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Алексеев М. П. Тургенев и музыка / М. П. Алексеев. Киев, 1918. С. 21.

² См.: Крюков А. Н. Тургенев и музыка / А. Н. Крюков. Л., 1963. С. 18.

³ Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Письма : в 18 т. / И. С. Тургенев. М., 1982. Т. 1—10 (Изд. продолжается). В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте и обозначаются: Письма I (том и номер страницы).

⁴ И. С. Тургенев в воспоминаниях современников : в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 102.

⁵ Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 12 т. / И. С. Тургенев. М., 1977—1986. Т. 1. С. 123. В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте и обозначаются: Сочинения (том и номер страницы).

⁶ См.: Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. Письма : в 13 т. М. ; Л., 1961—1968. Т. 9. С. 117. В дальнейшем ссылки на это издание приводятся в тексте и обозначаются: Письма II (том и номер страницы).

⁷ Z* [Майков Л. Н.]. Иван Сергеевич Тургенев / Z* [Л. Н. Майков] // Русская старина. 1883. № 10. С. 215.

⁸ И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. Т. 2. С. 178.

⁹ Цит. по: Танеев С. И. Письмо Масловым от 15 марта 1877 г. / С. И. Танеев // Бернандт Г. Б. С. И. Танеев. М., 1983. С. 43.

¹⁰ См.: Wagner R. Eine Kapitulation. Lustspiel in antiker Manier / R. Wagner. Gesammelte Schriften und Dichtungen. Leipzig, 1907. Bd. 9. S. 3—41.

Поступила 07.07.06.

ПУТИ РАСШИРЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ США XX ВЕКА»

Ю. М. Гундырева, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева

Автор рассматривает творчество недостаточно исследованного в отечественном литературоведении американского автора Дж. Хергсхаймера. Без фигуры этого писателя литературная палитра 10—20-х гг. XX в. не может быть полной, что делает актуальной представленную работу. В статье обозначены основные художественные особенности творчества Дж. Хергсхаймера в контексте литературной ситуации США первых десятилетий XX в.

Изучение творчества писателей, которые не являются центральными фигурами в той или иной национальной литературе, играет важную роль в литературоведческой науке в качестве наглядного отражения особенностей литературного процесса в рассматриваемый период истории литературы. Одной из фигур подобного рода, крайне популярных в 1910—1920-е гг., но мало известных современным исследователям, является Джозеф Хергсхаймер (Joseph Hergsheimer, 1880—1954). Анализ его творчества может служить дополнением к общей картине развития прозы США первой половины XX столетия. Наиболее значимые произведения Хергсхаймера, вне всякого сомнения, расширяют представление студентов обо всем многообразии путей литературной эволюции американской словесности.

Творчество Хергсхаймера — заметное явление в литературе США начала XX в. Он принадлежал к группе американских эстетов, чье мировоззрение сложилось под воздействием английского декаданса 90-х гг. XIX в., что не помешало ему стать автором романов, рассчитанных на массового читателя. Среди писателей, оказавших заметное влияние на формирование его стиля, критики называют И. С. Тургенева, Ст. Крейна, Дж. Конрада, Дж. Мура и др.

В 1910—1920-е гг. Хергсхаймера относили к числу самых известных и приветствуемых критикой писателей США. По свидетельству американского литературоведа М. Каули, который причислял книги прозаика к разряду произведений,

отличавшихся «более широтой, чем глубиной, скорее душевным теплом, чем жаром сердца, рассудительностью, а не горькой логикой», в то время Т. Драйзера и Дж. Хергсхаймера «ставили рядом, называя их двумя великими мастерами современного романа»¹. Другой известный американский литературовед Г. С. Кэнби указывал на то, что Хергсхаймеру многие романисты, включая Синклера Льюиса, обязаны своим стремлением к документальной точности. Причем не в меньшей степени, нежели романистом, он был археологом, и «его книги справедливо рассматривались как протест против размашистых обобщений, свойственных популярной беллетристике»². Несомненный успех романов писателя объяснялся тем, что умелое сочетание им истории, экзотической обстановки и любовной интриги имело особенную привлекательность для любящих романтику американцев.

В наиболее значительных романах Хергсхаймера в полной мере отразились основные тенденции американской литературы 1910—1920-х гг. В это время, по мнению В. М. Толмачева, «в литературном мышлении на передний план выдвигается, прежде всего, вопрос индивидуального художественного мастерства, а проблема мира и человека трактуется в русле романтически понимаемого конфликта между „культурой“ и „цивилизацией“, личностью и обществом»³. В своем творчестве прозаик развивал те направления, которые, как считал В. Л. Паррингтон, получили распространение в литературе США рассматриваемого пери-

© Ю. М. Гундырева, 2007

ода: «возрождение натурализма, опирающегося на психологию, с тенденцией к импрессионизму в трактовке темы» и «новый романтизм, ищущий идеальную красоту как защиту против действительности»⁴.

В основе сюжетов произведений Хергсхаймера — романтика любви и приключений на довольно экзотичном фоне: Куба в «Яркой шали» (*The Bright Shawl*, 1922), Мексика в «Тампико» (*Tampico*, 1926). Социальная тематика всегда была чужда писателю, в связи с чем такие крупные фигуры литературной Америки первых десятилетий XX в., как У. Фолкнер и Э. Синклер, осуждали его за то, что «полировка отдельной фразы приобретает для него бульшую важность, нежели судьба целой империи»⁵.

Основная тема творчества писателя — отношения между полами. Так, в «Трех поколениях» (*The Three Black Pennys*, 1917) он создает «триптих любви», показывая отношение Гоута Пенни к жене одного придворного в середине XVIII в., любовь стареющего Джаспера, правнука Гоута, и, наконец, увлечение внука Джаспера в эпоху, когда металлургические заводы Пенни перестали работать. Центральной фигурой романа «Линда Кондон» (*Linda Condon*, 1919) является холодная и пустая девушка, умеющая пробудить в мужчинах страстную любовь, а в «Цитере» (*Cytherea*, 1922) — стареющий мужчина, полюбивший в последний раз. При этом коллизии разрешаются трагически: как правило, гибелью героя, поскольку, по признанию автора, он специализируется на романах с трагической развязкой. В ходе развития сюжета героем обычно завладевает «одна, но пламенная страсть», а конфликт отражает либо борьбу духа и плоти, либо печальную эволюцию, при которой цельность прошлого, былая энергия, наивность молодости уступают место чувствам безысходности и нестабильности. Однако героини Хергсхаймера так или иначе сохраняют присущую им нравственную и душевную стойкость. Эти мотивы, укрепившиеся под влиянием

Дж. Конрада и романтиков, варьируются от романа к роману.

Во многих произведениях Хергсхаймер отвергает современный мир и помещает своих героев в мифическое прошлое, наполненное чувственной красотой и аристократическими привилегиями. Так, в «Трех поколениях» изображена эпоха середины XVIII столетия, а затем — первой половины и второй половины XIX в. В «Бэлисэнде» (*Balisand*, 1924) фабула романа целиком относится ко времени объявления независимости США, т. е. к последней четверти XVIII в. При этом писатель находит в американском прошлом восхищавшие его художественное совершенство и человеческую целостность. Между тем ни в одном из этих романов автор не ставит перед собой задач исторического романиста. Исторические события, обстановка, время, как справедливо заметил С. Арефин, «интересуют его, поскольку они являются средством для обрисовки переживаний его героев, главное для него — психологический анализ данного характера, его раскрытие в таких-то и таких-то условиях»⁶. Вглядываясь в прошлое, пустоту современной жизни Хергсхаймер воспринимает с горьким отвращением. Это отношение наиболее успешно показано в «Цитере», романе, критиковавшем разочарованную богатую Америку «века джаза».

