



Научно-методический
журнал

№ 2

(47)

(апрель-июнь)

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

Интеграция региональных систем образования

- Н. П. Макаркин. Интегрирующая роль университета в современном региональном социуме 3

Модернизация образования

- И. С. Ломакина. Ключевые компетенции в лиссабонской программе Евросоюза 26
М. Д. Ильязова. Проблема компетентностного подхода в образовании 32
О. Н. Щеголева. Актуализация роли самостоятельной контролируемой работы в новой образовательной парадигме 36

Мониторинг образования

- А. В. Гидлевский. Исчисление трудности содержания учебно-методических средств обеспечения образования 41
В. В. Чащин. Перспективы использования системы образовательных кредитов в образовательном пространстве России 47

Академическая интеграция

- Г. В. Милованова. Место педагогической практики в структуре университетского образования 51
В. И. Сафонов. Проблемы внедрения компьютерной технологии обучения в учебный процесс (на примере изучения математических дисциплин) 53

Образование и культура

- О. А. Сухова. Рост грамотности населения средневожской деревни как фактор эволюции крестьянской ментальности 58
Ю. Н. Сушкова. Мордва-духоборцы Канады: вопросы истории, религиозного права, образования 63
В. Н. Немечкин. Реализация прав национальных меньшинств в сфере образования в условиях полиэтничности Российской Федерации 71

Интеграция образования и воспитания

- Е. А. Стародубова. Эмоционально-нравственное развитие личности младшего школьника в современных условиях 75
Н. Г. Куприна, Л. М. Гафарова. Воспитание у детей эстетического отношения к природе родного края как основа формирования межнациональной толерантности 82

Точка зрения

- В. В. Бобров. Взаимоотношение православия и общеобразовательной школы России 90

**Психология образования**

- Л. И. Кундозерова, А. И. Савиных.** Методология и методики изучения личности несовершеннолетних осужденных с целью их ресоциализации в учреждениях исполнения уголовного наказания 94
- Е. М. Раздульева.** Исследовательские способности будущего педагога-психолога как важный фактор профессионального развития 97

Социология и образование

- Т. М. Дадаева.** Научно-исследовательская работа на факультетах Мордовского государственного университета (опыт проведения фокус-группы) 101
- А. Г. Соловьев, А. Ю. Пармонова.** Исследование социально-бытового статуса современной студенческой молодежи 107

Экономическое образование

- Г. М. Зинчук.** Изучение проблем развития рынка продовольственных товаров 114
- С. П. Бурланков, Д. И. Долгов, О. А. Полуешин, П. А. Новокрещенов.** Инновации на предприятии как условие повышения конкурентоспособности продукции: проблемы обучения персонала 119

Филологическое образование

- А. М. Каторова, Н. А. Казеева.** Теория и практика: казусы вариативности школьного литературного образования 125
- Т. В. Яковлева, В. В. Демичева, О. И. Еременко.** Методические аспекты формирования социокультурной компетенции учащихся начальной школы на уроках русского языка 130
- Д. Н. Жаткин, С. В. Бобылева.** Традиции английской романтической поэзии в творчестве И. И. Козлова 136



ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРИРУЮЩАЯ РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННОМ РЕГИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ

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

16—17 апреля в Саранске на базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева состоялось выездное заседание Поволжского отделения Российской академии образования. На заседании с докладом «Университет — центр интеграции образования, науки и культуры в регионе» выступил ректор университета профессор Н. П. Макаркин. В данной статье приводятся основное содержание доклада и схемы, иллюстрирующие его ключевые моменты.

В течение всей истории цивилизации отчетливо проявляется устойчивая тенденция усиления роли образования и науки в развитии общества. И это закономерно, ибо человеческий разум непрерывно расширяет фронт и глубину познания объективного мира, ускоряя процесс обновления информации. Именно поэтому в современных условиях неуклонно возрастает роль высших учебных заведений, и прежде всего университетов как центров интеграции образования, науки и культуры, в решении задач технологического и социально-экономического развития. Опыт таких стран, как США, Япония, Германия, Великобритания и Франция, а теперь Китай и Индия, свидетельствует о том, что создание конкурентоспособной национальной экономики зависит не от масштабов природных, трудовых и золотовалютных ресурсов страны, а от того, как активно вовлекается в производство интеллектуальный потенциал, насколько последовательно и эффективно осуществляется инновационная политика.

В инновационном развитии ключевая роль всегда отводилась и отводится университетам, которые выступают как научно-образовательные кластеры, решающие две основные для высокотехнологического развития задачи: они обеспечивают, во-первых, кадровое обслуживание инновационной системы страны в целом, в том числе регионов и отдельных хозяйствующих субъектов, во-вторых, научное сопровождение инновационного процесса, выступая в качестве ге-

нератора и распространителя новых знаний в различных сферах деятельности.

Складывающиеся условия развития современной России формируют свои причины, по которым важное значение придается качественной реализации образовательной, научной и социокультурной функций высших учебных заведений. В стране в последние 10—15 лет усилению роли вузовского сектора науки, а следовательно, и университетов способствовало обвальное ослабление отраслевого сектора. В 90-е годы прошлого века в связи с резким снижением потребности промышленности в научно-технических разработках более чем в 2 раза сократилось количество конструкторских бюро и в 4 раза — проектных организаций. Произошел отток кадров и из академического сектора науки, что, безусловно, негативно отразилось на его потенциале. Необходимо иметь в виду, что во многих субъектах Российской Федерации академический сектор науки не представлен, поэтому ведущую научно-инновационную роль здесь играют вузы.

В связи с усиливающейся межрегиональной и международной конкуренцией товаропроизводителей и вхождением России во Всемирную торговую организацию возрастают требования к вузовской науке в решении задач инновационного развития со стороны региональных и местных властей и бизнес-сообщества.

Россия — многонациональная страна, в составе которой имеются национальные республики, автономные окру-



га и область. Государственная и региональная политика ориентирована на сохранение и развитие национальной культуры, языка, литературы, традиций народов, проживающих на этих территориях. В ее реализации огромная ответственность лежит на вузах, и прежде всего на университетах национально-территориальных образований. Таким образом, вузовская система превращается в локомотив технологического, социально-экономического и культурного развития регионов. Выступая в таком качестве, университеты становятся интеграторами сфер образования, науки, производства и культуры, что особенно отчетливо проявляется в Республике Мордовия, где находится один из крупнейших многопрофильных классических университетов Приволжского федерального округа и России — Мордовский государственный университет.

В системе высшего образования Республики Мордовия университет занимает ведущее место. В нем обучаются примерно три четверти всех студентов дневного отделения вузов республики и работают более 80 % всех кандидатов и докторов наук, проживающих в Мордовии. При университете функционируют многие межрегиональные и региональные структуры научно-инновационного, образовательного и социокультурного назначения. Этим предопределяется роль университета как основного центра интеграции образования, науки и культуры республики.

В рейтинге классических университетов России Мордовский университет входит в состав 20 лучших. В проводившихся в 2004 и 2005 гг. конкурсах «Золотая медаль „Европейское качество“» он был в числе лауреатов в номинации «100 лучших вузов». В 2005 г. наш вуз стал дипломантом проводимого Минобрнауки РФ конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов». В аналогичном конкурсе 2006 г. он стал лауреатом.

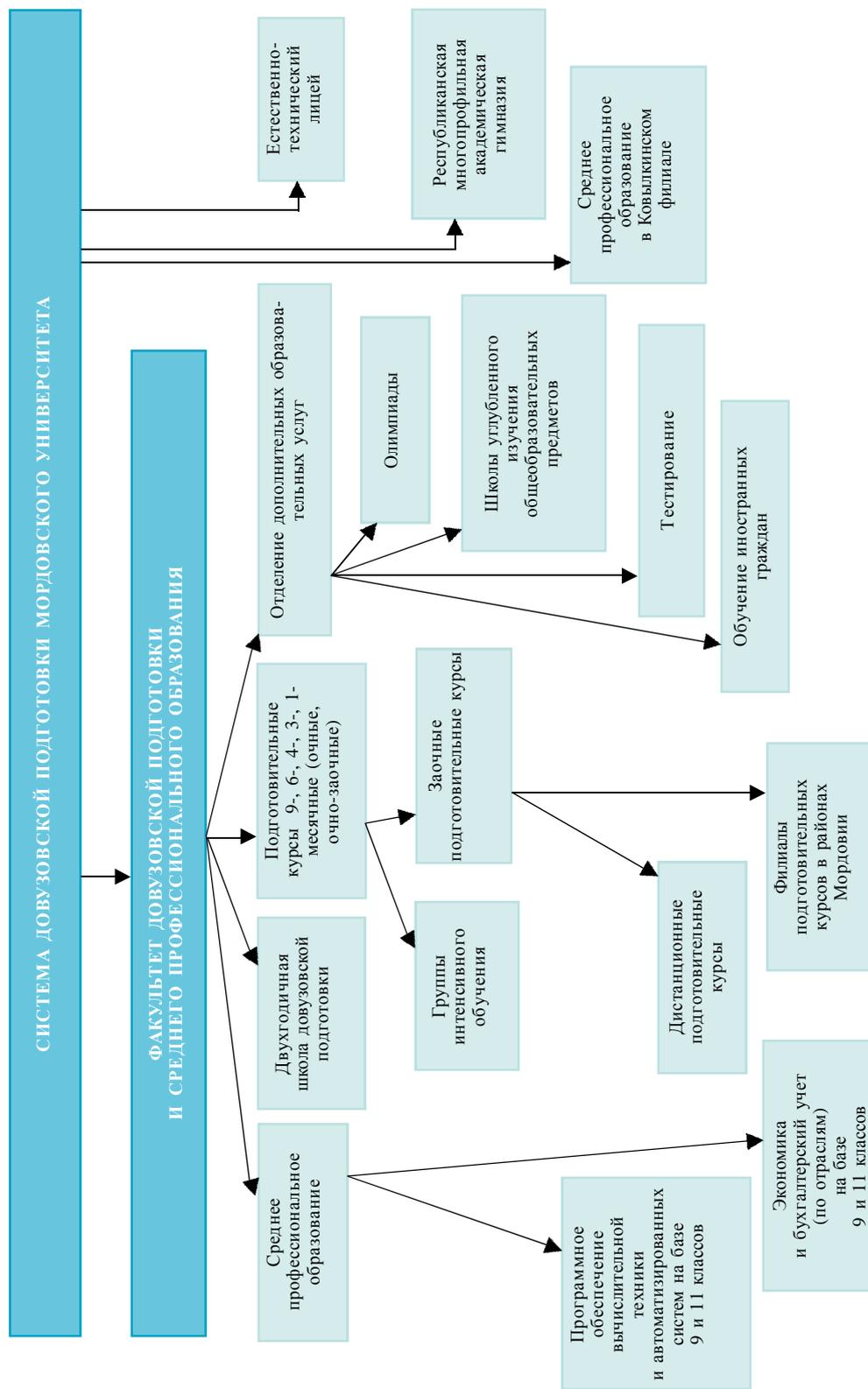
С целью более детального анализа интегрирующей роли университетского

комплекса далее он рассматривается в виде совокупности относительно обособленных блоков (систем) по основным направлениям деятельности, или основным функциям, и блоков (систем), обеспечивающих их реализацию, т. е. инфраструктурных. Особое место отводится впервые созданному на базе Мордовского университета Региональному учебному округу. Исходя из поставленной цели все аспекты деятельности вуза рассматриваются с точки зрения раскрытия его роли как интегратора в сфере образования, науки и культуры.

Образовательный блок

Образовательный блок университетского комплекса обеспечивает несколько уровней подготовки кадров и включает в себя системы довузовского, вузовского, послевузовского и дополнительного образования. Общий контингент обучающихся в университете составляет более 35 тыс. чел., обучение ведется по 344 образовательным программам.

В системе довузовского образования, структура которого представлена на рис. 1, обучаются около 3 тыс. чел., в том числе по 6 образовательным программам среднего профессионального образования — более 700 чел. В состав университета как образовательные структуры, сохраняющие право юридического лица, входят Республиканская многопрофильная академическая гимназия и Саранский городской естественно-технический лицей, которые учебно-методически тесно интегрированы с университетом и находятся на его территории. Система довузовской подготовки рассматривается как важный фактор интеграции университета с общеобразовательной и средней профессиональной школой. Филиалы и представительства факультета довузовской подготовки и среднего профессионального образования работают во всех крупных районах Мордовии, оказывая учебно-методическую и научную помощь образовательным учреждениям и осуществляя отбор



Р и с. 1. Структура системы довузовского образования



наиболее талантливой молодежи для поступления в высшие учебные заведения.

Определяющей лицо вуза и наиболее масштабной в университете является система высшего профессионального образования, в которой по 115 образовательным программам обучаются более 27 тыс. чел. По уровням образовательные программы распределяются следующим образом: бакалавриат — 33, специалитет — 70 и магистратура — 12. Подготовку кадров ведут 11 факультетов (без факультетов системы дополнительного и довузовского образования), 5 учебных институтов (без Института повышения квалификации и переподготовки кадров — ИПКПК), 3 филиала и 7 представительств. Учебный процесс осуществляют 156 кафедр.

Представленная на рис. 2 укрупненная структура системы высшего образования нетипична для российских университетов, поскольку включает в свой состав факультеты и институты по тем направлениям подготовки, которые в России не принято включать в структуру классических университетов и которые в других субъектах РФ реализуются самостоятельными высшими учебными заведениями. Например, в составе университета — аграрный и машиностроительный институты, институты национальной культуры, механики и энергетики, медицинский факультет, факультет электронной техники, архитектурно-строительный факультет.