К несомненным достоинствам романов писателя можно с уверенностью отнести его умение дать острый психологический портрет женщины. Женщины, которым он доверил воплощать естественную красоту, появляются в романах как богато украшенные статуи, которые вдохновляют или уничтожают мужчин, обладающих ими. Наиболее яркий образец такого типа женщин — героиня романа «Линда Кондон». В ее образе наиболее полно выразилась эстетическая позиция Хергсхаймера, его представление о Божественной природе красоты и об особой миссии женщины — носительницы этого идеала.



Изобразительная манера прозаика характеризуется его пристрастием к эстетическому любованию вещным миром. Будучи знатоком фактуры, композиции и природного обрамления, он уделяет почти столько же внимания декоративному материалу, сколько и жизненному. Нельзя не признать, что Хергсхаймер нередко злоупотребляет описанием красок, запахов и т. д. Во многих романах анализ ситуации подменяется пристальным вниманием автора к окружающей обстановке и декору. Зрительные эффекты его ранней беллетристики, тяготение к необычным деталям, с помощью которых писатель изображает предметы мебели и одежду, пространственное устройство зданий и садов, являются результатом длительного изучения живописи. Он сам признавался, что больше заинтересован домами и владениями людей, чем людьми.

Популярность Дж. Хергсхаймера как в США, так и в России со временем уменьшалась. В результате теперь он известен главным образом историкам литературы как один из хорошо продаваемых авторов 1920—1930-х гг. В на-

стоящее время писатель вызывает интерес прежде всего как представитель определенного периода в истории американской литературы и в этом качестве может быть включен в программу курса «История литературы США XX века».

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Каули М. Дом со многими окнами / М. Каули. М., 1973. С. 47.

² Кэнби Г. С. Литература подводит итог столетию / Г. С. Кэнби // Литературная история США : в 3 т. / под ред. Р. Спиллера и др. М., 1979. Т. 3. С. 245.

³ Толмачев В. М. Становление американского литературного сознания в XX в. / В. М. Толмачев // Зарубежная литература XX века : учеб. для вузов / Л. Г. Андреев и др. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. С. 314.

⁴ Паррингтон В. Л. Основные течения американской жизни. Американская литература со времени ее возникновения до 1920 г.: в 3 т. / В. Л. Паррингтон. Т. 3. Возникновение критического реализма в Америке (1860—1920). М., 1963. С. 451.

⁵ Синклер Э. Деньги едят! Этюды о влиянии экономики на литературу / Э. Синклер. М. ; Л., 1928. С. 134.

⁶ Арефин С. О творчестве Джозефа Гершгеймера / С. Арефин // Гершгеймер Дж. Три поколения. Роман из американской жизни. Л. ; М., 1925. С. 4.

Поступила 01.12.06.

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ

*О. В. Сыромясов, доцент кафедры иностранных языков Саранского
кооперативного института РУК*

Содержание обучения юристов профессиональному немецкому языку определяется различными объективными и субъективными факторами. В статье сопоставляются методики преподавания иностранного языка, применяемые в настоящее время в вузе. Автор предлагает тематику курса, рассматривает возможные типы заданий и формы проведения занятий.

Вопрос о том, чему и как учить на занятиях по иностранному языку в высшей школе, активно дискутируется в последние годы, и, казалось бы, никаких «белых пятен» в этой области не должно быть. Действительно, как стандарт-

ные, так и авторские программы, разного рода научные исследования по методике преподавания иностранного языка содержат интересные и правильные указания и предложения относительно того, что, как и когда нужно делать. Однако

© О. В. Сыромясов, 2007

сам факт появления научных исследований и методических разработок в данной области свидетельствует о том, что проблема содержания обучения иностранному языку, особенно на неязыковых специальностях вузов, до сих пор не решена. Уровень владения языком после окончания курса изучения остается низким. Устранить множество объективных и субъективных причин этого вузовскому преподавателю, работающему в реально сложившейся учебно-методической (программы, нагрузки, количество учебных часов, необходимые материалы) и психолого-педагогической (уровень подготовки выпускников школ, отношение к предмету со стороны вузовского руководства и самих студентов и т. п.) ситуации, одному не под силу. И все же можно попытаться если не решить возникшие вопросы, то сделать нарисованную картину не столь мрачной.

Введение курса так называемого делового, или профессионального, иностранного языка (языка для профессиональных целей — *Language for Special Purposes (LSP)*, *Fachsprache / Berufssprache*) предполагает применение прагматико-функционального подхода в преподавании: иностранный язык используется в конкретных целях, т. е. для достижения результата в профессиональной деятельности, а также как средство общения. Иностранный (в нашем случае немецкий) язык преимущественно изучается как абстракция, исключительно с позиций лингвистики, т. е. как учебная дисциплина, отвлеченная от практической деятельности специалиста. Более или менее ощутимые результаты на данный момент дает его изучение на экономических специальностях. Юридическая тематика пока разработана недостаточно.

Всякая профессия определяет выбор специфической среды общения, которая накладывает на представителей этой профессии свой отпечаток. Не менее важной с точки зрения прагматики является ситуация общения, оказывающая

влияние на тематику, организацию межличностного взаимодействия. Поскольку язык права представляет собой особую подсистему профессионального языка (язык юридической науки и законодательства — *Fachsprache Jura*, язык судопроизводства и правоприменительной практики — *Berufssprache Jura*, юридический разговорный язык — *Alltagssprache Recht*), можно утверждать, что он является неотделимой частью правовой системы и особенности этого языка вытекают из особенностей самого права. Благодаря языку обеспечивается адекватное восприятие информации внутри правовой системы, т. е. во всех сферах юридической деятельности.

Содержание обучения зависит от целей обучения, т. е. социального заказа (связь обучения с жизнью), уровня развития методики, разработки средств обучения, уровня подготовленности педагогических кадров. Кроме того, на него влияют материальная база, условия обучения, понимание специфики иностранного языка как учебного предмета, степень его усвоения.

Проблема осложняется тем, что не найден баланс между традиционными методиками (грамматико-переводного характера) и коммуникативными (развивающими навыки иноязычной речи). Одной из крайностей является обучение только лингвистической составляющей. В этом случае студент получает свод правил немецкого языка, массу разрозненных сведений из морфологии и грамматики, зазубренную, тематически не связанную лексику. Мало вероятно, что такие, пусть даже и оцененные на «отлично», знания могут пригодиться в жизни. Они представляют собой балласт и будут забыты по истечении некоторого времени. С другой стороны, обучение только разговорной речи мало способствует освоению профессионального языка. Умение вести светскую беседу, расспрашивать собеседника о ближайших планах и т. п. не является показателем профессиональных качеств специалиста.



Без знания соответствующей тематической лексики, грамматических конструкций, в которых эта лексика употребляется в ситуациях профессионального общения, без умения работать со словарем, искать, анализировать и использовать полученную информацию специалист не сможет достойно представить себя в иноязычной среде. В связи с этим необходимо учитывать степень применения знаний устной или письменной иноязычной речи в реальных ситуациях профессионального характера. В каждой сфере деятельности такое соотношение будет различным. Языковые знания в коммуникативном процессе могут быть применены не вообще, безотносительно к чему-либо, а в связи с конкретной ситуацией общения, раскрывающей, где и в каких условиях, при каких обстоятельствах происходит коммуникация. Специфика одного вида деятельности потребует развития умений и навыков устной речи, в другом виде будет доминировать работа над печатной текстовой информацией.