Подобная многопрофильная структура, во-первых, позволяет практически полностью удовлетворять потребности республики в кадрах с высшим образованием, так как другие вузы и их филиалы дублируют специальности, по которым готовит специалистов университет. Во-вторых, она позволяет университету поддерживать и развивать научно-образовательные и деловые отношения со всеми предприятиями и организациями производственной и непроизводственной сфер республики. Участие в работе ученых и попечительских советов институ-

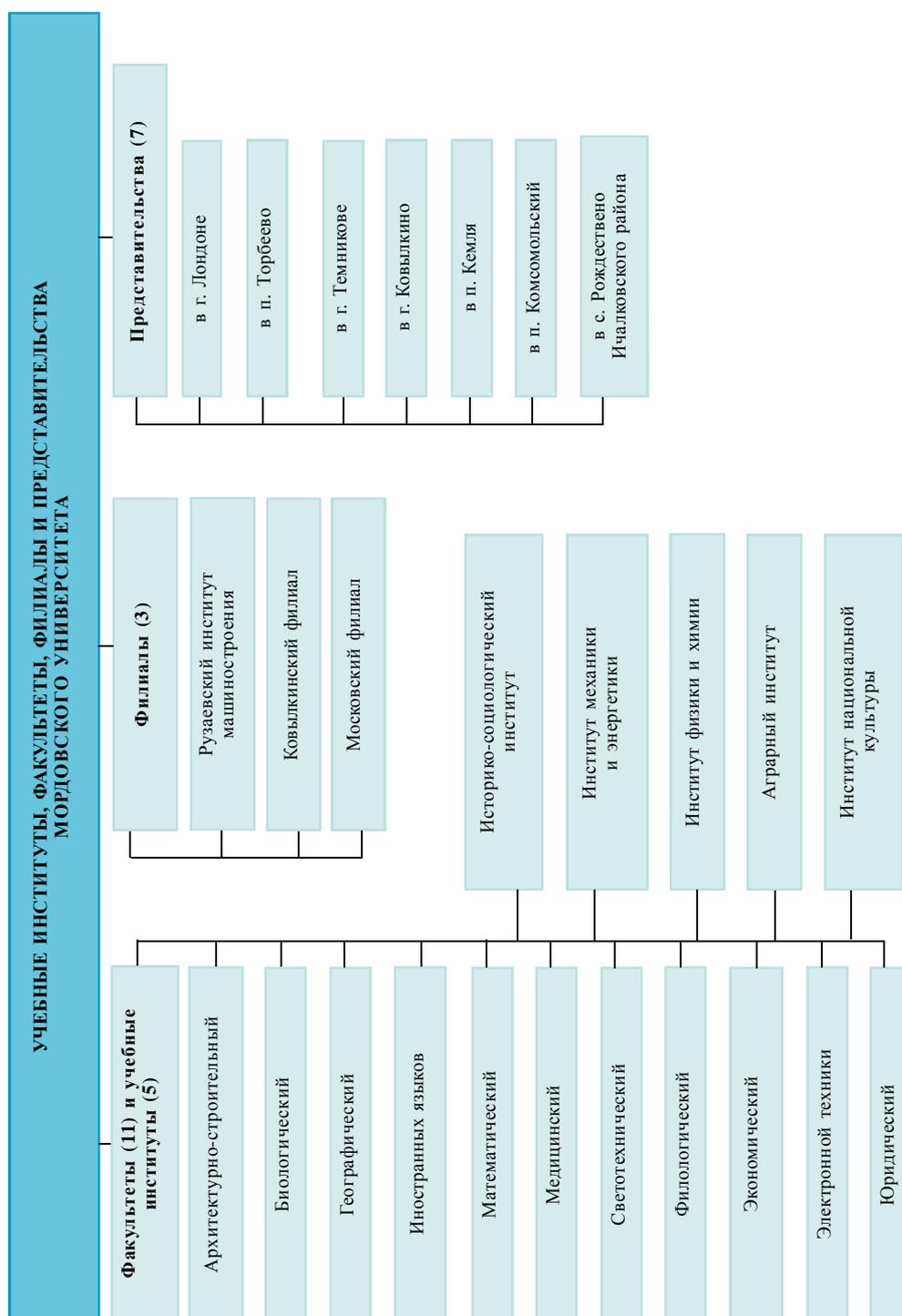
тов и факультетов представителей республиканских и местных органов власти, работодателей способствует укреплению взаимовыгодного сотрудничества и превращению университета в интегрирующий центр обсуждения и решения проблем подготовки для республики кадров с высшим образованием.

В системе послевузовского профессионального образования обучаются более 1,5 тыс. чел. по 154 образовательным программам, которые по уровням подготовки распределяются следующим образом: интернатура — 14; ординатура — 25; аспирантура — 97; докторантура — 18.

Ежегодный прием в клиническую интернатуру составляет 150—160 чел., в клиническую ординатуру — 70—80. Интернатура и ординатура играют большую роль в интеграции медицинской науки и практики, превращая медицинский факультет вместе с действующей при нем системой повышения квалификации в республиканский центр медицинского образования. В 2006 г. около 70 % обучающихся в клинической интернатуре и ординатуре по специальностям «Терапия» и «Педиатрия» готовились для работы в амбулаторно-поликлиническом звене. Помимо этого здесь ведется подготовка иностранных граждан из Камеруна, Сирии, Египта, Пакистана, Йемена, Шри-Ланки, Непала, Судана.

В аспирантуре и докторантуре университета обучаются около 700 чел., кроме того, 540 чел. являются соискателями, прикрепленными для работы над диссертациями и для сдачи кандидатских экзаменов. В настоящее время эффективность аспирантуры составляет 43 %. Достаточно высокой эффективности работы аспирантуры и докторантуры способствует наличие в университете 14 советов по защите диссертаций, из которых 10 — докторские.

В последние годы в связи с возрастающей потребностью в повышении квалификации и переподготовке кадров и в свете происходящего снижения чис-



Р и с. 2. Укрупненная структура системы высшего профессионального образования



ленности выпускников 11-х классов общеобразовательной школы в университете огромное внимание обращается на развитие системы дополнительного образования. Обучение здесь ведется по 69 образовательным программам. С 2001 по 2006 г. выпуск слушателей по программам дополнительного образования увеличился в 3,3 раза — с 2 383 до 7 819 чел., значительно превысив выпуск студентов, получающих первое высшее образование.

Университетская система дополнительного профессионального образования интегрирует и выполняет практически всю проводимую в республике работу в данном направлении (рис. 3). Этому способствует тот факт, что при университете действуют Мордовский республиканский центр повышения квалификации и переподготовки кадров и разветвленная сеть факультетов, центров, школ и курсов по повышению квалификации и переподготовке кадров.

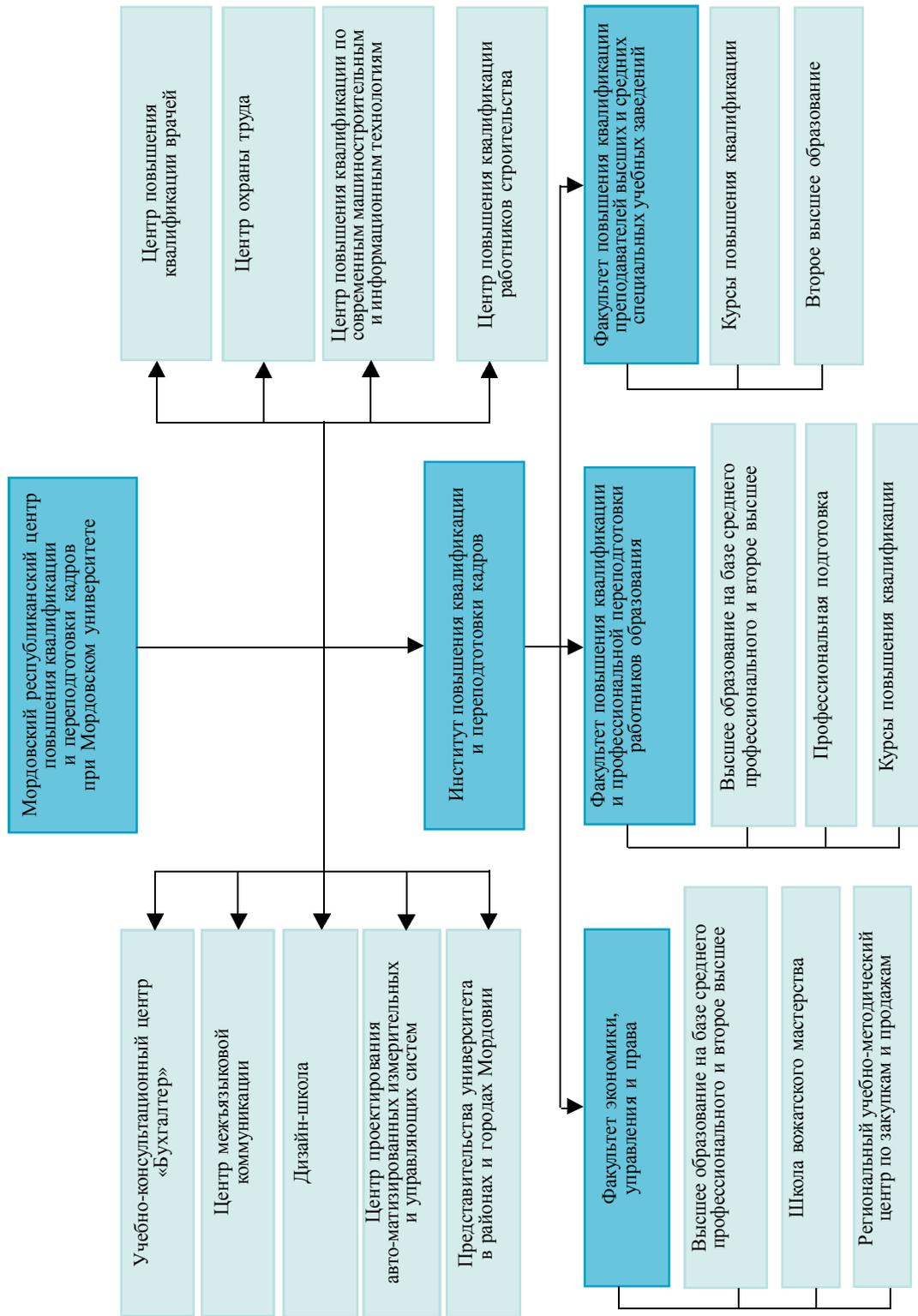
Научно-инновационный блок

В региональной инновационной системе научно-инновационному блоку университета принадлежит ключевая интегрирующая роль в связи с тем, что, во-первых, в нем сосредоточен основной научный потенциал республики и, во-вторых, многочисленные его подразделения в совокупности выступают в качестве активного интегратора академического, вузовского и отраслевого секторов науки, предприятий и организаций производственной и непроизводственной сфер. Именно по этим причинам на базе университета в свое время был создан Мордовский республиканский центр науки и образования.

Фундаментальные и прикладные исследования в университете проводятся в рамках 28 отраслей наук, которые соответствуют приоритетным направлениям развития науки и техники РФ, региона, перечню критических технологий РФ, основным направлениям политики РФ в

области развития инновационной системы на период до 2010 г. и профилю подготовки специалистов в университете. Это позволяет шире использовать научный потенциал вуза на федеральном и региональном уровнях. Например, в 2006 г. ученые университета приняли участие в выполнении 15 федеральных целевых, отраслевых, региональных и других программ (в 2005 г. — в 18, в 2004 г. — в 17). Среди них — Федеральная программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники на 2002—2006 годы», аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие научного потенциала высшей школы (2006—2008 годы)», отраслевая научно-техническая программа Рособразования РФ «Безопасность образовательного учреждения», «Целевая программа развития образования на 2006—2010 годы». Среди межведомственных программ можно выделить научную программу «Разработка и внедрение в медицинскую практику РАН новых методов и средств диагностики и лечения онкологических заболеваний», выполняющуюся по заказу Правительства Москвы, Российской академии наук и Минобрнауки РФ. По поручению Федерального агентства по образованию выполнен проект «Развитие комплексной системы управления качеством научно-исследовательской работы в университетском комплексе (школа — лицей — колледж — вуз), ее организационное, методическое и нормативное сопровождение». Региональные научно-технические программы («Программа реформирования региональных финансов Республики Мордовия на 2006—2007 годы», «Профилактика и лечение артериальной гипертонии в РМ» и др.) выполнялись по заказам Правительства, министерств и ведомств Республики Мордовия.

23 научные школы университета прошли экспертизу в региональном центре научно-технической экспертизы при Санкт-Петербургском государственном



Р и с. 3. Структура системы дополнительного профессионального образования



ном электротехническом университете «ЛЭТИ» и включены в базу данных научных коллективов, претендующих на статус ведущих.

Обострение межстрановой конкуренции в технологическом развитии экономики требует от университетов усиления внимания к решению таких важных для роста инновационного потенциала задач, как:

- выбор перспективных с точки зрения реального влияния на экономику направлений научных исследований;

- обеспечение единства научной работы и учебного процесса;

- формирование у будущих специалистов компетенций, необходимых для работы в инновационной сфере;

- развитие сети инновационных предприятий, материализующих результаты научных исследований.

За 2004—2006 гг. подготовлены для внедрения более 200 разработок (опытные образцы приборов, технологии, оборудование) для различных отраслей хозяйственного комплекса Мордовии и России.

В целях создания вуза инновационного типа в последние годы активно развивается инновационная инфраструктура университета. Например, были открыты бизнес-центр при НИИ экономики, бизнес-инкубатор, региональные информационно-аналитические центры, Межрегиональный центр трансфера технологий. В 2006 г. ученые университета приняли участие в программе «Старт», реализуемой Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере, при поддержке которого на основе разработок университета созданы 4 малых предприятия. Стратегическое партнерство вуза и предприятий региона различных отраслей промышленности выразилось в создании 19 научно-технических центров.

Все функционирующие в университете уникальные научно-образовательные объекты имеют важное значение для республики, поскольку у большинства из них нет аналогов в Мордовии. Такими являются региональные центры коллек-

тивного пользования уникальной научной аппаратурой, испытательные полигоны, биологическая станция «Сура», ботанический сад, включенный в перечень ботанических садов мира, 11 научных музеев, которые ведут важную научную и просветительную работу.

Заметную интегрирующую роль в Мордовии играют телекоммуникационные сети и учебно-научные центры университета.

В составе университета 7 научно-исследовательских институтов, которые в сотрудничестве с научными и образовательными учреждениями других регионов, органами власти и структурами бизнес-сообщества ведут исследования в соответствии со своим профилем. На рис. 4 представлены их основные связи с органами исполнительной власти РМ, с отраслевыми и академическими НИИ.

Университет не только поддерживает творческие связи с научными учреждениями государственных академий, но и имеет в своем составе их структурные подразделения, например, такие как:

- представительство Отделения общественных наук РАН;

- Мордовский академический научно-творческий центр «Специальные материалы и технологии» Российской академии архитектуры и строительных наук;

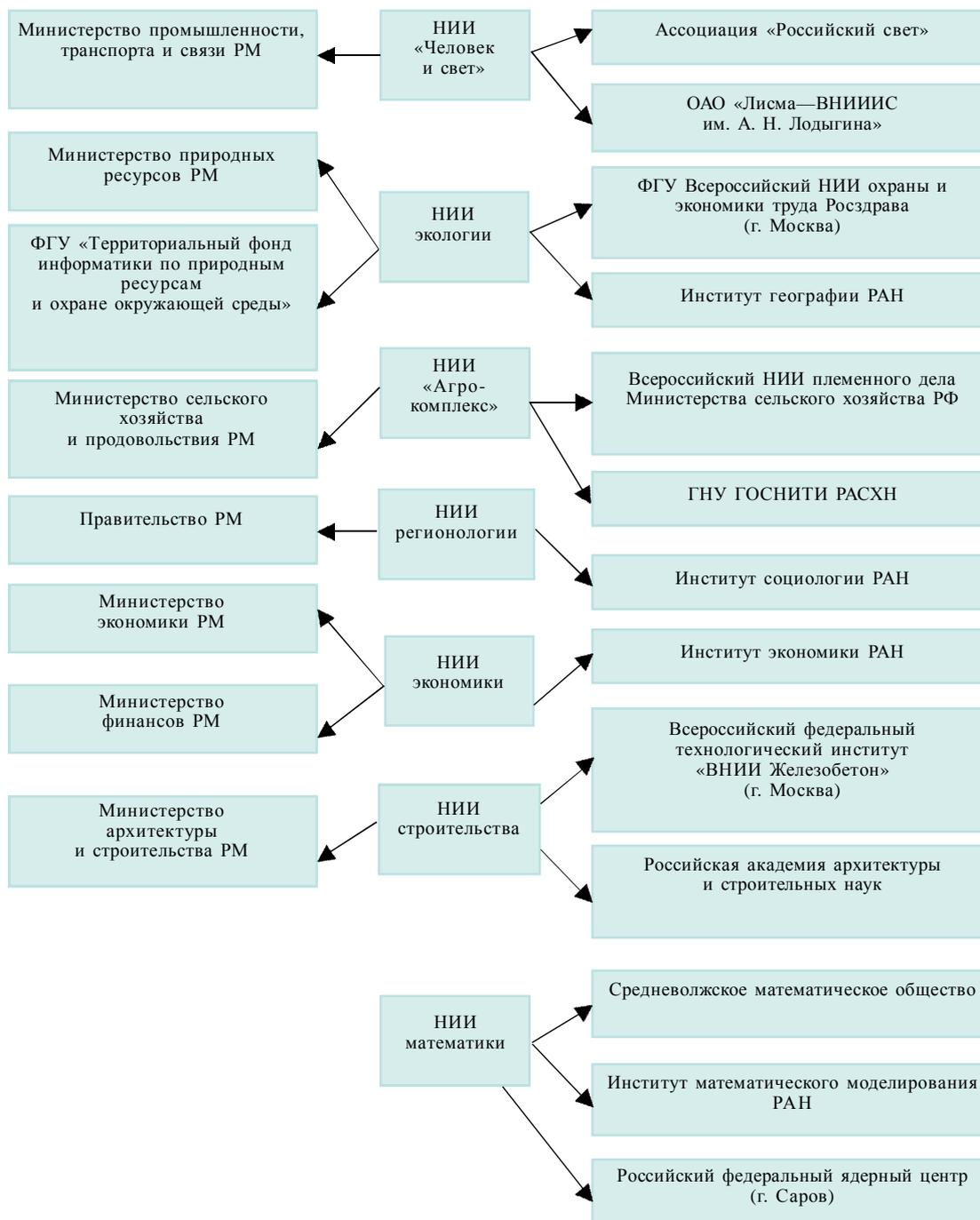
- Региональный научный центр Поволжского отделения Российской академии образования;

- научно-исследовательская лаборатория «Технология и средства восстановления и упрочнения деталей источниками концентрированной энергии и металлополимерными композитами» ГНУ ГОСНИТИ Российской академии сельскохозяйственных наук.

При университете созданы и активно работают отделения 9 общественных академий:

- Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности;

- Общественной академии социальных наук;



Р и с. 4. Научно-исследовательские институты университета и их основные связи с министерствами и ведомствами РМ и научными учреждениями



- Академии ветеринарных наук;
- Российской академии социальных и педагогических наук;
- Академии наук высшей школы России;
- Академии естествознания;
- Академии электротехнических наук;
- Академии проблем качества;
- Российской академии юридических наук.

Важнейшими задачами научно-инновационного блока являются активизация исследовательско-внедренческой деятельности, обеспечение единства научной и учебной работы, широкого участия обучающихся в этом процессе. Различными формами научно-исследовательской работы в университете занимаются около 80 % студентов. Она ведется на контрактной основе в рамках грантов, выполнения хозяйственных работ.

Вуз оказывает содействие студентам в выборе научного направления на основе имеющейся информации о потребностях экономики региона и развития инновационной деятельности. По заказу Федерального агентства по образованию в рамках выполнения темы «Разработка организационных и методических принципов создания и работы молодежных творческих коллективов как основы научно-исследовательской, проектно-конструкторской и изобретательской работы студентов» подготовлена нормативная документация по созданию и деятельности творческих молодежных коллективов в университете. За последний год организованы студенческое конструкторское бюро «Магистр», студенческий проектно-производственно-технологический центр, студенческое технологическое бюро программирования «Максапт», студенческое бюро электронных изданий «Контент», студенческое конструкторское бюро «Прибор-МГУ».

Институты и факультеты придают важное значение участию студентов в научной работе. Не случаен тот факт, что в 2004 г. по итогам Всероссийского открытого конкурса на лучшую научную

работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в вузах РФ университет среди 314 участвовавших в конкурсе вузов поделил 5—6-е места с Самарским государственным техническим университетом. В настоящее время в нашем вузе работают 234 объединения различной направленности (кружки, семинары, клубы, школы, проектные и конструкторские бюро). Во Всероссийском открытом конкурсе студенческих научных работ в 2006 г. приняли участие 284 студента университета, из них 27 чел. награждены дипломами и 5 — медалями. Широкое привлечение студентов к научной работе позволило им в 2006 г. опубликовать 1 020 статей, 1 494 чел. выступили с докладами и сообщениями на различных научных конференциях. 137 студентов приняли участие в зональных и всероссийских олимпиадах, 9 из них заняли 1-е место, 5 — 2-е и 8 — 3-е; 2 студента удостоены диплома Президента РФ и премии в размере 60 тыс. руб., 3 чел. получили президентскую премию в рамках программы поддержки талантливой молодежи. По итогам зональной олимпиады вузов Волго-Вятского региона университет занял 3-е место среди 23 вузов-участников. В 2006 г. приказом Министерства образования и науки РФ № 1093 университет был определен базовым по проведению III тура Всероссийской олимпиады по 5 специальностям. В нем приняли участие 417 студентов из 154 вузов страны.

Социокультурный блок

В противостоянии духовно-нравственному кризису необычайно возрастает значение социокультурной функции учебных заведений, и особенно таких крупных, как Мордовский университет, где обучаются более трех десятков тысяч молодых людей. Соответствующие управленческие структуры университета реализуют ее по нескольким направлениям, которые можно объединить в четыре группы.

1. Гуманитарное воспитание:
 - развитие социальной активности;
 - патриотическое воспитание и формирование гражданского самосознания;
 - добровольчество и волонтерская деятельность;
 - интеллектуальное развитие;
 - профилактика асоциального поведения;
 - реализация творческого потенциала молодежи;
 - духовно-нравственное развитие;
 - художественное творчество.

2. Выбор профессии будущими студентами, трудоустройство обучающихся и выпускников и пропаганда вузовских ценностей:

- профориентационная работа со школьниками республики;
- содействие занятости студентов и трудоустройству выпускников;
- пропаганда ценностей образования, науки и культуры, связи с общественностью.

3. Развитие физической культуры и спорта.

4. Сохранение и развитие национальной культуры, языка и традиций.

Управление социокультурной деятельностью осуществляют созданные в университете административные и общественные органы, состав которых представлен на рис. 5.

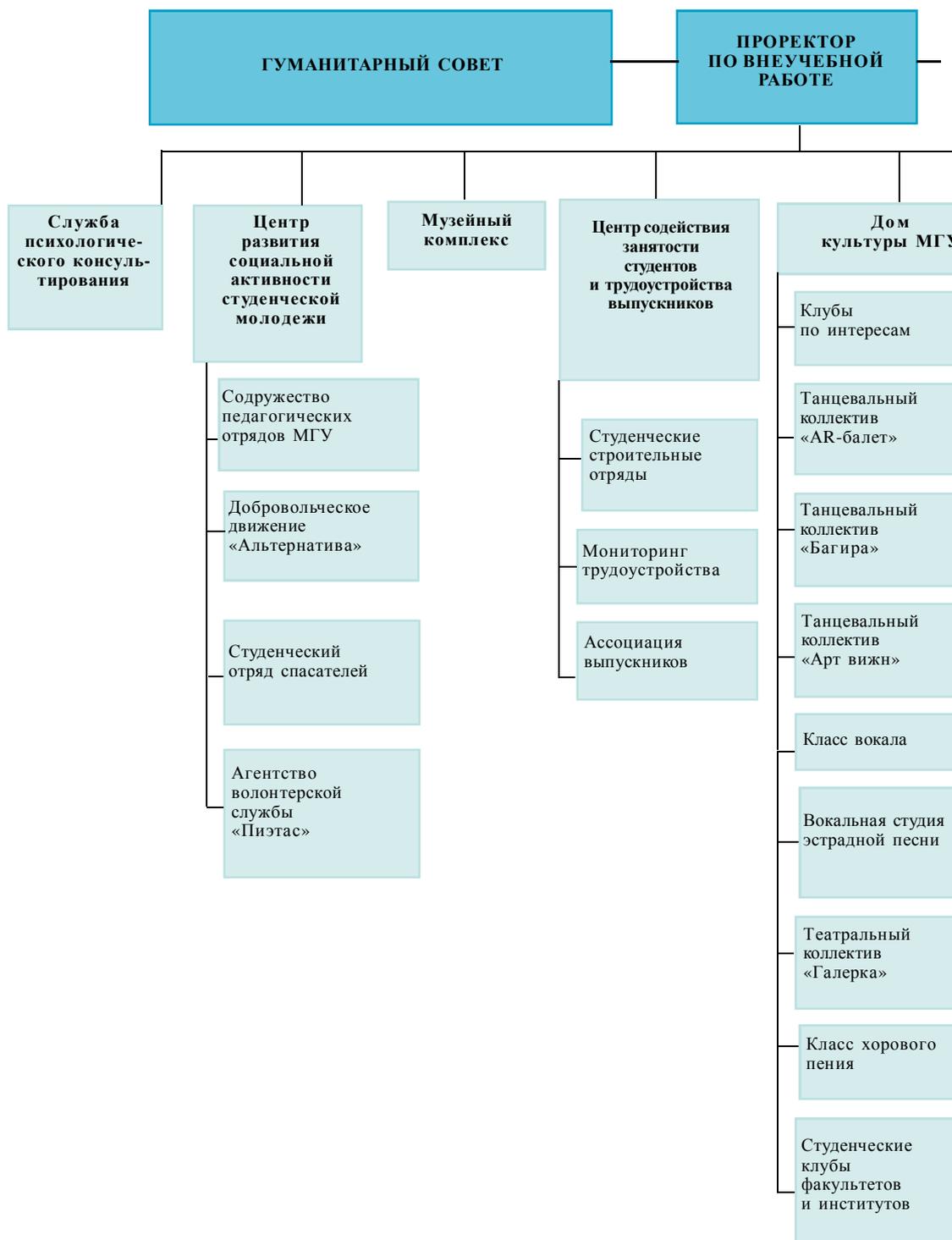
Широкий спектр направлений гуманитарной деятельности предопределяет обширное взаимодействие, контакты и совместную работу с международными, федеральными и республиканскими ведомствами и организациями, учреждениями образования и культуры, общественными объединениями. Результаты проводимой работы находят отражение не только в вузовской сфере, но и далеко за ее пределами, превращая университет в интегрирующий и координирующий центр гуманитарного воспитания. Показательно то, что руководители университетских студенческих общественных организаций одновременно возглавляют соответствующие республиканские организации.

Обширны межрегиональные и международные связи, например, с такими организациями:

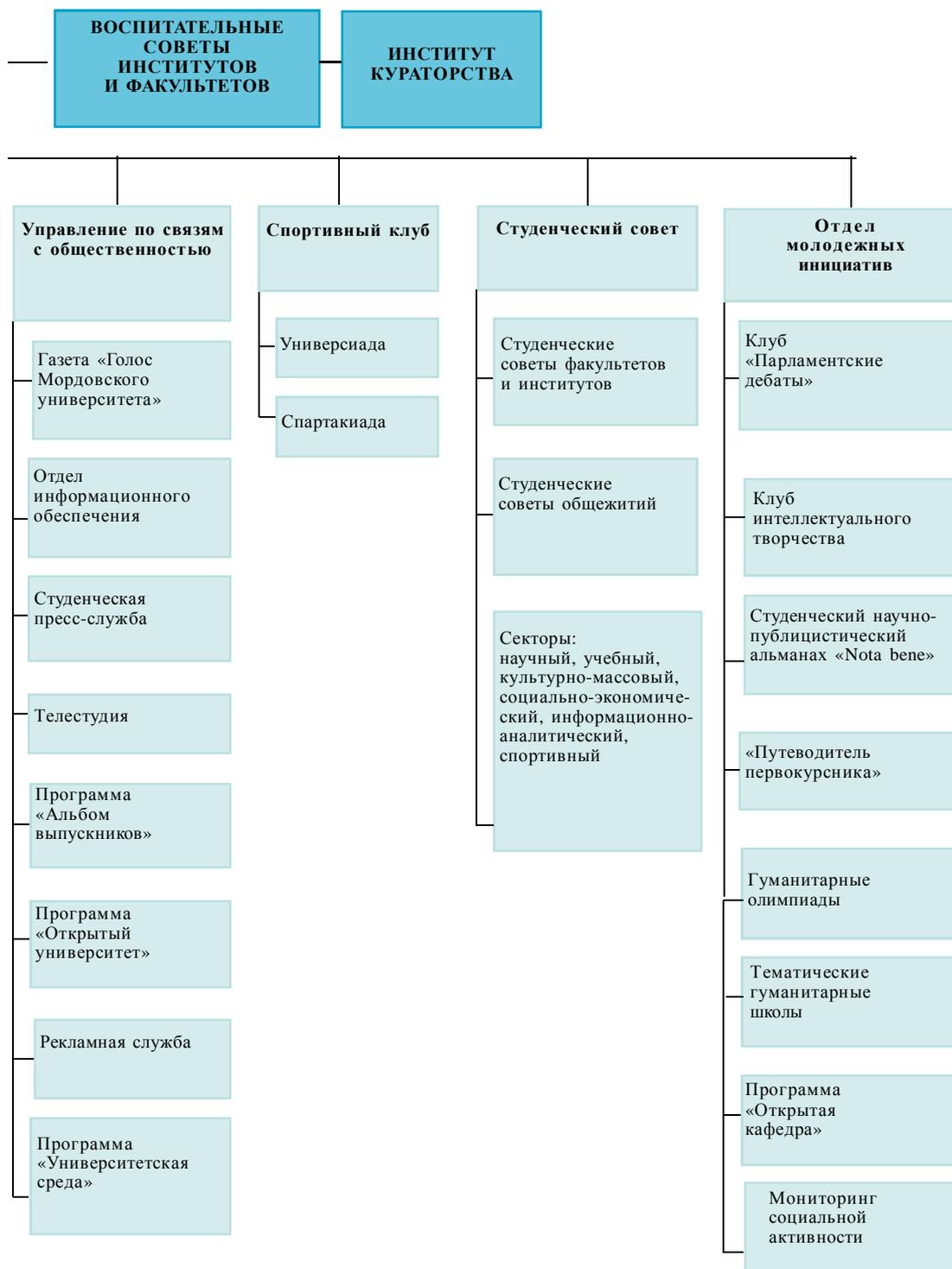
- Российский центр развития добровольчества;
- благотворительный фонд «Созидание» (Москва);
- Центр поддержки некоммерческих организаций (Санкт-Петербург);
- международная организация «Youth Service America» (США);
- международная организация «Disney Hand» (США);
- International Association Volunteer Effort (США);
- движение поддержки добровольческих инициатив «Сфера» (Н. Новгород);
- РОО «Нижегородская служба добровольцев» (Н. Новгород);
- фонд «Мир семьи» (Москва);
- Международная ассоциация клубов «Что? Где? Когда?» (Москва);
- клуб дебатов (Новосибирск);
- клуб «Дебаты» МГЮА (Москва);
- Тюменский областной студенческий интеллектуальный клуб;
- клуб «Логос» (Самара);
- клуб «Знак ответа» (Саратов);
- молодежное объединение «Лига пешей ходьбы» (Саров).

Опыт Мордовского университета в сфере гуманитарного воспитания известен в России и получил достаточно высокую оценку. В 2004 г. во Всероссийском конкурсе моделей организации студенческого самоуправления, проводившемся Министерством образования и науки РФ, вуз завоевал диплом III степени. В 2005 г. в аналогичном конкурсе он был удостоен диплома II степени. В 2006 г. на III Всероссийском конкурсе «Организация воспитательной работы в образовательных учреждениях» университет стал лауреатом.

На чемпионатах России по интеллектуальным играм среди студентов университет всегда занимал призовые места: в 2004 г. — 2-е, в 2005 — 1-е, в 2006 г. — 3-е.



Р и с. 5. Структура управления и направлений работы



в гуманитарной сфере



В условиях рыночной экономики все более важное место в социокультурной работе занимают вопросы формирования контингента студентов. Решение этих проблем обеспечивается круглогодичной работой приемных комиссий институтов и факультетов, управления по связям с общественностью, структур системы довузовского образования. Отбор талантливой молодежи ведется в ходе республиканских предметных олимпиад, организуемых Региональным учебным округом конкурсов, при формировании контингента действующих при университете гуманитарной гимназии и естественно-технического лицея и т. п.