Можно предположить, что навыки устной речи большее применение найдут, например, в следственной практике, при решении вопросов паспортно-визового контроля и т. п. Умение работать с документами, навыки письменной речи будут востребованы таможенной, налоговой службой или структурами со сходными задачами. Очевидно, более продуманный подход к тематическому планированию курса иностранного языка повысит мотивацию студентов при его изучении. Возможным возражением против этого тезиса будут степень информированности преподавателя иностранного языка о специфике конкретной профессии и знание им соответствующей узкопрофессиональной лексики, а также наличие в достаточном объеме требуемых учебных материалов. Конечно, идеально было бы исходить из учета потребностей обучаемых. В этом случае речь может вестись о профессиональной межкультурной компетенции, причем двусто-

ронной. С одной стороны, студент познает особенности профессионального общения в иноязычной среде. С другой стороны, педагог углубляет или получает недостающие ему знания о специфике деятельности своих обучаемых. Важная роль при этом отводится установлению межпредметных связей с точки зрения как обогащения терминологической составляющей, так и понимания образа мысли юриста. Происходит диалог (взаимодействие) культур педагога и обучаемого. Поскольку в полной мере настоящее положение в данный момент в стандартных условиях преподавания иностранного языка в вузе является невыполнимым, можно лишь предложить примерный путь решения существующей проблемы.

Курс профессионального немецкого языка для юристов должен основываться на имеющихся языковых и страноведческих знаниях (история Германии, ее государственное устройство и административное деление, географическое положение, контакты на международном уровне). При этом останавливаться на вопросах государства и права, истории юридического учения и т. п. нецелесообразно. Данная тематика, безусловно интересная, в практической деятельности юриста не может быть использована. Ее логичнее было бы рассматривать в общем курсе изучения иностранного языка или в период послевузовского обучения, на стадии углубления языковых знаний в теоретических вопросах юриспруденции. В зависимости от объема учебных планов курс профессионального немецкого языка для юристов может длиться от одного до двух семестров или быть факультативным предметом, например, на старших курсах. Подготовленность студентов также окажет влияние на планируемые результаты, т. е. на уровень коммуникативной компетенции. В связи с этим возможны изменения в объеме и тематике лексического материала, глубине изучения необходимых грамматических структур, а также кор-

рекция сложности, объема и количества юридических текстов, отобранных для обучения.

Учебными целями курса «Профессиональный немецкий язык (в юриспруденции)» являются:

— языковые: изучение профессиональной лексики устной юридической речи; оборотов книжно-письменной юридической направленности; грамматических явлений, характерных для юридического профессионального языка (Passiv, сложноподчиненные предложения, инфинитивные конструкции, конструкции «модальный глагол + Infinitiv» при подлежащем man, конструкция «sein + zu + Infinitiv», глагол sich lassen + Infinitiv);

— страноведческие: ознакомление с образцами реальных юридических документов на немецком языке (аутентичными текстами — сводками происшествий, текстами заявлений, анкет, договоров, объявлений и т. п.);

— коммуникативные: обучение описанию внешности человека и черт его характера, объектов местности и прочих предметов, составлению юридических документов, представлению юридической информации в устной форме (доклад, сообщение), беседе профессиональной направленности (уточнение информации, получение первичных установочных данных).

Задачами курса являются формирование предметной (юридические знания и умения), методической (умение работать с различными источниками получения информации) и социальной (умение устанавливать и поддерживать контакты с представителями юридических профессий в иноязычной среде) компетенций. На вышеуказанных видах компетенции базируется деятельностьная компетенция, которая предполагает использование специальных знаний и навыков в ситуациях общения в инокультурной среде и осуществляется на основе сравнения и оценки системы понятий в собственной и иноязычной юридической культуре. Таким образом, речь идет о

развитии профессиональной межкультурной компетенции.

Активное и действенное владение профессиональным языком подразумевает не просто обучение иностранному языку, даже при использовании в процессе обучения соответствующей терминологии, а обучение иноязычной речи для конкретных целей. На наш взгляд, специфика курса и профессиональные интересы обучающихся могла бы отразить приведенная ниже тематика.

1. Пересечение государственной границы. Пограничный паспортный контроль. Таможенный контроль. Оформление таможенных документов. (*Говорение: диалогическая речь. Письмо.*)

2. Особенности пребывания, регистрация в гостиницах или иных местах проживания. Передвижение по стране. (*Говорение: диалогическая речь. Письмо.*)

3. Охрана общественной безопасности и общественного порядка. Организация безопасности на дорогах. Правонарушение, его документальная фиксация. Оформление протокола допроса. Вызов адвоката. (*Говорение: диалогическая речь. Письмо.*)

4. Правоохранительные органы Германии и России. Профессиональные качества юриста. (*Чтение. Говорение: монологическая речь.*)

5. Работа оперативно-следственной группы (составление фоторобота преступника. Описание интерьера и отдельных предметов). (*Говорение: диалогическая и монологическая речь. Аудирование. Чтение. Письмо.*)

6. Предпринимательская деятельность. Подписание контрактов, договоров, соглашений. Урегулирование финансовых и налоговых вопросов на предприятии. Нотариальное оформление документов (наследственное, имущественное право). (*Чтение. Говорение: диалогическая и монологическая речь. Письмо.*)

По видам речевой деятельности подобная тематика полностью соответ-



ствуется требованиям действующих программ по иностранным языкам для неязыковых вузов и Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования в области филологии. С этим связаны и виды заданий на развитие речевых умений. Например, при обучении монологической речи рекомендуются следующие задания: осуществите реферирование / аннотирование соответствующего текста, пользуясь схемой и (или) опорными; расскажите о протекании тех или иных процессов в юриспруденции, прокомментируйте положение (статью) в юридическом документе.

Для большей эффективности обучения диалогической речи целесообразно разрабатывать ролевые игры. При этом их участникам определяются (например, на карточках) цели, манера поведения и говорения во время игры, в зависимости от роли предоставляются необходимый лексический материал и комментарии к нему.

Обучение письму в рамках данного курса опирается на знание тезауруса, особенно его терминологической части, а также структурного оформления переводимого текста. Преподаватель может контролировать знания посредством прямого и обратного перевода или с помощью заданий, например, такого типа: выпишите термины и ключевые понятия, разработайте словарное поле по теме, дайте дефиницию понятия и т. п.

Тезаурус разрабатывается в соответствии с предлагаемой тематикой и может включать в себя разные типы лексических единиц различной стилистической окраски: одиночные слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), словосочетания, сокращения. Например: *Interessenausgleich, m*; *die Entziehung der Vertretungsmacht*; *betrauen*; *Betäubungsmittelrecht, n*; *Schwarzhandel, m*; *Kronzeuge, m*; *die Abweichung vom Vertrag*; *Amtsgericht, n*; *Ef. = Erbfolge*; *rechtsmдЯig*; *SchG = Schuffengericht, n*; *Vn. = Vorname*; *fahrlдssig handeln*.

Сформировать профессиональную межкультурную компетенцию невозможно без использования иноязычных аутентичных и синтетических текстов. Приведем пример одного из них.

Am Sonntagmorgen, 21.04, gegen 06.00 Uhr, schossen bisher unbekannte Tдter insgesamt 6 mal auf die Eingangstдr der Diskothek «Babylon», Wanner StraЯe 110, in Gelsenkirchen. Personen wurden nicht verletzt. Es entstand Sachschaden.

Для освоения курса предлагаются следующие формы занятий:

— аудиторные групповые занятия под руководством преподавателя, в том числе с учетом индивидуальных особенностей и профессиональных запросов,

— обязательная самостоятельная работа студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время (например, научно-творческие задания по поиску материалов для оценки конкретной юридической ситуации, подготовки доклада по проблеме юриспруденции),

— индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя (например, подготовка доклада на предложенную актуальную тему),

— разнообразные индивидуальные консультации (например, по проблемам владения нормативным произношением, употребления грамматических явлений, характерных для языка права).

Полагаем, что все вышеизложенное сможет активизировать поиски приемлемых решений в преподавании немецкого языка для юристов.

Таким образом, содержание обучения немецкому языку для профессиональных целей в юриспруденции обусловлено пятью факторами. Это социальный заказ и мотивация изучения языка, материальная база, непосредственное содержание учебного курса, уровень подготовки преподавательских кадров, уровень знаний студентов.

Социальный заказ и мотивация изучения связаны с индивидуальным под-



ходом к обучению. Обучать профессиональному языку необходимо с учетом потребности в будущих специалистах и специфики их непосредственной деятельности.