В течение многих лет в университете работает Центр содействия занятости студентов и трудоустройства выпускников, который поддерживает тесные контакты с аналогичными подразделениями других субъектов РФ, с министерствами и ведомствами РМ, ведет активную переписку и конкретную работу с предприятиями и организациями. Для студенческой молодежи университетский центр, по существу, стал республиканским. За последние четыре года наблюдается позитивная динамика трудоустройства выпускников, и в частности по специальности.

В вузовской среде важное место всегда отводится физическому воспитанию и спорту. В университете это направление гуманитарной деятельности ведут спортивный клуб и кафедра физической культуры и спорта. Как и в других государственных вузах, практически все студенты очной формы обучения вовлечены в эту работу.

Спортсмены университета выступают на республиканских, всероссийских и международных соревнованиях. Достижения в спорте поднимают престиж вуза, а лидирующее положение в этой области превращает его в крупный региональный спортивный центр. Среди студентов университета есть победители и призеры международных соревнований, чемпионы мира, Европы и России.

Исключительно важной составной частью социокультурной функции университетов национальных республик Российской Федерации является сохранение и развитие культуры, языка и традиций коренного населения. Реализуя эту составляющую, наш вуз превратился в подлинно национальный университет мордовского народа. Изначально, с момента создания в 1931 г., перед вузом стояла задача подготовки кадров для производства, образования и культуры, и прежде всего национальных кадров, которых остро не хватало в местах компактного проживания мордвы. С этой задачей университет успешно справился. В Мордовии удельный вес специалистов с высшим образованием в составе занятого населения один из самых высоких в России.

Представляется целесообразным несколько расширить трактовку понятия «национальный университет». Традиционно так называют крупные университеты, исключительно значимые для страны с точки зрения как качества научно-образовательной деятельности, так и истории. Чаще всего таким статусом наделяется лишь небольшая часть вузов. Причем слово «национальный» не связано с какой-либо отдельной нацией, оно в данном контексте по своему смысловому содержанию совпадает с такими словами, как «страна», «государство».

Очевидно, имеет право на существование понятие «национальный университет» и в более узком смысле, когда нужно подчеркнуть его огромную значимость для интеллектуального, духовного, культурного и экономического подъема определенной нации, национальности. Для людей мордовской национальности таким стал Мордовский университет. Это вовсе не означает, что он готовит специалистов преимущественно мордовской национальности, которые имеют какие-либо льготы при поступлении в вуз и во время учебы. Ничего подобного нет. В Мордовском университете обучаются представители более

50 национальностей, в том числе из зарубежных стран.

Университет по своему предназначению и роли в многонациональном обществе не может быть ориентирован на решение проблем одной нации. Национальным для любого народа университет может являться в том случае, если оказывает огромное позитивное влияние на его судьбу. Таким для России, для русского народа в XVIII и XIX вв. был Московский университет. Мордовский университет является национальным для мордвы потому, что сыграл огромную роль в подъеме национального самосознания, в сохранении культуры и языка народа, в укреплении связей с мордовской диаспорой, в установлении и развитии контактов с финно-угорским миром.

Конкретная работа в данном направлении ведется учебными институтами и факультетами университета, и прежде всего Институтом национальной культуры, филологическим факультетом, Историко-социологическим институтом, а также управлением международных связей, действующим на базе университета Межрегиональным научным центром финно-угроведения. Укрепляя и развивая указанные связи, университет выступает в качестве интегрирующего фактора для мордовского народа, а в последние годы — для всего финно-угорского мира.

Институт национальной культуры активно развивает межрегиональные и международные контакты, поддерживая научные и культурные связи с Казанским университетом культуры, Московским университетом культуры и искусства, Самарской академией культуры, Музыкальной академией им. Я. Сибелиуса, Институтом мировой музыки Финляндии, Эстонской музыкальной академией, Молодежной ассоциацией финно-угорских народов, обществами «Финно-Угрия» и «Калевала». Установлены научные контакты с Международной ассоциацией эстетиков (Швейцария), с Краковским университетом (Польша) и Дублинским колледжем культуры (Ирландия).

Блок кадрового обеспечения учебно-научной и социокультурной деятельности

Как основной научно-образовательный и культурный центр Мордовии университет располагает самым крупным и квалифицированным научно-педагогическим коллективом в республике. В составе штатного профессорско-преподавательского персонала 70 % имеют ученые степени и звания. Вместе с совместителями научно-педагогическую работу ведут 26 академиков и членов-корреспондентов Российской академии наук и других государственных академий, 268 профессоров и докторов наук и 1 157 доцентов и кандидатов наук. Среди них 15 заслуженных деятелей науки РФ, 49 заслуженных деятелей науки РМ, 79 заслуженных работников высшей школы РМ, 20 заслуженных работников культуры РМ, 17 обладателей нагрудного знака «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», 60 лауреатов Государственной премии РМ и т. д.

В последние годы в формировании научно-педагогического персонала стало больше внимания уделяться привлечению к работе в университете представителей академической и отраслевой науки, власти и бизнеса. Проведение подобной политики преследует две основные задачи: во-первых, обеспечивается более тесная интеграция образования, науки и производства, во-вторых, участие в учебно-научном процессе руководителей министерств и ведомств, известных в России ученых и успешных бизнесменов оказывает позитивное влияние на качество подготовки специалистов.

Университет располагает самой развитой в Мордовии системой подготовки научно-педагогических кадров. В аспирантуре подготовка ведется по 97 специальностям в рамках 18 отраслей наук, в докторантуре — по 18 специальностям в рамках 10 отраслей наук. Ежегодно преподаватели вуза защищают до 20 до-



кторских и более 100 кандидатских диссертаций.

В университете функционируют 10 докторских советов по 24 специальностям (культурология, искусствоведение, медицинские, сельскохозяйственные, экономические, исторические, социологические, технические, филологические науки) и 4 кандидатских совета по 6 специальностям (технические, ветеринарные, биологические, физико-математические науки). Диссертационные советы позволяют не только обеспечить высококвалифицированный профессиональный состав преподавателей в университете, но и подготовить кадры для других вузов и филиалов вузов Мордовии и иных регионов.

Блок информационного обслуживания

Информационный блок университетского комплекса имеет разветвленную, развитую внутривузовскую структуру и является важным фактором формирования единого информационного образовательного пространства Мордовии. Подобной интегрирующей роли университета в Мордовии способствовал тот факт, что еще в 1991 г. Госкомитетом РСФСР по делам науки и высшей школы Мордовский университет был включен в число ведущих университетов России, на базе которых должны быть созданы региональные центры новых информационных технологий (ЦНИТ).

Информационный блок университетского комплекса, выполняющий обслуживающие функции, включает в свой состав:

- Мордовский республиканский ЦНИТ;
- центр «Интернет»;
- центр дистанционного образования;
- научную библиотеку;
- издательство;
- редакции газет и журналов, издаваемых в университете;

— управление по связям с общественностью.

Три первых структурных подразделения составляют основу телекоммуникационных сетей университета.

Мордовский республиканский ЦНИТ (МрЦНИТ) исполняет роль телекоммуникационного сетевого узла и ресурсного центра информационных технологий Мордовского государственного университета и всей системы образования Республики Мордовия. Методически МрЦНИТ подчиняется ФГНУ «Государственный научно-исследовательский институт информационных образовательных технологий» (Госинформобр). Университет — клиент двух образовательных федеральных сетей, провайдерами которых являются RUNNet — ФГНУ «Государственный научно-исследовательский институт информационных образовательных технологий» и Российский научно-исследовательский институт общественных сетей. В качестве глобальных канальных провайдеров для доступа в указанные сети выступают ОАО «РосТелеком» и ОАО «ТрансТелеком». Канальными провайдерами по региону являются ОАО «ВолгаТелеком» и ТОО «Дартел». Кроме того, между университетом и ОАО «ВолгаТелеком» существует партнерский договор о бесплатном обмене трафиком в рамках городского Интернета.

По вопросам мониторинга образовательных ресурсов и внедрения информационных технологий в сферу образования РМ МрЦНИТ тесно взаимодействует с Мордовским республиканским институтом образования, совместно с которым выполняет работы по федеральным проектам, и с образовательными учреждениями РМ в рамках Регионального учебного комплекса.

Организационно-методически ЦНИТу подчиняются инновационные подразделения — Авторизованный учебный центр «1С», Мордовская региональная академия Cisco, Академия информационных технологий Microsoft, которые ведут кон-

сультационную, внедренческую деятельность, осуществляют подготовку специалистов по программам и методике, предложенным фирмами-организаторами, оказывают услуги по повышению квалификации в соответствующих областях специалистов ИТ РМ. ЦНИТ курирует вопросы привлечения студентов для работы и исследований в области информационных технологий через студенческое технологическое бюро программирования «Максапт». Все это способствует их профессиональному росту. Например, Авторизованным учебным центром «1С» совместно с фирмой «Гарант» была проведена республиканская студенческая олимпиада по программированию в среде «1С». Победитель этой олимпиады занял 2-е место на Всероссийской олимпиаде. Группа аспирантов кафедры автоматизированных систем обработки информации и управления стала победителем конкурса студентов, аспирантов и молодых специалистов по РФ на конференции «Технологии Microsoft в теории и практике программирования» (Нижний Новгород, ННГУ, март 2006 г.). Еще две группы аспирантов и студентов этой же кафедры и Рузаевского филиала получили соответственно дипломы II и III степени.

В соответствии с приказом Рособразования от 10.08.06 № 802 «Об утверждении по результатам отбора перечня пилотных вузов — получателей аппаратно-программных комплексов в рамках реализации проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы „Модернизация информационной инфраструктуры учреждений высшего профессионального образования в целях отработки различных моделей финансирования“» Мордовский университет включен в перечень образовательных учреждений высшего профессионального образования — получателей аппаратно-программных комплексов в рамках реализации проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 гг. «Информационно-

коммуникационная поддержка образовательного процесса в образовательных учреждениях среднего профессионального и начального профессионального образования».

Большую работу по продвижению российских информационных технологий начал проводить первый университетский Авторизованный учебный центр «1С». В 2006 г. здесь прошли обучение 22 студента университета и 32 сотрудника сторонних организаций; экзамен «1С: Профессионал» по различным программам фирмы «1С» сдавали 44 студента, 63 сторонних пользователя, из них получили сертификаты 97 чел. За 2006 г. центр выполнил хоздоговоров на сумму свыше 1 млн руб., обеспечив внедрение системы «1С: Предприятие» в учреждениях и организациях РМ. Так же активно начинает работать при университете Мордовская региональная академия Cisco.

Усилению и расширению влияния университета в информационном образовательном пространстве Мордовии и в целом России способствует деятельность открытого в университете центра дистанционного образования. В 2007 г. подготовка специалистов с применением дистанционных образовательных технологий ведется по пяти специальностям по двум формам обучения (очная и экстернат).

Центр дистанционного образования становится все более заметным явлением в образовательной среде, расширяя учебно-методические связи и влияние университета на распространение новых образовательных технологий. Например, центр активно взаимодействует по методическим программным и технологическим вопросам, а также по вопросам обмена электронными ресурсами с Ульяновским, Пензенским университетами, Московским институтом экономики, менеджмента и права. Кроме жителей Мордовии для поступления в университет на дистанционную форму обучения поданы заявления из таких городов, как Москва,



Казань, Пенза, Красноярск, Бийск, Саратов, Дзержинск и т. д. Для проведения процедуры аттестации иногородних студентов устанавливаются партнерские отношения с вузами соответствующих регионов.

Университет, как и многие другие высшие учебные заведения, пошел по пути использования в учебном процессе электронных учебников, подготовленных преподавателями вуза. Для их производства при центре дистанционного образования создан издательский отдел.

Крупнейшим книжным собранием и информационным центром Мордовии является университетская Научная библиотека им. М. М. Бахтина, объем фондов которой составляет более 2,3 млн единиц хранения. Это собрание научной и учебной литературы, отраслевых энциклопедий, словарей, справочников, библиографических и информационно-библиографических изданий, периодики на традиционных и нетрадиционных носителях по всем отраслям знания на русском и иностранных языках, языках народов Мордовии и России. Библиотека с 2000 г. имеет статус республиканского методического центра библиотек высших и средних профессиональных учебных заведений. Созданное на ее базе методическое объединение включает 16 библиотек Мордовии. Основными его задачами являются оказание методической помощи, выявление и внедрение новых библиотечно-информационных технологий, повышение профессионального уровня библиотечных работников Мордовии. Как методический центр библиотека организует межвузовские и межведомственные семинары, совещания, выступает организатором научно-практических конференций («Библиотеки учебных заведений: координация и взаимодействие» и др.) и научно-практических семинаров, на которые приглашаются ведущие специалисты библиотечного дела.

Роль библиотеки университета как регионального информационного центра усиливается тем, что она интегрируется с российскими и международными биб-

лиотечно-информационными структурами. Она является членом Национального электронного информационного консорциума, участником корпоративного проекта «Межрегиональная аналитическая роспись статей» (более 500 тыс. аннотированных библиографических записей). В рамках проекта осуществляется обмен базами данных с библиотеками России, Беларуси, Украины и Казахстана, предоставляется доступ к научной периодике, организуется получение полнотекстовой информации посредством электронной доставки документов. Подписан договор о сотрудничестве в области развития библиотечно-информационных ресурсов и сервисов с Ассоциацией российских библиотечных консорциумов.

Для выполнения запросов пользователей по межбиблиотечному абонементу библиотекой заключено семь договоров с ведущими библиотеками России — Российской государственной библиотекой, Центральной научной медицинской библиотекой, Центральной научной сельскохозяйственной библиотекой, Библиотекой по естественным наукам РАН, Российской национальной библиотекой, Библиотекой РАН, Государственной публичной исторической библиотекой.

В последние годы значительно расширяются и развиваются международные связи библиотеки по следующим направлениям: международный книгообмен; приобретение иностранных изданий; участие в международных конференциях, совещаниях и других мероприятиях; использование международных баз данных.

Предоставлен доступ к учебным цифровым коллекциям, электронному архиву университетских публикаций, интернет-ресурсам (в том числе коммерческим), к базам данных ведущих российских и зарубежных издательств: EBSCO Publishing, Nature Publishing Group, Science Online, Sage Publications, American Institute of Physics, ресурсам Национального информационно-библиотечного центра ЛИБNET, Национального информационного консорциума

НЭИКОН, Научной электронной библиотеки РФФИ, проекту «Электронная библиотека диссертаций» Российской государственной библиотеки.

К блоку информационного обслуживания относится издательство университета, созданное в 1990 г. По количеству названий и объему выпускаемой продукции это самое крупное издательство Мордовии. Оно выпускает учебники, учебные пособия, методическую документацию для обеспечения учебного процесса, а также монографии, словари, справочники и сборники научных трудов. Издательство обслуживает учебные и научные учреждения республики, выполняет заказы министерств и ведомств Мордовии.

В информационном обслуживании научной, учебной, воспитательной и рекламной работы важную роль играют университетские периодические издания. Вуз издает 10 журналов, из них 2 федеральных — научно-публицистический «Регионология» и научно-методический «Интеграция образования», межрегиональный научный журнал «Труды Средневолжского математического общества», научно-публицистический журнал «Вестник Мордовского университета» и 6 молодежных журналов. Вот уже 49 лет выходит университетская газета, кроме того, издаются 12 институтских и факультетских газет.