Представляется целесообразным накапливать и систематизировать учебно-методические материалы для создания компактных малотиражных пособий. Небольшой объем и соответствующая тематическая направленность, как предполагается, будут отвечать требованиям учебного графика и запросам специальности. Выбор тем и их логическая последовательность должны способствовать связи языка с мышлением и выступать как дополнительный фактор мотивации при изучении иностранного языка.

Содержание (наполнение) и продолжительность учебного курса зависят от названного выше социального заказа.

Повышение уровня подготовки кадров может базироваться на организованном или самостоятельном ознакомлении со спецификой профессии, а также на самостоятельном освоении тезауруса специальности.

Основу знаний студентов составляет изучение тезауруса широкой и узкой специальности с перспективой его применения в ситуациях профессиональной направленности при регулярном контроле знаний.

Межпредметные связи способствуют лучшему освоению профилирующих дисциплин и курса немецкого языка, повышают мотивацию изучения предмета.

Поступила 20.09.06.

КНИЖНЫЕ ФОРМЫ В СИСТЕМЕ МОРДОВСКОГО ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Е. А. Федосеева, докторант кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева

В статье рассматриваются проблемы изучения и преподавания книжных форм мордовского героического эпоса, обозначаются пути их эволюции и степень влияния на них аутентичного эпоса, выявляется характер использования фольклорного материала в произведениях, в то или иное время относимых к книжной форме эпоса, определяется роль авторского начала в подобного рода сочинениях. Автором предлагаются пути углубленного изучения книжной формы героического эпоса в системе аутентичного эпоса, в связи с чем рассматриваются научные подходы, раскрывающиеся в трудах известных российских и мордовских фольклористов и литературоведов.

Историко-литературный опыт XX столетия показывает, что древние эпические формы по-прежнему остаются востребованными литературным сознанием. Это проявляется в создании книжных версий героического эпоса в так называемых младописьменных литературах. Подобные произведения требуют специального анализа, сложность которого заключается в том, что понятие «книжная форма героического эпоса» фольклористами и литературоведами в должной мере не разработано. Данное обстоятельство вызывает дискуссии,

призванные определить природу аутентичного, в частности мордовского, героического эпоса и его книжной формы. Одни ученые отрицают существование героического эпоса в самой народной традиции, считая, что для его возникновения не сложились объективные предпосылки, другие же полагают, что героика в мордовском эпосе не достигла классической формы. Поэтому важно определить тематику героического эпоса, обозначить круг произведений, составляющих его. При этом следует иметь в виду, что в героическом эпосе

© Е. А. Федосеева, 2007

запечатлены представления народа о мироздании, его мифологические и исторические воззрения, понятия об идеальном царе и государстве, эстетические и нравственные взгляды, воспроизведены отношения с соседними народами.

Собирание героической поэзии мордвы берет начало в XIX в., когда появились «Очерки мордвы» П. И. Мельникова, воссоздавшие фольклорно-этнографический образ эрзи и мокши. В них изложены мифы о сотворении мира и человека, описаны такие божества, как Чам-Пас, верховный бог нижегородской эрзи; Шкай, верховный бог мокши; Анге-Патяй, богиня-мать, жена Чам-Паса, богиня красоты; Пурьгинепаз, бог грома и дождя; Маторова, богиня эрзянско-мокшанской земли, и др. В 1889 г. увидела свет книга В. Н. Майнова «Остатки мордовской мифологии», содержащая сведения о мордовских божествах (Инешкипазе, Анге-Патяй, Пурьгинепазе, Матораве, Ведяве и др.), мифы о сотворении земли и человека, песни и сказания о царе Тюштяне. В работе И. И. Дубасова «Очерки из истории Тамбовского края» (1890) даются сведения о космогонических воззрениях мокшан и о царе Тюштяне. Много информации об истории и художественной культуре эрзи и мокши содержится в историко-этнографическом очерке И. Н. Смирнова «Мордва» (1895).

Неоценимый вклад в собирание и публикацию мордовского эпоса внес финский ученый Х. Паасонен, совершивший в 1889—1890, 1898—1902 гг. поездки в мордовское Поволжье. Им записаны героические мифы и песни о сотворении мира и человека, о брачных отношениях богов и людей, об избрании эрзянами инязора (царя) и его правлении. Материалы Х. Паасонена опубликованы в восьми томах под названием «Mordwinische Volksdichtung» в 1938—1981 гг.

Немало текстов мифолого-эпического характера напечатано в «Мордовском этнографическом сборнике» А. А. Шахматова (1910), «Образцах мордовской народной словесности», в сборнике М. Е. Евсевьева «Эрзянь морот» (1928),

созданном по результатам фольклорных экспедиций, в серии «Устно-поэтическое творчество мордовского народа» (1963—1987).

Теория героического эпоса, основы его сравнительного изучения, понимание его природы, анализ сюжетов, комментирование текстов стали предметом всестороннего осмысления в трудах отечественных и зарубежных фольклористов и литературоведов, в частности, А. Н. Афанасьева («Поэтические воззрения славян на природу»), В. М. Жирмунского («Народный героический эпос: сравнительно-исторические очерки», «Тюркский героический эпос», «Литературные отношения Востока и Запада и развитие эпоса», «„Калевала“ и финская школа фольклористики», «Эпическое творчество славянских народов и проблемы сравнительного изучения эпоса»), А. Н. Веселовского («Историческая поэтика», «Сравнительная мифология и ее метод», «Народные представления славян»), В. Я. Проппа («Русский героический эпос», «Фольклор и действительность»), Д. Фрэзера («Золотая ветвь», «Фольклор в Ветхом Завете»), А. Хойслера («Германский героический эпос и сказание о Нибелунгах»), С. Крамера («История начинается в Шумере»), П. Домокоша («Формирование литератур малых уральских народов»), М. Дуганчи («Эпос „Сияжар“»), А. Б. Лорд («Сказитель») и др. Различные аспекты развития национальных эпосов народов России исследовались в работах А. Г. Эндюковского, А. К. Микушева, Ф. Урманче, А. И. Маскаева, Л. С. Кавтаськина, А. М. Шаронова, В. И. Рогачева, Т. П. Девяткиной, Н. Г. Юрченковой, А. В. Алешкина и др.

С появлением письменности и развитой художественной литературы эпос из устной формы бытования может трансформироваться в книжную (литературную) форму. Определение сущностных характеристик феномена книжной формы героического эпоса, несмотря на изученность текстового материала, по настоящий день остается актуальной пробле-

мой. Работы, посвященные этому жанру, не охватывают всей его проблематики, касаясь отдельных вопросов стиля, содержания, степени соотношения фольклорного и литературного начал. Есть определение, данное в 1978 г. группой создателей коллективного труда «Памятники книжного эпоса. Стиль и типологические особенности», согласно которому под памятниками книжного эпоса подразумеваются «разнообразные эпические памятники (начиная от классических образцов героического эпоса и кончая его отдаленными отголосками), дошедшие до нас в письменной форме»¹. На сегодняшний день это определение до некоторой степени утратило свою универсальность, поскольку появились образцы книжных форм эпоса, созданные на основе фольклорного материала в соответствии с оригинальным авторским замыслом.

У мордвы героический век охватывает IV—IX вв. н. э. с продолжением в X—XIII столетиях, когда шло формирование раннеклассовых отношений. Характер эпохи обусловил и характер эпического героя. Им стал сын или потомок божества и смертного человека, призванный выполнять волю неба на земле, упорядочивать жизнь людей. Е. М. Мелетинский, давая понятие эпического героя, отмечает, что он нуждается для совершения подвигов в сверхъестественной силе, которая лишь отчасти присуща ему от рождения, обычно в силу божественного происхождения. Независимо от характера героизма подвиги героя всегда сопровождаются помощью божественного родителя или другого бога².

В мордовском эпосе героизм сводится к организации хозяйственной деятельности людей и общественных отношений, к совершению культурных подвигов, к защите этноса от внешних врагов. В мифологической части он выражается в творении верховным богом Чам-Пасом (Шкаем, Инешкипазом) мира в борьбе с Идемевсем (Шайтаном), во введении основ жизни (обычаев, традиций, обря-

дов), в создании семьи богами и людьми — во внесении света, разума и гармонии в мироздание; в эпической части — в создании царем Тюштей государственности, в переводе общества от первобытной неустроенности к закону и порядку. Обустроивая природу (Чам-Пас, Шкай, Инешкипаз) и общество (Тюштя), герои выступают как миростроители, помощники и учителя человека. Ввиду этого герой — категория прежде всего социальная и духовно-культурная.

По своей художественной природе мордовский эпос ближе всего к финскому, в котором также органически соединены космогонический миф и героическая песня, история мифологизированная и эпическая, совместно действуют боги и люди, созидательное мироощущение доминирует над воинским. Небогатырский характер присущ эпосам и других финно-угорских народов, в которых, подобно мордовскому, героическое выражается не в богатырских подвигах на поле брани, а в утверждении и сохранении своей семьи, рода, племени, в утверждении земледелия, высоких моральных устоев народа. А. И. Маскаев и М. Ф. Ефимова героическое видят в семейно-бытовых и морально-нравственных подвигах, связанных с самопожертвованием того или иного персонажа во имя коллектива или членов своей семьи. С их точки зрения, источником героического может быть и не герой, а обыкновенный смертный человек. Вместе с тем М. Ф. Ефимова, указывая на отсутствие в поэме В. К. Радаева «Сияжар» признаков героического эпоса, пишет об отсутствии героического эпоса в мордовском фольклоре вообще, ибо для его создания «не было объективных причин, породивших эпосы других народов»³.

Книжные формы эпоса в отличие от аутентичных эпосов — многожанровые произведения. При доминировании эпических сюжетов в них включаются также обрядовые и лирические песни, пословицы и поговорки, используются мифы, легенды, предания. Сложный сим-



биоиз разнообразных жанров, сюжетов, персонажей превращает их в авторские литературные произведения, созданные на основе фольклорного материала. Ни «Калевалы», ни «Калевипоэга», ни «Масторавы» в фольклоре финнов, эстонцев и мордвы не существовало. Они — плод авторского творчества, соединенного с научно-исследовательской работой и художественно-эстетическим воплощением полученных результатов, теоретических концепций. В. Я. Пропп в статье «Калевала в свете фольклора» писал: «Народ иногда и сам объединяет отдельные сюжеты путем контаминаций. Но народ никогда не создает эпоей — не потому, чтобы он этого не мог, а потому, что народная эстетика этого не требует: она никогда не стремится к внешнему единству. Причины, почему народ не стремится к созданию единства, очень сложны. Одна из них состоит в том, что это нарушило бы творческую свободу и подвижность фольклора. Превращение отдельных песен в огромную эпопею как бы останавливает эпос, лишает его гибкости, подвижности, текучести, возможности ежедневных, постоянных новообразований и творческих изменений и нововведений, тогда как отдельная песня дает певцам полную свободу. Эпос создается для пения, а не для чтения, и пение стремится к свободе и подвижности, тогда как эпопея неподвижна...»⁴

Задача книжной формы — воспроизвести древний фольклорный текст в оболочке современных представлений об истории, мифологии и эпосе народа, наделив его новой эстетикой, философией, идеологией. Книжная форма — не возрождение исчезнувшей традиции, что в принципе невозможно, а взгляд на нее с высоты сегодняшнего дня сквозь призму письменного слова, созданного в кабинетной тиши в процессе долгого многовариантного творческого труда с многократными исправлениями и переделками. Книжная форма изначально укладывается в заранее намеченную литературную схему и канонизируется⁵.

Обращаясь к полемике о художественной природе «Сияжара», А. В. Алешкин пишет, что «и сторонники и противники его народного происхождения ведут споры, не вникая глубоко в само существо понятия „героический эпос“», который формируется в ходе этногенеза, складывания народностей и государств. Образцами народно-героического эпоса он называет произведения, созданные самим народом (например, песни о Тюштяне и Литове), или произведения, возникшие в результате соединения и обработки народных сказаний, песен, баллад героического содержания. Героический эпос, в котором органически связались начала народной поэзии и литературного творчества, по мнению исследователя, имеет древнейшие традиции. Таковы «Махабхарата», «Песнь о Роланде», «Калевала», «Калевипоэг», «Лачплесис». В этот ряд можно поставить и мордовский «Сияжар», оцениваемый как эпос историко-героический⁶.

Сходное мнение высказал П. Домокош: «В. К. Радаев в содержании своего эпоса соединил разнообразные элементы, мотивы и жанры фольклора. В этом смысле он поступил подобно создателю „Калевалы“ Э. Леннроту»⁷. По П. Домокошу, у мордвы «наиболее богатая и красочная фольклорная эпика» среди урало-волжских финно-угров; «она богата как в мифологическом, так и в историческом плане» и словно «сама предполагает формирование эпоса. И мордва пользовалась и пользуется этим своим необыкновенным богатством»⁸. Учитывая опыт мировой литературы, формирование книжных эпосов на основе фольклорной эпики П. Домокош считает закономерным явлением, рассматривая их как следствие складывания общепринятого разговорно-литературного языка и становления народа как нации. Из «наивного» эпоса поэты большей или меньшей личной одаренности, объединяя разрозненный материал в законченное произведение, формируют эпос. Посредством подобной обработки и соблюдения норм и правил этого

литературного вида и созданы все известные и малоизвестные эпосы мировой литературы.

С А. В. Алешкиным и П. Домокошем во взгляде на «Сияжар» не расходится М. Dugantsy, посвятившая этому произведению монографическое исследование «Eposet Sijzar» (1999). И. К. Инжеватов, написавший предисловие к первому изданию «Сияжара» в 1960 г., назвал его эпической поэмой, а в 1971 г. в «Истории мордовской советской литературы» охарактеризовал как «величайший памятник художественной культуры мордовского народа и вместе с тем свидетельство огромного труда талантливого писателя».

Возникновение книжной формы эпоса в мордовской литературе имеет свою историю. Первые шаги в этом направлении были сделаны Т. Е. Завражновым и С. А. Ларионовым, сотрудничавшими с Русским географическим обществом. В 1907 г. по просьбе А. А. Шахматова они собрали материалы, которые были названы «Мордовская история. Об исходе мордовского наречия (эзьякель), об их царе Тюштыне и царице Паштене и о разных суевериях (sic) этого народа». Главным источником «Мордовской истории» послужили рассказы 119-летнего старика Федяпора. По А. А. Шахматову, большая их часть представляет собой сплошной вымысел, разукрашенный вставками исторических имен и географических названий, совершенно произвольно приуроченных к древнейшей истории мордвы⁹. Некоторые современные комментаторы считают, что данные материалы «написаны в подлинно народном духе и пронизаны теми же настроениями и мотивами, что и народные предания, легенды и сказки. Это одна из первых попыток литературной разработки исторической темы и изображения Тюшты в духе фольклорной эстетики»¹⁰. Н. Г. Юрченкова оценивает «Мордовскую историю» как «произведение, являющееся переходной ступенью от фольклора к собственно литературному творчеству»¹¹.

На другом уровне ту же тему затронул Я. Я. Кулдукраев в поэме «Эрьмезь» (1935). Элемент героичности этому сочинению придает борьба между Пурейшей и Пургасом, при участии половецкого и русского князей, за укрепление мокшанской государственности. Суждения литературоведов и фольклористов об «Эрьмезе» весьма кратки, фрагментарны.