Университет — центр международного образования Республики Мордовия

Университет является единственным в Мордовии вузом, где обучаются иностранные студенты и который активно реализует собственную программу «Университет в международном научно-образовательном пространстве». Вхождение в международное образовательное пространство предусматривает развитие обширных и долгосрочных научно-образовательных контактов с зарубежными вузами и научными центрами и не ограничивается обучением в вузе

иностранцев граждан. В университете утвердились следующие направления работы по укреплению позиций в международной образовательной среде:

— обучение иностранных граждан на условиях полного возмещения затрат;

— международное сотрудничество в рамках договоров и соглашений о творческом научно-техническом сотрудничестве с зарубежными вузами и организациями;

— информационно-аналитическая и маркетинговая деятельность;

— направление сотрудников, аспирантов и студентов за рубеж по различным видам командирования;

— прием иностранных граждан и делегаций с различными целями.

В настоящее время в университете обучаются граждане 19 стран. Подписано 26 договоров о сотрудничестве в области образования и совместных научных исследований с зарубежными научно-исследовательскими институтами, академиями и университетами. Вуз имеет прочные научные и академические связи с учебными заведениями 18 стран. Наиболее активными партнерами являются вузы Германии (Институт патологии им. Р. Вирхова; Университет им. Гумбольдта, г. Берлин; Университет молекулярной биологии, г. Йен; Шарите — Медицинский институт Свободного университета, г. Берлин; Институт прикладной математики Боннского университета; Институт математики Университета им. Гумбольдта; Институт финно-угристики и уралолистики Гамбургского университета; факультет финно-угорской филологии Геттингенского университета; Университет объединенной высшей школы г. Касселя); США (Университет Джорджтауна, г. Вашингтон, округ Колумбия; Колумбийский университет, г. Нью-Йорк; Университет штата Мэриленд; Университет штата Северная Каролина; Университет г. Блумсберга, штат Пенсильвания); Великобритании (Колледж королевы Виктории Лондонского университета; Эдинбургский университет, Шотландия; Лондонский кол-



ледж изучения менеджмента; Университет графства Кент, Кентербери); Франции (Университет Ренн-1; Университет Страсбурга; Университет Пьера Мендеса; Университет Роберта Шумана; Институт Лауэ и Ланжевена); Финляндии (Музыкальная академия им. Я. Сибелиуса; Университет г. Турку).

В 2006 г. университетом подписано соглашение о намерениях с Лондонским колледжем изучения менеджмента. Обе стороны взяли на себя обязательства развивать взаимовыгодное сотрудничество в области образования в рамках трех договоров: 1) договора об открытии представительства Мордовского университета на базе колледжа; 2) договора о разработке совместной программы подготовки бакалавров менеджмента; 3) договора об организации семинаров, курсов повышения квалификации или переподготовки для студентов, преподавателей, специалистов в области менеджмента, информационных систем, здравоохранения.

На интеграцию университета с международным образовательным сообществом направлено участие преподавателей и сотрудников в таких образовательных и научно-исследовательских проектах, как «Irex», «Fulbright», «Ford Foundation», DAAD, LOGO, APOLLO, «Tempus», «Intas», FP6 — Шестая рамочная программа Евросоюза, «Central European University», CCUSA, в выполнении грантов посольств Франции и Канады, а также проектов, финансируемых Британским советом и Обществом М. А. Кастрена (Финляндия).

Укреплению международного имиджа университета способствуют регулярное размещение информации о вузе в каталогах международных выставок, в электронных базах данных об университетах мира и России, активный обмен визитами преподавателей и студентов. За 2006 г. с различными целями за рубеж были направлены 160 чел. (45 преподавателей, 5 аспирантов, 110 студентов). Рост интереса к Мордовскому государственному университету со стороны за-

рубежных преподавателей, ученых, специалистов проявляется в том, что с каждым годом все больше иностранных граждан приезжают в наш вуз с целью участия в международных научных и академических мероприятиях.

В последние годы обозначилось новое направление в международной деятельности университета — интеграция в международное научно-образовательное сообщество в рамках реализации положений Болонской декларации. В рамках этого направления в марте—апреле 2006 г. при финансовой поддержке университета и Правительства РМ был проведен семинар-тренинг на тему «Российские университеты в контексте Болонского процесса». В семинаре приняли участие более 90 чел. из вузов России.

В целях усиления роли университета как регионального центра международного образования начата разработка индивидуальных академических и исследовательских программ, краткосрочных курсов, летних школ, которые могут быть предложены для зарубежной аудитории с целью специализации в определенных научных и учебно-методических областях, особенно по таким приоритетным направлениям, как медицина, финно-угроведение, национальная культура, инновационный бизнес. Поставлены задачи четко определить и осуществлять активную политику на различных уровнях в сфере международной деятельности, пропагандировать достижения и возможности университета в области обучения иностранных студентов, совместной научно-исследовательской деятельности в рамках международных проектов, расширять экспорт научного и учебно-методического потенциала университета.

Региональный учебный округ как центр интеграции системы образования Республики Мордовия

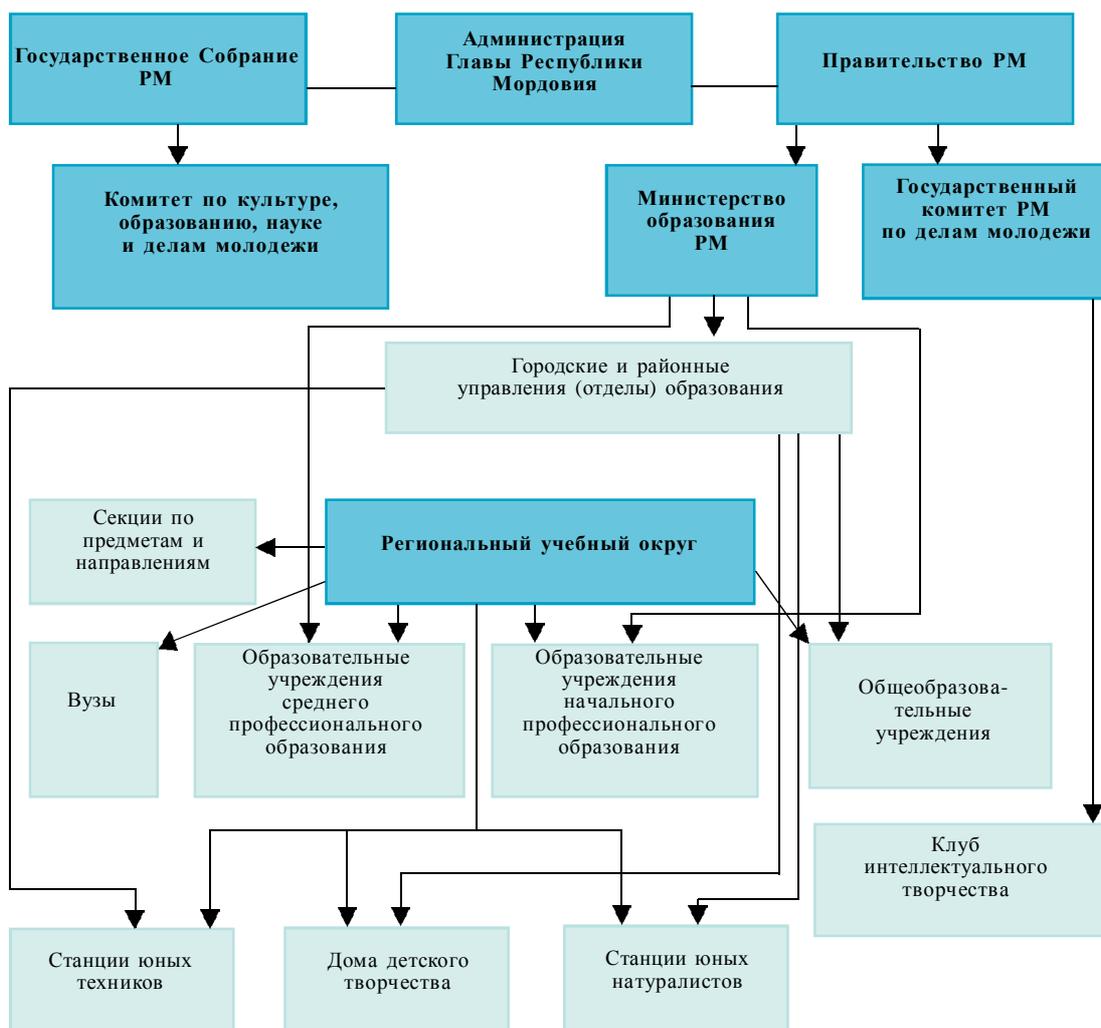
Учебные округа российских университетов, как известно, появились более 200 лет назад — в 1803 г. В новейшей

истории России уже в новых условиях, с иными целями и в других масштабах округ был возрожден в Мордовском университете в 1993 г., т. е. через 190 лет после первого появления подобной структуры.

Создание Регионального учебного округа (РУО) при университете было продиктовано практической необходимостью интеграции учебных заведений ре-

спублики, различающихся по уровню и направлению подготовки специалистов и по ведомственной подчиненности.

РУО университета не только интегрирует учебные и научные учреждения республики, но и способствует объединению усилий в решении вопросов образования структур исполнительной и законодательной власти, органов управления образованием (рис. 6).



Р и с. 6. Региональный учебный округ университета в системе образования Республики Мордовия

РУО является научно-методическим центром, объединяющим около 150 организаций и учреждений республики. В их

числе 79 общеобразовательных школ, 22 учреждения среднего профессионального образования, все находящиеся в Мор-



довий вузы и их филиалы, 20 домов детского творчества и т. д. Конкретная организационная, учебно-методическая и исследовательская работа ведется научно-методическими секциями по предметам и направлениям и научно-исследовательской лабораторией «Интеграция образования». В настоящее время в РУО действуют 30 секций: дошкольного воспитания и начального образования; начального профессионального образования; среднего профессионального образования; аграрного образования; биологического образования; географического образования; экологического образования; истории; социологии; философии; психологического обеспечения учебного процесса; физического образования; химического образования; агроинженерного образования; информатизации образования; инженерного образования; математического образования; педагогики; медицинского образования; национального образования; русской филологии; иностранных языков и литературы; национальной культуры; культурологии; экономического образования; правового образования; повышения квалификации; совершенствования управления образованием; методики информационно-библиотечного обеспечения; Рузаевский филиал РУО — секция инженерного образования.

Секции по направлениям образования призваны обеспечить вертикальную и горизонтальную интеграцию учебных заведений, ведущих подготовку кадров по каждому из направлений. Учитывая огромную интегрирующую роль округа в образовательном сообществе Мордовии, научно-исследовательская лаборатория «Интеграция образования» реализует федеральные проекты «Региональный учебный округ при Мордовском университете — системообразующий элемент региональной системы образования», «Региональный учебный округ как средство комплексного развития региональной образовательной системы», «Региональная система мониторинга качества общего образования». Разработан и на

данном этапе успешно работает информационно-аналитический портал «Университетские комплексы». Портал уже посетили представители 4 стран (Германия, Кипр, США, Швеция) и более 20 городов России.

В настоящее время сотрудники лаборатории участвуют в реализации проекта «Развитие комплексной системы управления качеством непрерывной научно-исследовательской работы молодежи в условиях университетского комплекса». Разрабатываются предложения по совершенствованию региональной системы образования, концепции и программы развития нестандартных образовательных учреждений в соответствии с потребностями региона с целью выявления реальных, характерных как для отдельной школы, так и для региональной системы общего образования в целом особенностей образовательной среды, в рамках которой осуществляются учебные, воспитательные и другие воздействия на учащихся, в той или иной степени обеспечивающие условия для их полноценного развития.

РУО ведет разнообразную научно-методическую и исследовательскую работу. Постоянно действуют семинары для педагогов общеобразовательных школ по направлениям науки и образования. Ежегодно проводятся летние лагеря в рамках реализации программы «Одаренные дети», научно-методические секции совместно с Министерством образования РМ организуют и проводят районные олимпиады, конкурсы исследовательских работ школьников «Интеллектуальное будущее Мордовии».

Округ в республике является главным организатором и методическим центром по работе с одаренной школьной молодежью. Сформирована и постоянно обновляется компьютерная база данных «Интеллектуальное будущее Мордовии», включающая в себя учащихся школ республики, принявших результативное участие в республиканских конкурсах исследовательских и изобретательских работ.



Под эгидой Регионального учебного округа раз в два года проводятся международные и всероссийские научно-практические конференции «Интеграция региональных систем образования».

РУО совместно с органами управления образованием и учебными заведениями активно участвует в организационно-методической работе по реализации приоритетного национального проекта «Образование».

Поступила 18.05.07.

О т р е д а к ц и и

Пользуясь случаем, поздравляем главного редактора журнала профессора Н. П. Макаркина с высокой государственной наградой — орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени и желаем ему новых успехов во благо нашей Родины!

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ЛИССАБОНСКОЙ ПРОГРАММЕ ЕВРОСОЮЗА**

И. С. Ломакина, доцент кафедры иностранных языков Челябинской государственной академии культуры и искусств

Ключевые компетенции выделены одним из приоритетных направлений в лиссабонской стратегии ЕС, так как они влияют на реализацию экономической и социальной политики и в конечном счете на конкурентоспособность Евросоюза. В статье выделяются ключевые компетенции, необходимые в обществе знаний, их характеристики, раскрывается понятие «ключевая компетенция», а также особенности решения этой проблемы в сообществе.

Вопрос формирования компетенций приобрел особую актуальность в последние годы и вошел в повестку дня многих встреч на высшем уровне ЕС. Несмотря на то что в Европе исследования, посвященные этой проблеме, ведутся с 60-х гг. XX столетия, целый ряд внешних и внутренних факторов повлиял на возрастание интереса к ней.

Глобализация, быстрое развитие технологий, переход к экономике знаний изменили природу трудовой деятельности и характер трудовых взаимоотношений. Происходящие в мире экономические и политические изменения, в свою очередь, отразились на структуре и облике общества и показали, что уровень экономического развития страны не гарантирует социальной включенности, занятости и образования всего населения. Маргинализация, неграмотность и безработица стали отличительными признаками современного общества, выживание в котором потребовало от человека активности, информированности и высокого уровня образования.

В таких условиях трудовая деятельность и образование рассматриваются с точки зрения востребованности и конкурентоспособности человека на протяжении всей его жизни (life-cycle approach), а их характерными чертами считаются постоянный процесс повышения квалификации и переобучения, мобильность (географическая и профессиональная), овладение новыми технологиями и др. Высокий уровень компетенций и квалификаций рабочей силы стал решающей предпо-

сылкой для использования преимуществ современного НТП и эффективности национальных экономик.

Помимо внешних факторов на европейскую экономику оказывают влияние внутренние проблемы: расширение ЕС, глубокие структурные изменения в экономике, старение населения, отток высококвалифицированных специалистов, не соответствующая требованиям времени социальная политика, высокая безработица и т. д.

Прошедший в марте 2000 г. Лиссабонский саммит Европейского Совета, признавая важность и необходимость проведения уже начатых во многих областях реформ, обозначил новую стратегическую цель: *стать самой конкурентоспособной и динамично развивающейся, основанной на знаниях, экономикой в мире и обеспечить полную занятость населения*. Эта цель подразумевает увеличение занятости населения к 2010 г. на 15,4 млн чел.

Однако создание новых рабочих мест в равной степени зависит от спроса и предложения на рынке труда. Недостаточный уровень развития компетенций и квалификации рабочей силы был выделен среди пяти основных препятствий на пути к созданию новых европейских рынков труда и указан как причина появления так называемых провалов в наличии квалифицированной и компетентной рабочей силы в ряде секторов и профессий.

Анализ ситуации показывает, что многие ключевые возможности для тру-

доустройства в ЕС лежат в области обслуживания (средний и высокий уровень развития компетенций), в производственной сфере (высококвалифицированные инженерные и управленческие кадры), а также в научно-исследовательской и технологической сферах.