В ином свете русско-мордовские отношения рисует в «Сияжаре» (1960) В. К. Радаев, следуя политическим и идеологическим установкам 40—60-х гг. XX в. Несмотря на ряд противоречий, заключенных в идейно-художественной системе «Сияжара», поэма была определена как народный героический эпос в отзывах И. К. Инжеватова, Н. И. Черепкина, А. В. Алешкина, П. Домокоша, что может быть объяснено конкретными обстоятельствами времени, его вызвавшими. Против фольклорности «Сияжара» выступили А. И. Маскаев, Л. С. Кавтаськин, К. Т. Самородов, А. Г. Самошкин, М. Ф. Ефимова, А. М. Шаронов, но они не были до конца последовательны, ибо признали, что рассматривать произведение вне фольклора трудно. Так, А. И. Маскаев писал: «Объемистые произведения в мордовском фольклоре встречаются редко. Поэтому мы решительно отвергаем, не принимаем в расчет романы и поэмы, сочиненные современными поэтами и выдаваемые за фольклорные героические поэмы. Эти стилизованные под фольклор поэмы не только не являются народными, но и противоречат характеру мордовской эпической поэзии»¹².

Размышляя о причинах появления в середине XX в. «историко-героического» эпоса, А. В. Алешкин высказал мнение, что у мордвы и других народов Поволжья героический эпос сложился не успев вследствие установления монголо-татарского ига, затормозившего становление национального самосознания. Обосновывая создание в наше время книжных форм эпоса, А. В. Алешкин ссылается на высказывание В. Г. Белин-

ского, который считал, что народная эпическая поэма есть идеализированное представление такого исторического события, в котором принимал участие весь народ, которое слито с религиозным, нравственным и политическим существованием народа и которое имело сильное влияние на судьбы народа. Если у народа такой поэмы не появляется в полуисторическую эпоху политического существования, ее должен создать какой-нибудь записной поэт. В свете сказанного А. В. Алешкин критикует А. И. Маскаева, стремящегося отторгнуть «Сияжар» от фольклора¹³.

В 1991 г. В. К. Радаев опубликовал «сказания» под названием «Тюштя», в которых предложил собственную версию жизни и деятельности древнеэпического мордовского правителя, отвлекшись от фольклорного материала. Тематика, избранная художником, героическая, но в тексте отсутствует идейно-художественная связь с народным героическим эпосом.

Принципиально иной характер отношения к устно-поэтической традиции и использования ее поэтики, сюжетов и мотивов продемонстрировал А. М. Шаронов в эпосе «Масторава». Согласно отраженной на титульном листе информации он написан на основе эрзянских и мокшанских мифов, эпических песен и сказаний. В предисловии автор определяет свое произведение как литературный вариант мордовского героического эпоса. «Масторава» снабжена комментариями и списком фольклорных источников, словарем мифологических и эпических персонажей. Вследствие всего этого она открыта для понимания ее художественной природы, соотношения в ней литературного и фольклорного начал. В отзывах рецензенты (Н. Е. Адушкин, О. Б. Ткаченко, В. И. Демин, Н. И. Ишуткин, А. М. Доронин, Н. И. Чиняев, Е. И. Чернов) расходятся во мнении относительно доминирования в нем авторского и фольклорного начал. Тщательному анализу подвергла «Мастораву» Н. Г. Юрченкова, отметившая, что

«А. М. Шаронов при создании произведения, несомненно, отталкивался от фольклорных мотивов. ...в некоторых сказаниях „Масторавы“ народная основа сохранилась, претерпев существенную переработку, в других же она едва прослеживается». Исходя из этого и присоединяясь к мнению тех исследователей, которые считают, что композиция «Масторавы» и ее сюжет авторского происхождения, Н. Г. Юрченкова характеризует работу как «талантливое авторское произведение»¹⁴. Высокая оценка «Мастораве» как художественному и научному произведению дана в Финляндии в отзывах П. Лентонена и Т. Хаккарайнена.

Создание книжной формы мордовского героического эпоса задержалось до конца XX в. в связи с тем, что учеными не было разработано понятие героического эпоса. По этой причине не был очерчен с достаточной определенностью круг героических сюжетов и героев. А. И. Маскаев среди эпических песен выделил «песни героического содержания», к которым отнес песни о борьбе человека со смертью, песни о построении города, песни о Литове, песни о борьбе с чудовищем и об избрании племенного вождя, песни об охотнике, рыболове и коне. Из них героическими, т. е. повествующими о мироустройстве, можно признать лишь песни о Литове и о Тюште. Космогонические сюжеты и герои вообще не подвергались анализу. В исследованиях Т. П. Девяткиной, Н. Ф. Мокшина, В. А. Юрченкова рассматриваются некоторые космогонические персонажи, но в отрыве от художественного контекста.

Интерес исследователей к обозначенным выше научным проблемам играет важную роль в дальнейшем углублении содержания учебных курсов истории мордовской литературы и устно-поэтического творчества мордовского народа, которые преподаются студентам национальных отделений филологических факультетов Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева и

Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Актуальность обращения к этим вопросам не подвергается сомнению, если иметь в виду историю современной мордовской литературы, создававшейся на базе активного использования писателями богатого фольклорного материала мордвы.

В составе мордовского фольклора выделяются героический, социально-бытовой, исторический эпос, творчески освоенный поэтами и прозаиками. Социально-бытовой эпос представляют баллады о семейно-брачных отношениях, о трагических коллизиях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, возникающих на почве тяжелой неустроенной жизни, зыбких моральных устоев. Исторический эпос образуют исторические песни, привязанность которых к реальным событиям не вызывает сомнения. Традиционно литературный процесс в учебниках по мордовской словесности представляется как последовательная смена картины творчества одного писателя картиной творчества другого, что оправдывается стремлением раскрыть общую динамику развития национальной литературы. Сегодня наступил момент, когда литературный процесс следует рассматривать как историю возникновения, развития, взаимодействия и смены жанровых моделей мордовской литературы. В этой связи правомерно обозначить историю возникновения и развития поэмы, рассказа, романа, книжной формы героического эпоса, драматургических жанров и т. д.

Для решения указанной задачи требуется создание программ спецкурсов и спецсеминаров, направленных на изучение данного аспекта истории мордовской литературы. Задача упростится, если использовать уже существующие работы, посвященные анализу своеобразия развития литературных и фольклорных жанров, Н. И. Черепкина, Г. С. Девяткина, М. Н. Сайгина, В. М. Макушкина,

А. И. Брыжинского, В. И. Демина, Е. И. Чернова, А. В. Алешкина, Т. П. Девяткиной, А. И. Маскаева, А. М. Шаронова, В. И. Рогачева и др. Для изучения природы книжной формы мордовского героического эпоса возможно использование активных инновационных форм обучения студентов: круглых столов и дискуссий по проблемам взаимодействия фольклора и литературы, встреч с писателями и исследователями-фольклористами, а также целенаправленной работы студентов по сбору эпического материала во время фольклорной и диалектологической практик.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Памятники книжного эпоса. Стиль и типологические особенности. М., 1978. С. 7.

² См.: Мелетинский Е. М. Герой / Е. М. Мелетинский // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. М., 1998. Т. 1. С. 295.

³ Ефимова М. Ф. Мордовский народный эпос и поэма В. К. Радаева «Сияжар» / М. Ф. Ефимова // Горение : лит.-худож. сб. Саранск, 1986. С. 238.

⁴ Пропп В. Я. Фольклор и действительность / В. Я. Пропп. М., 1976. С. 311.

⁵ См.: Шаронов А. М. Мордовский героический эпос : сюжеты и герои / А. М. Шаронов. Саранск, 2001.

⁶ См.: Алешкин А. В. Эпическая поэзия младописьменных народов Поволжья (дооктябрьский период) / А. В. Алешкин. Саранск, 1983. С. 19.

⁷ Домокош П. Является ли «Сияжар» третьим финно-угорским эпосом / П. Домокош // Аспект-1989. Исследования по мордовской литературе. Саранск, 1989. С. 78.

⁸ Домокош П. Формирование литератур малых уральских народов / П. Домокош. Йошкар-Ола, 1993. С. 103—104.