Во второй половине 1990-х гг. самое большое увеличение количества рабочих мест в ЕС наблюдалось в секторах, где были задействованы специалисты с высшим образованием (менеджеры, технические работники): в три раза выше среднего роста занятости населения. Что касается низкоквалифицированных специалистов, то они составили основное число безработных, а занятость среди них была ниже среднего показателя. Подобная ситуация сохранится и в ближайшем будущем. Так, к концу десятилетия только около 15 % вновь создаваемых рабочих мест будут рассчитаны на людей с базовым школьным образованием, в то время как для 50 % потребуются высококвалифицированные кадры с высшим, для 40 % — с общим средним и профессиональным образованием (upper secondary)¹.

С учетом того что треть всей рабочей силы Европы является низкоквалифицированной, социальная и экономическая ситуация в сообществе может серьезно осложниться. Поэтому среди обозначенных приоритетных направлений на лиссабонской встрече были выделены необходимость развития компетенций, обеспечение мобильности и внедрение непрерывного образования: «Системы образования и подготовки Европы нуждаются в адаптации к требованиям и вызовам общества знаний и необходимости обеспечить более высокий уровень и качество рабочих мест. Они должны быть готовы предложить обучающие возможности, подходящие для разных целевых групп на разных этапах их жизни: молодым людям, безработным и тем, кто на своем рабочем месте рискует потерять навыки и умения вследствие быстрых внешних перемен. Этот новый

подход должен обладать тремя главными составляющими: развитием местных обучающих центров, новых ключевых компетенций, в особенности в области информационных технологий, и большей прозрачностью квалификаций... Европейская программа должна определить новые ключевые компетенции, которым необходимо обучать на протяжении всей жизни»².

Информация об уровне развития компетенций населения, кроме того, имеет важное значение для проведения и корректирования экономической и социальной политики, включая образовательную. В области экономической политики такая информация позволяет оценить влияние наличия компетенций и уровня их сформированности у занятого населения на уровень экономического роста государства. В социальной сфере анализ этой проблемы помогает выяснить, как инвестиции в сферу формирования компетенций способствуют участию человека на рынке труда и развитию социального капитала, а также оценить эффективность образовательной системы³.

Европейские страны начали активно работать над определением знаний, умений, навыков и компетенций, которые позволят их гражданам играть активную роль в обществе знаний. В связи с этим встал целый ряд вопросов: что такое «компетенция»? Какими компетенциями должен обладать специалист для того, чтобы быть конкурентоспособным на современном рынке труда, в том числе и международном? Существует ли «универсальный набор» компетенций, востребованный в любой точке Земли? Как определить уровень владения компетенциями? Дать ответ на эти и другие вопросы оказалось непросто вследствие серьезных отличий в трактовках понятий, методологии сбора данных и их анализа, что обусловлено различными социальными и культурными контекстами.

В рамках реализации лиссабонской стратегии была одобрена и принята 10-летняя рабочая программа сообще-



ства «Образование и подготовка-2010». Проблема формирования ключевых компетенций заняла одно из центральных мест в этой программе и была выделена отдельной целью (цель 1.2). Кроме того, в 2001 г. была создана рабочая группа «Ключевые компетенции», в задачи которой входило решение целого ряда вопросов: определение понятий, выделение группы ключевых компетенций, разработка программы по формированию ключевых компетенций, выявление и анализ примеров успешной практики, формулирование выводов и рекомендаций.

Работа указанной группы опиралась на международные исследования, и в частности на результаты проектов DeSeCo (определение теоретических и концептуальных основ понятия «компетенция»), Eurydice (анализ европейских национальных программ и проводимых реформ по включению в них ключевых компетенций), PISA (определение уровня грамотности и ключевых компетенций, разработка системы их оценки) и др.

Важное значение имела реализация проекта Eurydice, в задачи которого входило выяснение того, насколько компетентностный подход представлен в национальных программах стран ЕС, реформах учебных программ и планов средней школы, поддерживается школой во внеурочной работе и при осуществлении межпредметных связей. Результаты исследования показали, что, несмотря на отсутствие единой терминологии и общепринятой системы понятий, проблема формирования компетенций эксплицитно и имплицитно затрагивается во всех национальных образовательных программах, а обучение только предметным знаниям признано препятствием для развития междисциплинарных подходов.

Анализ ситуации в национальных образовательных системах выявил следующее:

— осуществление глубоких реформ, направленных на применение компетентностного подхода на всех уровнях образования, включая высшее;

— разработку новых учебных программ с учетом развития компетенций;

— использование бенчмаркинга, количественных и качественных показателей для разработки стандартов, в том числе в области ключевых компетенций;

— использование новых стандартов для оценки компетенций в области чтения, письма, математики, иностранных языков, физики; постановку четких требований⁴.

Был обнаружен также целый ряд проблем и препятствий, мешающих проведению работы в указанном направлении, которые можно объединить в следующие группы: недостаточная теоретическая и практическая подготовка преподавательского состава; нежелание и отсутствие готовности учебных заведений к проведению реформ; отсутствие системы оценки ключевых компетенций; недостаточная теоретическая и концептуальная база.

При разработке теоретических основ были уточнены понятия «основные умения и навыки» (basic skills) и «ключевая компетенция» (key competence), которые в литературе часто используются в качестве синонимов. По мнению специалистов, понятие «основные умения и навыки» часто подразумевает лишь грамотность в области чтения и письма, математическую грамотность и навыки выживания. Компетенция же помимо грамотности включает в себя сочетание умений, навыков, знаний, способностей, отношений, умение учиться и знание того, как применить полученные знания на практике, т. е. является более широким понятием. Кроме того, понятие «компетенция» подразумевает высокую степень объединения потенциала и способностей человека с более широкими социальными целями⁵.

Таким образом, «ключевая компетенция» представляет собой сочетание многофункциональных, широко применяемых знаний, умений и навыков, необходимых всем людям для самореализации

и развития, социальной включенности и занятости.

Ключевые компетенции характеризуются многофункциональностью и широким применением (могут использоваться в различных контекстах и ситуациях), а также необходимостью и полезностью для каждого человека с целью достижения успеха в жизни. Они являются важным условием успешной жизнедеятельности человека. Незрелость ключевых компетенций влечет за собой неспособность трудоустройства, социальное отчуждение, неудачи в достижении поставленных целей, в частности таких, как самореализация и развитие на протяжении всей жизни (культурный капитал); активная гражданская позиция и социальная включенность (социальный капитал); способность трудоустройства (человеческий капитал)⁶.

На основании выделенных признаков и характеристик нами были определены восемь ключевых компетенций, необходимых каждому человеку в обществе знаний (таблица). При этом учи-

тывался весь спектр контекстов образования и подготовки на протяжении всей жизни:

— общее среднее образование, которое все больше характеризуется сменой акцентов с «закодированных» знаний на «неявные» знания, заложенные в компетенции учащегося;

— образование взрослых с переходом от «корректирующего» образования до высшего и дополнительной профессиональной подготовки;

— специальные образовательные услуги для групп риска социального отчуждения, в которые входят переселенцы, этнические меньшинства, молодые люди и взрослые с низким уровнем успеваемости, а также жители отдаленных и изолированных местностей;

— образовательные услуги для учащихся со специальными образовательными потребностями, которым необходим доступ к индивидуально подобранным образовательным программам, разработанным на основе формирования ключевых компетенций⁷.

Ключевые компетенции*

Компетенция	Определение
1	2
Общение на родном языке	Общение — это способность выражать и интерпретировать мысли, чувства и факты в устной и письменной форме, а также взаимодействовать лингвистически надлежащим образом в полном спектре социетальных контекстов — на работе, дома и на отдыхе
Общение на иностранных языках	Общение на иностранных языках охватывает те же четыре аспекта (восприятие речи на слух, разговорная речь, чтение и письменная речь), что и общение на родном языке, однако уровень владения может варьироваться между четырьмя аспектами, различными языками, интересами. Общение на иностранных языках требует наличия умений выступать посредником в общении и межкультурном понимании
Математическая, естественно-научная и технологическая компетенция	Математическая грамотность — это способность применять действия сложения, вычитания, умножения и деления, а также дроби на уровне мысленных и письменных вычислений с целью решения целого спектра ежедневных проблем. Акцент делается на процессе, а не на результате, на деятельности, а не на знаниях. Под естественными науками понимается владение набором знаний и методологией, применяемым для объяснения мира природы. Под технологией понимается применение этих знаний для изменения естественной среды с целью удовлетворения человеческих потребностей и нужд



1	2
Компетенция в области цифровых технологий	Компетенции в области цифровых технологий включают в себя уверенное и критическое использование технологий информационного общества для работы, отдыха и общения. В их основе лежат базовые умения и навыки в области ИКТ: использование компьютеров для получения, оценки, хранения, производства, презентации информации и обмена ею, а также для общения и участия в работе сетей через Интернет
Умение учиться	Умение учиться — способность достигать образовательные цели. Обучающийся должен быть способен самостоятельно организовать и регулировать процесс учения; эффективно управлять временем; разрешать проблемные ситуации; приобретать, оценивать и сравнивать новые знания; применять новые знания, умения и навыки в целом спектре контекстов: дома, на работе, в процессе образования и подготовки
Межличностные, межкультурные, социальные компетенции и гражданская компетенция	Эти компетенции охватывают все типы поведения, необходимые для эффективного и конструктивного участия в социальной и трудовой жизни, а также разрешения конфликтов. Гражданская компетенция способствует полноценному участию в жизни гражданского общества с опорой на знания социальных и политических реалий и структур, активную жизненную позицию и демократические преобразования
Предпринимательская инициатива	Предпринимательство — это способность человека обращать идеи в деятельность. Она включает в себя креативность, инновационный подход и умение рисковать, а также способность планировать и управлять проектами для достижения целей. Эта способность помогает в разрешении ежедневных проблем и задач в личной и общественной жизни. Наемным работникам элемент предпринимательства помогает ориентироваться в профессиональной деятельности и пользоваться имеющимися возможностями. Для деловых людей предпринимательская инициатива выступает основой развития более специфических умений, навыков и знаний, необходимых для социальной и коммерческой активности
Понимание культуры	Осознание важности креативного выражения идей, опыта и эмоций посредством СМИ, музыки, исполнительского искусства, литературы и визуальных средств

* Источник: Key competences for lifelong learning. A European reference framework. 2004.

Опираясь на научные исследования, конкретную ситуацию в ЕС, а также на поставленные цели и задачи, рабочая группа предложила программу по формированию ключевых компетенций с учетом следующих положений:

— ключевые компетенции должны быть сформированы по окончании общего среднего образования;

— ключевые компетенции должны рассматриваться в контексте обучения на протяжении всей жизни и служить для него основанием;

— ключевые компетенции могут приобретаться в процессе обязательного и

дополнительного образования и должны признаваться в равной степени;

— при формировании ключевых компетенций необходимо учитывать группы риска социального отчуждения;

— средства оценки уровня сформированности компетенций ограничены, требуется их разработка в дальнейшем.

Выделение восьми ключевых компетенций не означает, что они исключают друг друга. Многие являются взаимодополнительными, к тому же целый ряд аспектов присутствует одновременно во всех них: критическое мышление, инициатива, умение решать проблемы, оценка

риска, принятие решения, управление чувствами. Кроме того, сложный характер взаимодействия человека с действительностью заставляет мобилизовать сразу несколько компетенций, на выбор которых будут влиять поставленные на индивидуальном и социальном уровне цели.

На национальном уровне мероприятия по внедрению компетентностного подхода в рамках реализации программы «Образование и подготовка-2010» включают в себя:

— инициативы в виде постановлений, рекомендаций, обсуждений;

— расширение спектра применения компетентностного подхода на всех уровнях образования: детский сад, начальная школа, средняя школа, профессиональное образование, высшее образование, обучение взрослых;

— изменение учебных программ и планов на местном, региональном и национальном уровнях;

— реформы в области образования и подготовки педагогов;

— улучшение качества образования;

— разработку системы оценки компетенций и квалификаций, качества образования.

На европейском уровне проблема ключевых компетенций решается в рамках таких программ сообщества, как «Леонардо да Винчи» и «Сократ», а также лиссабонской программы, инициатив

по признанию дипломов и квалификаций и т. д.

На международном уровне Европейский союз активно занимается проблемой компетенций и участвует в целом ряде международных проектов (DeSeCo, PISA, IEA, TIMMS, PIRLS и др.).

Проблема формирования ключевых компетенций выходит далеко за рамки образовательной политики Евросоюза и неразрывно связана с реализацией целого ряда задач и целей ЕС в области политики обеспечения занятости населения, социальной и молодежной политики, развития предпринимательства и внедрения стратегии обучения на протяжении всей жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Increasing labour force participation and promoting active ageing : Council doc. № 6707 of 8 March 2002.

² Presidency conclusions. Lisbon, 2000.

³ См.: OECD (2002). Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. Paris: OECD.

⁴ См.: Eurydice (2002). Key competencies. A developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice European Unit.

⁵ См.: European Commission (DG EAC) (2003). Progress report. Basic skills, entrepreneurship and foreign languages.

⁶ См.: European Commission (DG EAC) (2004). Analysis of the mapping of key competency frameworks.

⁷ См.: European Commission (DG EAC) (2004). Key competences for lifelong learning. A European reference framework.

Поступила 18.10.06.

ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ*

*М. Д. Ильязова, доцент кафедры социологии и психологии
Астраханского государственного технического университета*

В статье рассматриваются спорные вопросы различных аспектов проблемы компетентностного подхода в образовании. Анализируя современное состояние проблемы, автор вступает в дискуссию по вопросам обоснования, применения, реализации компетентностного подхода наряду с квалификационным и ЗУНовским и приходит к выводу о перспективности данного направления исследований педагогической теории и практики.

В последнее время в педагогической литературе все чаще и настойчивее обсуждается такая категория, как «компетентность», а также обосновываются использование, применение, реализация так называемого компетентностного подхода в образовании.

Полемика вокруг сущности компетентности и правомочности введения нового понятия в систему педагогических категорий показывает, что компетентность и компетентностный подход в образовании отнюдь не однозначные и очевидные явления.

И. А. Зимняя определяет понятие «подход» как ту или иную позицию, точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование и организацию образовательного процесса. «Подход, — пишет автор, — определяется некоей идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях». Он может рассматриваться как «а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты... самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента)»¹.

В становлении компетентностного подхода в образовании (СВЕ-подхода — «competence — based education») И. А. Зимняя условно выделяет три этапа:

1) 1960—1970 гг. — введение категории «компетенция» в научный аппарат;

2) 1970—1990 гг. — использование этой категории в теории и практике обучения иностранному языку, разработка содержания понятия «компетентность» (Дж. Равен), выделение различных видов компетенций, изучение компетенций в целевом и результативном аспектах образования;

3) с 1990 г. — исследование компетентности как научной категории применительно к образованию, «очерчивание круга компетенций, которые уже должны (!) рассматриваться всеми как желаемый результат образования», определение структуры компетентности, видов компетенций, выявление ключевых компетенций².

Сегодня компетентностный подход в образовании противопоставляется ЗУНовскому и квалификационному подходам к определению целей, результатов и соответственно стандартов высшего профессионального образования.

В. Байденко, говоря о переходе от квалификационного к компетентностному подходу, в числе факторов, детерминирующих эту тенденцию, называет новые требования к выпускникам. Он пишет, что квалификация нужна, но это «недостаточно адекватная мера». «Предпринимателям нужна не квалификация, а компетентность — „коктейль“ навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в груп-

* Исследование выполнено при содействии РГНФ и Правительства Астраханской области (грант № 05-06-31603 а/Ю).