⁹ См.: Шахматов А. А. Из области новейшего народного творчества / А. А. Шахматов // Живая старина. 1909. Вып. 2/3.

¹⁰ Мордовское устное поэтическое творчество : учеб. пособие. Саранск, 1987.

¹¹ Юрченкова Н. Г. Мифология в культурном сознании мордовского этноса / Н. Г. Юрченкова. Саранск, 2002. С. 84.

¹² Маскаев А. И. Мордовская народная эпическая песня / А. И. Маскаев. Саранск, 1964. С. 37.

¹³ См.: Алешкин А. В. «Сияжар» и эпическое наследие мордовского народа / А. В. Алешкин // Сияжар: Сказания мордовского народа / собр. и лит. обраб. В. Радаев ; пер. с морд.-эрзя С. Подделкова. М., 1989.

¹⁴ Юрченкова Н. Г. Указ. соч. С. 94.

Поступила 13.12.06



CONTENTS

Methodology of Integration of Education

A. V. Teremov. Integration in Cognition as the Basis for General Education Improvement 3

The article considers gnoseological basics of integrative processes taking part in general education directed to integral student's perception of the world of nature, person and society. It reveals the relationships of processes of explanation, comprehension and introspection as cognition phenomena. It ends up with the conclusion on necessity to include into the content of school subjects the information of philosophic, historic, value and semantic aspects that provide humanization of general education and its implementation into integral attitude and world view formation of school students.

A. I. Artukhina. Educational Environment of Medical University: Ways of Integration into Cultural and Educational Surroundings of a Region 9

The article compares the categories of "education" and "educational environment as pedagogic phenomenon", considers the structure and functions of the educational environment of the Medical University with the emphasis on its integrative function. It elaborates the conditions, principles, and criteria of integration of educational environment of a Medical University into professional milieu of a treatment-and-prophylactics type of an institution. It provides the ways of integration into cultural and educational surroundings of the region of educational environment of the Medical University.

I. M. Kyshtymova. Integration of Teaching and Psycho Correction Methods during School Children Lessons: Cultural and Historical Context 15

The author examines the problem of methodological unity within the frames of integration of teaching and psycho correction professional activities. As its basis it offers to use cultural and historic approach; regional and natural specificity of educational environment can be viewed as one of the principles. It describes a practical class with teenagers, during which the abovementioned specific features of integration are fulfilled.

O. N. Zhuravleva. Principle of Historical Method as Contemporary Mathematic Education Phenomenon 24

The article views the possibility to improve the content of mathematic education by the means of use methodological potential of historical method. It brings into consideration the characteristics of the principle of historical method essential for mathematic education.

Monitoring Education

S. V. Polutin, V. I. Makolov. Students Contentment Monitoring in the System of the University Quality Management 29

The article proves the need to conduct a students' survey in the system of quality management of educational activities of the University. It produces the analysis of the questionnaire results of II—V (VI) year students of the entire Mordovia State University according to their contentment level valuation of their study at the university.

E. Yu. Ignatyeva. Competence Approach to Managing Knowledge in Institutions of Higher Education 35

The article considers the interconnection of two innovations appeared as the result of the transformation of social and economic situation in the society. That is the concept of knowledge management in institutions and the application of competent approach in education. The common ground for knowledge management and competent approach is implicit comprehension, as the most valuable component of personal awareness of a person.

L. A. Aukhadeeva. Survey of Communicative Culture of a Prospective Teacher — Gender Aspect 40

The article produces the results of survey of true state of communicative culture of students of Teachers Training institution conducted in order to define gender differences. It analyses the experience of communicative activities of male and female students with the aim to improve the techniques of communicative culture formation of a prospective teacher in terms of gender characteristics.



A. I. Ryzhkova. Matrix Analysis of Ya. A. Komenskij Pedagogical System..... 45

The author suggests the matrix of main personality characteristics formed at school. The matrix can be applied to evaluate features of individual school children, class and school level grouping, for comparative assessment of various pedagogical systems with the aim to display their priority measures. The article brings into consideration the matrix analysis of Ya. A. Komenskij pedagogical system.

Academic Integration

N. A. Khrustalkova. Training of Social Teachers for Organizational and Pedagogic Work with a Professionally Substituent Family 50

The article touches upon the major trends, forms and components of organizational and pedagogic work of a social teacher with a professionally substituent family. It views the demands made to personal characteristics, professional knowledge and skills of a social teacher.

T. V. Khudoikina, L. Yu. Fomina, O. V. Levin. Normative Legal Terms of the Stimulation Institution in Law: Theoretical Analysis and Meaning for Lawyers Training 55

For successful implementation of reforms in the Russian Federation it is necessary to establish and function thoroughly considered system of legal simulation. It is impossible to do without formation of orderly terminological system, and first of all, on the level of normative legal acts. The article considers the need of deep comprehension, on the theoretical level, the normative legal terms of stimulation institution in Law.

Yu. E. Paulova. The Necessity of Studying Lawfulness of Economical Rights and Freedoms Abridgement by Law Students with a View to Protect the Rights and Legal Interests of a Person 59

The author shows that abridgement of rights and freedoms of a person today is one of the most urgent problems of any state that demands clear legislative regulation of its fundamentals, principles, order and limits. The conditions of lawfulness of economical rights and freedoms abridgement are revealed. The article also proves the necessity for future lawyers to study the given course in order to protect the rights and legal interests of a person.

Innovations in Education

A. A. Salamatov. To the Problem of Ecological and Economical Education Integration in the Context of Secondary School Profilization 62

The author proves that ecological and economical education in a profile school is to solve one of the most important problems of a new stage in development of education — overcoming of historically originated separation between the two cultural components — scientific and humanitarian — by their interenrichment and search of cultural integrity. This specific type of education provides formation of knowledge, skills and attainments, type of thinking and orientation of an individual, based on understanding of interconnection and interdependency between a person's economical activity and its consequences for nature, living conditions for a human, on realization of necessity of implementation of such an activity in the context of economical and ecological balance.

L. I. Glazunova, O. A. Poddubnaya. The Model of Music and Psychotherapeutic Type of a Lesson 67

The article suggests the model of the musical and psychotherapeutic lesson. It also considers the distinctive features of psychotherapeutic exercise and music lesson, the structure of the lesson, its content. The authors give necessary comments on every stage of the lesson.

N. A. Kildishova, V. N. Presnyakov. Teacher's Resource Pack for Geographical Regional Study 73

The article proves the necessity to workout teacher's resource pack for geographical regional study and geography in Mordovia, and to be more precise such part of the complex as a course-reader. It offers the pilot project of such a book.

Education and Culture

I. V. Lapteva. "Borders" in the art of the XXI century 76

The article values contemporary art. It assumes that the purpose of creative work is critical research of inner and outer borders of art with the aim to their further extension and destruction. Internet is regarded as radical means of taking these borders away.

**F. S. Gazizova. Upbringing Problems in Old Turkic Literary Monuments 79**

The article considers the problem of formation and development of pedagogic thought among ancient Turkis. Grave stones texts remained until nowadays serve as the basis of this analysis upon which the author shows the most actual for that time ideas of upbringing, such as transfer of knowledge from one generation to another, patriotism, tolerance, respect of the elders and others.

History of Education**N. V. Litarova. The Study of Teacher's Creative Work of Russian Gymnasium of the XIX — beginning of the XX Centuries in New Methodology Context 85**

The article views historic and pedagogic analysis of creative work of a teacher of Russian gymnasium of the XIX — beginning of the XX centuries from methodological position of post-classical rationality. It is proved that during the reviewed period it is possible to trace the following tendency: the more educated a teacher is, the more sides his creative work is. It proves the dependency between creative and educational activities of a gymnasium teacher and the level of his participation in mental formation of his pupils.