пе, инициативность и любовь к риску». Тот же автор считает, что «квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях-алгоритмах. А компетенции отвечают требованиям „плавающих“ профессиональных границ, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей...»³

Компетентностный подход, согласно В. Байденко, позволяет «перейти в профессиональном образовании от его ориентации на знания к применению и организации знания; «снять» диктат объекта (предмета труда), но не игнорировать его...; положить в основание стратегию повышения гибкости...; поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату профессионального образования; ... ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций». В то же время автор отмечает, что «квалификация... переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции» (т. е. не разводит понятия «компетентность» и «компетенция», употребляет их в качестве синонимов)⁴.

Глубокий методолого-теоретический анализ компетентностного подхода в образовании проведен И. А. Зимней. Рассматривая его с позиций четырех уровней методологического анализа, она относит сам компетентностный подход к определению целей и результатов образования на третий, конкретно-научный (психолого-педагогический), уровень. Автор полагает, что компетентностный подход «...определяет результативно-целевую направленность образования... усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект...». Компетентностный подход «не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но он не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фи-

ксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса... существенно расширяет его содержание собственными личностными составляющими»⁵.

Результаты философско-методологического анализа компетентностной парадигмы в образовании обобщил в своей работе А. Л. Андреев. С некоторой иронией автор приводит анализ представленных в литературе обоснований компетентностного подхода, ставя под сомнение его «кардинально инновационный характер». Соглашаясь с тем, что стандарты начального и среднего профессионального образования надо писать на языке компетенций, так как некоторые важные составляющие профессиональной квалификации сложно или даже невозможно «было зафиксировать при старой ориентации на цели обучения», он задается вопросом: «Но можно ли перенести этот опыт на другие уровни и формы образования?» А. Л. Андреев определяет следующий круг задач исследования компетентностного подхода:

1) методологически стратегия развития компетентности — это практико-ориентированная стратегия. Не пострадает ли при этом развитие теоретической науки? «человек знания»? Кто будет совершать открытия в науке?;

2) качественный состав компетенций в стандартах образования требует доработок, он не всегда репрезентативен (автор приводит пример того, как в стандарте «умение подготовить отчет поставлено в один ряд с разработкой физических и математических моделей исследуемых процессов и объектов»);

3) так ли радикально компетенции отличаются от знаний, умений, навыков? Так ли необходимо говорить о специальном подходе?;

4) так ли неважны знания? («опыт... показал, что полноценное обучение требует, во-первых, четкого выделения знаний как самостоятельной цели учебной деятельности, а во-вторых, представления знаний в виде логически связанной



(когерентной) системы... Без систематического освоения знаний не произошло и эффективного формирования умений»);

5) еще одна задача связана с проблемами современного российского образования: «...фактически мы существуем в ситуации исторической неопределенности, развитие которой трудно прогнозировать в деталях. Поэтому зафиксировать соответствующий „требованиям современности“ нормативный набор социальных компетенций, а тем более однозначно выделить среди них ключевые, на сегодня вряд ли возможно»⁶.

Опасения А. Л. Андреева понятны и обоснованны. Со многими положениями мы готовы согласиться. Так, действительно, компетентностный подход скорее всего не столь универсален, как ЗУНовский. Если мы обратимся к определению термина «знания», параметрам их полноценного усвоения, то встретимся с такими характеристиками, как полнота, глубина, действенность знаний, способность применять их на практике!

Но так ли уж бесперспективен компетентностный подход? Может быть, как раз хорошо, что нет радикальных изменений? Все дело в расставлении акцентов. Компетентностный подход не противопоставляется ЗУНовскому, а дополняется кроме действенности и практической ориентации личностными, ценностными, мотивационными аспектами. Он как бы расширяет значение целей профессионального образования, вбирает в себя и обучающие, и развивающие, и воспитательные цели. В этом, на наш взгляд, и заключается огромная значимость его использования при составлении образовательных стандартов.

В вопросе формирования компетенций важно, не впадая в крайности, определить глубину, цельность, структуру компетентности как качества личности, разработать соответствующие технологии, исключая поверхностность так называемой практико-ориентированности. Но это дело будущего, и исследова-

ния в этой области ведутся. Так, сегодня ученые работают над определением структуры и содержания понятий «компетентность», «компетенция», используя их в качестве синонимов (например, В. Байденко и др.) или разводя по разным основаниям (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер и др.). Сравнительно-исторический анализ становления компетентностного подхода, его глубокое методологическое обоснование представлены в работах И. А. Зимней. Под ее руководством изучается содержание ключевых социальных компетентностей, определяются основания для их группировки, «номенклатуры», осуществляется их сопоставление с текстами действующих ГОС ВПО. Вообще, феномен ключевых компетенций сегодня исследуется достаточно широко.

Э. Ф. Зеер вводит уровневую дифференциацию понятий «профессиональные квалификации», «ключевые компетенции», «ключевые квалификации»⁷.

Нами была предпринята попытка рассмотрения компетенции как потенциальной активности личности в определенной сфере жизнедеятельности, выделены кластеры компетенций выпускника современного вуза:

- 1) общая профессиональная компетентность,
- 2) специальная профессиональная компетентность,
- 3) общая социально-психологическая компетентность,
- 4) специальная социально-психологическая компетентность⁸.

Многие исследователи (О. М. Бабиенко, Ю. В. Варданян, А. К. Маркова, Дж. Равен и др.) разрабатывают технологии формирования компетентности в ходе образовательного процесса.

Что касается возможности или невозможности определения ключевых компетенций, то это проблема педагогического целеполагания вообще. Целеполагание в педагогике — это поиск максимально точной формулировки *общего идеального образа человека, способ-*

ного жить в контексте современной культуры и творить жизнь. Как известно, проблема постановки такой ключевой категории в педагогике не нова (еще Я. А. Коменский считал отсутствие четко поставленных целей основным недостатком педагогической деятельности). И причины здесь не только в современной «ситуации исторической неопределенности». Истоки проблемы определения цели образования заключены в самой социально-психологической природе цели. С одной стороны, цель объективна, так как порождается обстоятельствами реального объективного окружения. В то же время цель, будучи продуктом сознания как субъективного отражения реальной действительности, субъективна, она несет в себе особенности сознания каждого конкретного человека. Поэтому необходимо выявление «общего варианта цели — столь широкого, чтобы он включил в себя многочисленные индивидуализированные вариации идеального образа воспитанного человека»⁹. Только имея общий характер, цель образования обретает свое гуманистическое назначение, предотвращая «своевольную педагогическую распорядительность, насилие над личностью, подавление индивидуальности».

Таким образом, с одной стороны, для выполнения своих функций цель должна иметь общий характер, с другой — она должна быть диагностичной, точно и четко прописывать все формируемые качества.

Еще одна причина трудностей целеполагания в образовании детерминирована принципом вероятностного проектирования для гуманитарных систем, который был сформулирован Э. Н. Гусинским в 1980-х гг. Согласно этому принципу, результаты взаимодействия элементов системы, развитие гуманитарной системы не могут быть детально предсказаны. Поэтому речь в любом случае можно вести только о вероятностном проектировании педагогических систем и их результатов.

Так или иначе, проблема исследования структуры, родовой сущности понятия «компетентность», определения ключевых и специальных видов компетенций современного специалиста актуальна, перспективна, жизненно важна. И в первую очередь потому, что современный рынок труда предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников.

Не менее важным аргументом выступает присоединение России к Болонскому процессу, что определяет необходимость перехода на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, в частности, его цели и результаты. Содержательные характеристики образовательного пространства должны быть сформулированы к 2010 г. Встает задача формирования системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля.

Наконец, в условиях перехода от деятельностного к личностному подходу в высшем профессиональном образовании, к «...ориентации на вооружение личности готовностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей степени свободы, обновленными смыслами и принципами гуманизма... становится все более востребованным само жизнетворчество личности...»¹⁰. Только личностный подход обеспечивает развитие, раскрытие творческого потенциала обучающихся. Формирование компетентности как интегрального личностного образования требует создания и внедрения новых личностно ориентированных технологий.

Итак, нам представляется, что компетентностный подход, даже находясь на стадии научной и практической разработки, апробирования, занимает достойное место в системе методологического инструментария организации образовательного процесса.



ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр., перераб. / И. А. Зимняя. М., 2006. С. 6, 75.

² См.: Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 35.

³ Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. Байденко // Высш. образование в России. 2004. № 11. С. 9—11.

⁴ Там же. С. 11—12.

⁵ Зимняя И. А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. «Проблемы качества образования». Кн. 2. С. 7—10.

⁶ Андреев А. Л. Компетентная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. 2005. № 4. С. 19—27.

⁷ См.: Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. 2002. № 3. С. 16—21; Зеер Э. Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. 2005. № 4. С. 23—29.

⁸ См.: Ильязова М. Д. Педагогические и психологические аспекты модели выпускника вуза / М. Д. Ильязова, Т. Н. Прохорова. Астрахань, 2005.

⁹ Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2000. С. 63.

¹⁰ Байденко В. Указ. соч. С. 7—8.

Поступила 07.07.06.

АКТУАЛИЗАЦИЯ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ КОНТРОЛИРУЕМОЙ РАБОТЫ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

*О. Н. Щеголева, старший преподаватель кафедры английского языка
Ставропольского государственного университета*

В свете требований компетентного подхода к организации лингвистического образования на первый план выдвигается необходимость формирования ключевых компетенций специалиста-лингвиста (коммуникативной и учебной), служащих основополагающим звеном системы развития компетентности профессиональной языковой личности. Одним из способов решения названной проблемы может стать активизация самостоятельной работы студентов в условиях аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности.

Анализ имеющегося опыта в области организации самостоятельной работы обучающихся по иностранному языку (ИЯ) показывает, что в большинстве случаев вопросы самостоятельной работы решаются путем ориентации на учебную деятельность с позиции преподавателя. Такой подход способствует формированию определенных учебных умений и навыков в области изучения ИЯ, развитию некоторой степени самостоятельности, однако при этом закладывается лишь технологическая база учебной деятельности, так как развитию личности уделяется мало внимания.

Подход к проблеме самостоятельной работы с позиции теории управления учебной деятельностью, которая разрабатывалась в отечественной дидактике

в течение нескольких десятилетий и отражалась в методике преподавания ИЯ (В. Я. Ляудис, И. П. Павлова и др.), реализует философию образования, рассматривающую в качестве главного субъекта учебной деятельности преподавателя. Опора на приоритетную роль преподавателя ставит студента в позицию объекта учебной деятельности, зависимость от преподавателя, лишая его тем самым возможности самостоятельно принимать решения. У студента складывается стереотип, согласно которому если ему необходимо овладеть определенными знаниями и умениями, то его должны «научить». При этом ослабевает внутренняя мотивация и появляется чувство не востребованности творческого потенциала. Такая точка зрения при-

© О. Н. Щеголева, 2007

водит к тому, что даже в случае эффективной организации самостоятельной работы при ведущей роли преподавателя последний, достигая хороших практических результатов, не создает условий для развития реальной самостоятельности обучающегося в учебной деятельности. В связи с этим многие студенты не доводят свою самостоятельную учебную работу до логического конца, не видят результатов своего труда, а также не получают удовольствия от процесса реализации себя как личности в учебном процессе.

В современных условиях перехода к компетентностной парадигме образования, по мнению Н. Ф. Коряковцевой, принципиально меняется вся дидактическая система, система взаимодействия преподавателя и обучающегося как субъектов учебной деятельности¹. В новой образовательной парадигме первоочередную важность получают актуализация самой учебной деятельности и осознание обучающимся себя как субъекта образовательного процесса, тесно взаимодействующего с окружающей средой. Вся система образовательной деятельности ориентирована на личность студента, на выбор индивидуальных средств и методов обучения, на свободу в принятии решения. Обретая свободу в рамках этого направления, обучающиеся адаптируются к изученному с использованием своих знаний и навыков.

По замечанию Н. Д. Кучугуровой, самостоятельное решение проблемы в конечном счете способствует развитию личности, в основе которого доминирует универсальный фактор развития общества — самостоятельный труд человека².

В течение нескольких последних лет членами Совета Европы была проделана большая работа по разработке принципов и практики самостоятельного изучения иностранных языков. Совет Европы стремится поднять на более высокий уровень качество общения между европейцами, говорящими на разных языках и воспитанными в разных культурах, что

позволит нам лучше понимать друг друга, свободнее общаться и вступать в непосредственный контакт друг с другом, быть более мобильными и готовыми к тесному сотрудничеству. В связи с этим поощряются те методы преподавания и изучения иностранных языков, которые помогают обучающимся выработать позицию, накопить знания и приобрести умения, позволяющие им стать более независимыми в суждениях и действиях, более ответственными и открытыми в отношениях с окружающими. В зарубежных теоретических и практических исследованиях по данной проблематике поставлена задача развития основ автономии (автономной деятельности обучающегося, независимой и не зависящей от преподавателя и ситуации общения) обучающегося в учебной деятельности по ИЯ как условия автоматизации обучения.

Согласно одной из точек зрения, выраженной Т. А. Коноваленко, самостоятельную работу студента необходимо понимать как 1) его учебную деятельность, 2) способ обучения взрослых, 3) индивидуальную форму обучения, 4) дидактическое средство высшей школы³. По мнению П. И. Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой деятельность, предполагающую максимальную активность обучающегося по отношению к предмету учебной деятельности и осваиваемому материалу, что обеспечивает его прочное усвоение⁴. А. Б. Воронцов определяет ее как «такой способ учебной работы, где учащимся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения; работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством; выполнение работы требует от учащегося умственного напряжения»⁵.

Существуют и другие определения самостоятельной работы: как особой системы, имеющей относительную самостоятельность, законченность и нуждающейся в специальной педагогической организации; как одной из ведущих форм обучения ИЯ в языковом вузе, которая



является неперенным условием успешного функционирования всей системы обучения, и др.

В работах зарубежных авторов бытуют следующие трактовки рассматриваемого педагогического конструкта:

1) такая активность обучающегося, которая стимулирует речемыслительную деятельность и позволяет успешно участвовать в учебном процессе;

2) деятельность, которая должна быть ориентирована на необходимость достижения личных и общественных целей, соблюдение личных и общественных интересов;

3) одна из стратегий обучения, направленная на самостоятельное выполнение ряда заданий и опосредованно контролируемая преподавателем.

Перечисленные трактовки термина «самостоятельная работа» отражают устоявшийся подход к организации данного вида учебной деятельности и не учитывают потребности современной высшей школы в консолидации усилий всех субъектов образовательного континуума в процессе построения информационного общества, в котором знания не транслируются, а создаются, информация же самостоятельно при консультационной поддержке преподавателя (тьютора, фасилитатора, консультанта) рефлексивируется обучающимися, встраивается в структуру их личности с целью не только наиболее эффективного выполнения профессиональных обязанностей, но и приобретения психологического комфорта, развития и удовлетворения своих культурных, ценностных, досуговых и других ориентаций.

Как мы убедились, понятие «самостоятельная работа» используется авторами в разном значении. Различия зависят прежде всего от того, какое содержание вкладывается в слово «самостоятельный». В основном встречаются три значения этого понятия: ученик должен выполнять работу сам, без непосредственного участия учителя; от ученика требуются самостоятельные мысли-

тельные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале; выполнение работы строго не регламентировано, ученику предоставляется свобода выбора содержания и способов выполнения задания.

Чаще всего рассматриваемое понятие используется в первом значении. Этой же точки зрения придерживался М. П. Кашин, который в конце 1950-х гг. выдвинул проблему самостоятельной работы в центр внимания педагогической общественности.

Для второго значения понятия «самостоятельный» важным является то, чтобы учащиеся самостоятельно думали и решали проблемы, причем неважно, осуществляется учебная работа во фронтальной или в индивидуальной форме. Самостоятельная подготовка считается возможной и необходимой даже при слушании лекций.