E. V. Shagilova. Role and Place of Sums in Process of Teaching Mathematics within the XVIII — XXI Centuries Period 90

The article shows the changes of the role of sums in the process of teaching mathematics since the XVIII till the XXI centuries. It considers social and economic events happened in Russia from the point of view of their influence on the roles and the place of mathematic sums in process of teaching mathematics. It gives a short review and analysis of major reforms of Russian education from the standpoint of the researched issue.

Psychology of Education**L. A. Nebytova. Sportsman as a Subject of Sport Activity 95**

The article examines the necessity to change the attitude to a sportsman from an object of influence to a subject of activity. It also considers a number of reasons to use in the training process not only the sport training principles but other psychological and pedagogical technologies such as psychological support in helping the subject to master the activity and achieve high results.

I. A. Grishanova. Main Problems of Diagnostics and Formation of Communicative Successfulness Among Children of Primary School Age 99

The article contains the grounds of didactic conditions facilitating the formation of communicative successfulness among children of primary school age. The author describes a special method that fixes the success in communicative activity of pupils

M. I. Plugina, V. A. Shalagina. Forming Psychological Competence of the Subjects of Educational Process 102

The article in question reflects the problem of the necessity to form a psychological competence of subjects of educational process in conditions of contemporary education. It also examines the system of specialists' activity based on designing the theoretical model of a practical school psychologist's work in solving the given problem.

N. A. Vdovina. Professional and Value Orientation of a Student of Pedagogical Institution of Higher Education: Study, Analysis, Ways of Development 106

The author emphasizes the actuality of study of value orientation of a student of pedagogical institution of higher education. Special attention is paid to study professional and value orientation of a student of pedagogical institution of higher education. Analysis of the received results of the study is also cited in the article. It proposes the effective ways for solving the denoted problem.

R. Ya. Abdrakhmanova, A. Kh. Bogdanova, F. A. Mukhametzyanov. Specific Character of a Future Pedagogue-Psychologist Professional Training 111

The article reveals the principal directions of psychological and pedagogical support of a future pedagogue-psychologist during the process of his professional training in the institution of higher education. This support is presented in the form of the system of non-governmental university activity aimed at forming of key competences of a future specialist as a subject of professional educational activity.



Informatization of Education

- A. V. Rodnyakov.** The System of Knowledge as a Factor of Institutionalization of Education in a Regional Society 116

The article examines the prospects and expediency of using the systems of knowledge in contemporary education. It discusses the possible consequences of their application both for the society as a whole (including regional society) and the educational system in particular.

- O. A. Guschina.** Use of Intellectual Knowledge Systems in Humanitarian Field of Knowledge 120

The article views the main principles of direct and distant forms of education and control of knowledge being mastered within the programmes of school and university natural, technical and social courses by the example of the model of the teaching expert system. Special emphasis in the given model is paid to the technical peculiarities of the frame structure and corresponding structure of information processing.

Economic Education

- O. V. Afanasyeva.** Study of Theoretical Aspects of Sustainable Development of an Enterprise in Contemporary Science 127

The complex definition of the notion "sustainable development of an enterprise" being absent, the author considers the modern approaches to considering this economical category. One-sided interpretation of the sustained development in science with some single aspect accentuated is emphasized. This is connected with an interdisciplinary character of the term. The article gives an integral definition of the sustained development of an enterprise. This term should be expediently used in modern educational process of the higher school while studying such subjects as "Economics of institutions (enterprises)", "Economic analysis", "Productive management".

- I. A. Gorin.** Use of Results of Industrial Enterprise Activity in the Course of "Economics of Institutions (Enterprises)" 131

The article presented investigates the experience of several foreign countries in providing economics with competitive ability. The reasons for low competitive capacity of Russian enterprises (organizations) and goods are discovered. The author suggests measures for changing the situation through perfection of legislation, application of advanced scientific approaches, methods and principles of management, studied by the students of economical specialities.

Mathematical Education

- A. V. Semkin.** Mathematic Modelling as the Means of Execution of Professional Orientation in Mathematic Teaching in Technical Colleges 137

The article considers the need to teach mathematic modeling to the students of technical colleges, the latter becomes the means to execute vocational teaching of mathematics. It lists the main types and methods of mathematic modelling, that can be used by an educator.

- N. N. Derbedeneva.** Teaching Geometry to the First Year Students of Teachers Training Higher Educational Institution in Conditions of Secondary and Higher School Succession 141

The author offers a comprehensive approach to the development of methodological system of teaching geometry that reflexes the changes of its all components in the context of succession between the mentioned stages in the system of education. It reveals presuppositions and trends of succession implementation, generalizes and makes specific the conception of demonstration of this phenomenon in education process.

- I. V. Arsentieva.** Integration of Science and Education in the Process of Study of Algebra Structures in Secondary School Course in Mathematics 146

The article considers the problem of implementing the integration of science and education into the process of study of algebra structures in secondary school course in mathematics. The elective course aimed to study algebra structures in higher school helps to accomplish educational potential of secondary school course in mathematics and supports the forming the world view outlook and methodological knowledge of pupils.



A. T. Lyalkina, N. K. Nonishneva. Mathematics Knowledge Modernization in the Context of Innovative Technologies Realization..... 152

The article shows the results of the developed and not once applied by the authors the system of multifold use of computer technologies. It gives examples of computer relevance as efficient means as their application during Math classes in secondary school as well as during the process of teachers training at university.

Philological Education

N. A. Belova. Use of Integration as a Condition of Contemporary Philological Education Improvement..... 156

The article touches upon the problem of training students majoring in Philology, taking into consideration the latest achievements in the sphere of education. To be more specific it considers the need to examine the process of integration and possibility of integrated study at school while the professional competence of a language and literature teacher is being formed. The author offers the system of methods of teaching students within the frame of the elective course "Integrative approach to teaching philological subjects at secondary school", which can assist improvement of professional training under condition of new educational paradigm.

I. V. Borisova, D. N. Zhatkin. Problems of German Musical Classics in Belles-lettres and Epistolary Works of I. S. Turgenev 159

The author studies the influence of German classical music on forming the esthetic views of I.S. Turgenev. The article cites the facts from the biography connected with the names of German composers (L. van Bethoven, I. S. Bach, R. Vagner), gives the analysis of some parts of the works of art and correspondence, reveals musical preferences of the writer.

Y. M. Gundyreva. Ways of Expanding Problematic and Thematic Field in Teaching the Course "History of American Literature in the XX Century" 164

The author considers the works of J. Hergesheimer, an American writer who was not enough researched by Russian Literature criticism. Without this writer the literature palette of 10—20 years of the XX century cannot be accomplished. This fact makes the presented work relevant. The article defines the major creative particular features of works of J. Hergesheimer in the context of literature situation in the USA during the first decades of the XX century.

O. V. Syromyasov. The Content of Teaching the German Language for Professional Purposes at Law Specialities in Institutions of Higher Education..... 166

The content of professional German course for lawyers is defined by different objective and subjective factors. The article compares various methods of teaching foreign languages used nowadays at universities. The author offers the syllabus, reviews various possible types of assignments and models of teaching.

E. A. Fedoseeva. Literary Forms in the System of Mordovia Heroic Epos: Problems of Studying and Teaching 171

The article considers the problems of studying and teaching literary forms of Mordovian heroic epos; defines the ways of their evolution and the degree of influence of authentic epos on them; shows the style of using the folk material in the works in the certain period of time related to the literary type of epos; characterizes the role the author in such type of writing. The author offers the ways of more detailed study of literary forms of heroic epos in the system of authentic epos, in connection with which it examines academic approaches developed in works of prominent Russian and Mordovian specialists in folklore and literature criticism.

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале — автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Существует электронная версия журнала в формате PDF, которую можно приобрести, прислав сообщение по электронной почте.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 32-79-61 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Н. В. Гришакова*.
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*.
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.

Подписано в печать 16.03.07. Дата выхода в свет 30.03.07.
Формат 70 Ч 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,10. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 2182.

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

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