В третьем значении самостоятельности как незначительности или отсутствию регламентации выделяют два вида деятельности учащихся: самостоятельную и исполнительную. Самостоятельной является такая деятельность, которую учащиеся совершают по внутренним побуждениям, находя для нее цели и средства.

В зарубежной педагогической литературе для обозначения самостоятельной работы используются ряд терминов, подчеркивающих различные аспекты подобной работы. В Германии существует выражение «косвенное (опосредованное) обучение», что подразумевает работу, проводимую под косвенным руководством учителя. В педагогических исследованиях Австрии, Швейцарии применяется термин «тихая работа», который подчеркивает тишину и уединенность, царящие во время самостоятельной работы. Во французской и английской литературе встречается термин «индивидуальная работа». В США введен термин «независимое обучение», при котором ученикам раздают программы, но оставляют относительную свободу выбора материалов и способов усвоения.

Приведем некоторые определения, характерные для отечественной педагогической литературы.

В учебном пособии «Педагогика и психология высшей школы» самостоятельная работа трактуется как планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

В. М. Рогозинский в работе «Азбука педагогического труда» характеризует самостоятельную работу как планируемую познавательную, организационно и методически направляемую деятельность студентов, осуществляемую без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата.

В учебнике Т. А. Ильина «Педагогика» самостоятельная работа определяется как особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризующейся большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как на уроке, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний.

Резюмируя приведенные определения самостоятельной работы, можно представить ее как вид учебной деятельности, который подразумевает процесс самостоятельного приобретения знаний, формирования иноязычных навыков и умений и который управляется либо преподавателем через учебные материалы, памятки, алгоритмы, опоры, либо самим студентом.

Самостоятельная работа обучающихся в высшей школе — это метод непрерывного образования и одновременно средство индивидуализации процесса обучения в виде фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, которая может выполняться как в аудитории, так и во внеаудиторное время и в ос-

нову которой положено взаимодействие преподавателя и обучающихся, носящее партнерский и паритетный характер, характеризующееся большой активностью протекания познавательных процессов и служащее средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки студентов к самостоятельному пополнению своих знаний в течение всей жизни.

Основными признаками самостоятельной работы учащихся принято считать:

— наличие познавательной или практической задачи, проблемного вопроса или задачи и особого времени на их выполнение, решение;

— проявление умственного напряжения обучаемых для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия;

— проявление сознательности, самостоятельности и активности обучаемых в процессе решения поставленных задач;

— владение навыками самостоятельной работы;

— осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью обучаемого⁶.

Важнейшими компонентами самостоятельной работы являются ее содержание, объект обучения (учебная и научная деятельность студентов) и обучающая деятельность преподавателя.

Основной смысл дидактических целей состоит в том, чтобы:

— научить учащихся самостоятельно добывать знания из различных источников;

— способствовать формированию навыков и умений, необходимых будущим специалистам;

— повысить ответственность слушателей за свою профессиональную подготовку, формирование личностных и профессионально — деловых качеств;

— формировать у слушателей профессиональное мышление на основе самостоятельной работы над выполнением



ем индивидуальных творческих заданий по курсам и учебным дисциплинам.

По частнодидактической цели можно выделить три типа самостоятельных работ:

— формирование у обучаемых умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условии задания. В качестве самостоятельных работ этого типа чаще всего используются домашние задания — работа с учебником, конспектом, лекцией и др.;

— формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи. К самостоятельным работам такого характера относятся отдельные этапы лабораторных работ и практических занятий, типовые курсовые проекты и т. д.;

— создание предпосылок для творческой деятельности. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера, включая курсовые и дипломные проекты.

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять несколько функций: образовательную (систематизация и закрепление знаний учащихся), развивающую (развитие познавательных сил учащихся — внимания, памяти, мышления, речи), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры умственного труда, самоорганизации и самоконтроля, целого ряда ведущих качеств личности — честности, трудолюбия, требовательности к себе, самостоятельности и др.).

Исследования педагогов и психологов позволяют условно выделить четыре уровня самостоятельной продуктивной деятельности учащихся, соответствующих их учебным возможностям:

1) копирующие действия учащихся по заданному образцу;

2) репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в

основном не выходящая за пределы памяти;

3) продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам;

4) самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, по составлению новых программ принятия решений, выработка гипотетического аналогового мышления.

В процессе обучения, как известно, функция непосредственной передачи учителем знаний учащимся должна последовательно уменьшаться, а доля самостоятельности учеников в овладении знаниями — соответственно расти. Рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во всем мире составляет 1 : 3,5. Такое соотношение основывается на огромном потенциале этого вида учебной деятельности. Однако реальное положение вещей далеко от идеала.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Коряковцева Н. Ф.* Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры / Н. Ф. Коряковцева // Сб. ст. МГЛУ. М., 2003.

² См.: *Кучугурова Н. Д.* Самостоятельная работа как средство формирования личности будущих учителей математики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pspu.ru/sci_conf_pecch_kuchu.shtml.

³ См.: *Коноваленко Т. А.* Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Коноваленко. Калининград, 2001.

⁴ См.: *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. М., 1980.

⁵ *Воронцов А. Б.* Самостоятельная работа учащихся при реализации концентрированного обучения в подростковой школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://maro.newmail.ru/exp_areal/podr_ch2_ro/PSh2_voroncov.htm.

⁶ См.: *Гез Г. Л.* Учебник как способ управления самостоятельной работой студента / Г. Л. Гез // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 202. М., 1982.

Поступила 27.07.06.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ**ИСЧИСЛЕНИЕ ТРУДНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ***

А. В. Гидлевский, профессор кафедры физики и химии Омского государственного университета путей сообщения

Предлагаемый метод основывается на рассмотрении учебно-методических средств с позиций исследования структуры действий, составляющих решение мыслительной задачи. Применение графологического моделирования позволяет представить совокупность действий в виде дерева. При этом трудность действия определяется через произведение сложности действия на значение коэффициента трудности, величина которого зависит от нескольких факторов. Метод позволяет проводить комплексную оценку трудности содержания образования, обеспечивать калибровку тестов в задачах измерения качества образования (в том числе в системе ЕГЭ), сопоставлять уровни трудности отечественного и зарубежного образования.

В последние годы вновь возрастает интерес к проблеме содержания образования в связи с интеграцией России в мировое образовательное пространство, что предполагает, в частности, процедуру сопоставления уровней качества российского и зарубежного образования. Внутри страны также имеются проблемы, связанные с необходимостью создания системы эффективного управления качеством образования. Перечисленные и другие проблемы не могут быть решены без разработки эффективных критериев трудности содержания учебно-методического обеспечения образования. Другими словами, качество образования есть его преодоленная трудность и не может быть измерено иначе, как посредством шкал трудности учебно-методического арсенала.

Распространенной характеристикой структуры решения логико-гностической задачи является ее сложность как показатель, зависящий от числа элементов структуры решения. Поскольку структуры решений задач экспертами отличаются наименьшей сложностью, возможно использование сложности таких решений в качестве объективной, а точнее, объективированной характеристики задач. В

качестве другого параметра задачи мы рассматриваем трудность, которая отражает как экспертную сложность структуры решения задачи (текста, учебной задачи, структуры ответа на вопрос задания, структуры раскрытия содержания понятия, восприятия визуального фрагмента), так и особенности обработки информации человеком, среди которых необходимо в первую очередь учитывать две — способ поиска связей между объектами и фокусирующий метод экспертных решений, в соответствии с которым решение начинается от неизвестного.

Такой подход позволяет получить эффективный инструментарий комплексной оценки трудности содержания учебно-методических средств образования, включающих в себя учебные задачи, задания, учебный текст, визуальные фрагменты. Все они могут быть рассмотрены как логико-гностические задачи, решения которых обладают соответствующей трудностью. Суммирование же показателей трудности элементов содержания с выбранными весовыми коэффициентами позволит получить интегральную характеристику «трудность содержания образовательного кредита (учебной дисциплины и др.)».

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Методология и инструментарий комплексной оценки трудности содержания образования», проект № 06-06-00004а.



Сущность метода

Учебно-методическое обеспечение содержания образования базируется на понятийных системах, к которым относятся логико-гностические задачи — текст, учебные задачи, в основном текстовые, вопросы, требующие реконструкции сложившегося у учащегося понятийного аппарата. К данной группе задач примыкают задачи распознавания визуальных фрагментов, предъявляемых учащимся в составе тех или иных учебно-методических средств обеспечения образования. Такие понятийные системы, предлагаемые учащимся для осмысления, превращаются для них в проблемные ситуации со своими параметрами проблемности, среди которых в первую очередь мы выделяем трудность.

Содержание образования — это уже решенные кем-то мыслительные задачи реконструкции понятийных систем: написанные учебники и учебные пособия, разработанные дидактические системы в виде сборников задач, заданий, перечней вопросов, на которые уже предполагаются верные ответы (а для некоторых тестов и неверные). Указанные решения мыслительных задач назовем экспертными в отличие от решений, предлагаемых учащимися, и будем считать их эталонными, объективированными и, если можно так выразиться, объективными. Экспертные решения являются (должны являться) наиболее простыми (краткими, рациональными).

Решение мыслительной задачи — это установление отношений между элементами структур логических конструкций, отображающих мыслительный процесс поиска результата. В качестве таких элементов могут быть выбраны денотаты¹, текстовые субъекты и предикаты², предикаты, входящие в основное отношение задачи³, и т. д.

Основное преимущество предикатного подхода мы видим в его универсаль-

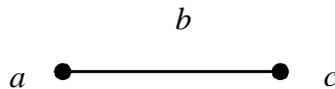
ности, поскольку предикаты раскрываются посредством субъектов более низкого ранга, что позволяет построить структуру решения мыслительной задачи (текста, учебной задачи, понятия и др.) в виде иерархии субъектов и ввести в данную структуру характеристики, отражающие особенности обработки информации человеком. Например, исследуя структуру учебного текста, можно представить связи между субъектами как операторы (модификаторы — в терминологии Л. П. Доблаева), имеющие различные параметры — коэффициенты иерархичности, коэффициенты сложности, многоэтапности модификации и др. Именно данные параметры с учетом экспертной сложности структуры и обеспечивают эффективное введение такой характеристики средств учебно-методического обеспечения образования, как трудность.

В нашем исследовании мы используем фреймовую идеологию, важной особенностью которой является иерархичность, а в более сложных случаях — гетерархичность представления текста, структуры решения задачи, структуры понятия, визуального фрагмента. Удобным методом изображения фрейма служит графологический, когда имена и характеристики представлены вершинами, а связи между ними — ребрами или дугами. Графологические же модели, в свою очередь, часто упрощаются до деревьев отношений, которые позволяют наглядно представить структуру решения логико-гностической задачи⁴.

Для решения задачи комплексной оценки трудности содержания образования мы применяем простое графическое (графовое) представление экспертного решения мыслительной задачи, в том числе и процесса структурирования содержания учебного текста. При этом отношения того или иного вида могут быть представлены частью дерева структуры решения соответствующей логико-гностической задачи.

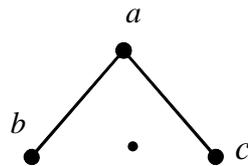
Критерий трудности текстовой учебной задачи

Текстовые учебные задачи по физике, математике, химии и др. имеют от одного до нескольких действий, которые могут быть представлены в виде $a = bc$. Данное равенство связывает субъекты a и c посредством оператора b . Графическая иллюстрация такой связи показана на рис. 1.



Р и с. 1. Пример графического представления субъект-субъектной модификации

Данное представление может быть удобным для отображения структуры учебного текста, что будет показано ниже. Для учебных текстовых задач более удобно другое представление (рис. 2):



Р и с. 2. Представление действия $a = bc$ в виде элементарного дерева

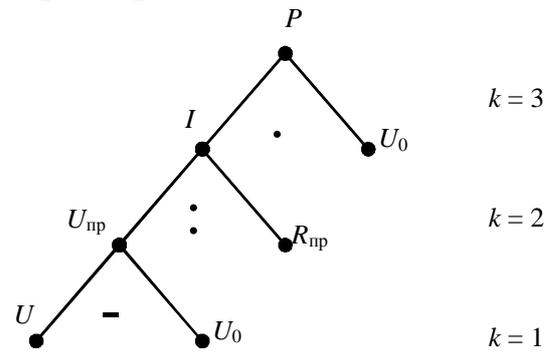
Базовой характеристикой структуры решения учебной задачи является ее экспертная сложность. Трудность же мы связываем с особенностями интеллектуального поиска. Таким образом, критерий трудности учебной задачи включает в себя как критерий сложности структуры решения задачи, так и критерий стратегии, обеспечивающей самое эффективное решение задачи. В случае наиболее распространенных и эффективных фокусирующих стратегий, когда решение начинается от неизвестного, мы суммируем показатели сложности отдельных действий с учетом их трудности. Трудность того или иного действия в самом простом случае определяется как произведение сложности действия (масштабированной

сложности) на значение коэффициента трудности, величина которого равна единице для последнего действия в решении задачи и возрастает на единицу при переходе к предыдущему действию.

Для иллюстрации метода рассмотрим следующую задачу.

Проводка от магистрали в здание осуществляется проводом, сопротивление которого $R_{\text{пр}}$. Напряжение магистрали постоянно и равно U . Какова может быть максимальная потребляемая в здании мощность P , если напряжение на включенных в цепь приборах не должно падать ниже U_0 ?

По рис. 3 видно, что задача имеет три действия, коэффициенты трудности которых согласно вышеупомянутому методу их исчисления принимают значения 1, 2 и 3. Назначим каждому из этих действий определенную сложность, например $C = 20$. Тогда для первого действия трудность будет равна 60 ($3 \cdot 20$), для второго — 40 ($2 \cdot 20$), для третьего — 20. Суммарная трудность задачи, таким образом, равна 120.



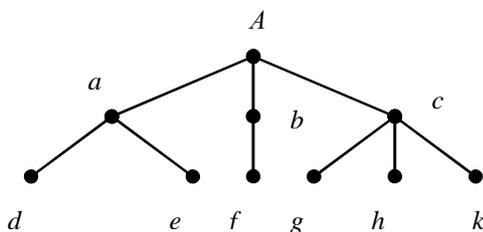
Р и с. 3. Граф структуры экспертного решения задачи

Трудность понятия

Для исследования структуры понятий мы также используем фреймовые представления. То или иное понятие, как и фрейм, имеет имя. Понятия, через которые непосредственно раскрывается содержание исходного термина (имени), могут быть названы базовыми характе-

ристиками. Все вместе они образуют иерархическую структуру — систему ярусов. Ближайший к имени понятия ярус представляет собой совокупность непосредственно раскрывающих смысл исходного термина понятий. Следующий ярус понятий раскрывает смысл понятий предыдущего яруса и т. д. Для определения трудности понятия в самом простом варианте метода суммируются трудности процедур установления связей вышележащих понятий с нижележащими с учетом условно выбираемой величины сложности элементарной структуры, каковой являются понятия и связь между ними.

На рис. 4 показаны два ранга подобных структур. Первый, высший, ранг составляют структуры Aa , Ab , Ac . Вторым, более низким, ранг включает структуры ad , ae , bf , cg , ch , ck . Назначим для примера величину сложности каждой из упомянутых структур, равную единице. Для того чтобы перейти к расчету трудности понятия, необходимо ввести параметры трудности, зависящие от особенностей обработки информации человеком. В простейшем случае выбирается один параметр, который может быть назван коэффициентом иерархичности и введен следующим образом. Поскольку определяющими дальнейшее раскрытие понятия являются структуры высшего ранга, то им присваивается значение коэффициента иерархичности на единицу выше, чем структурам нижележащего уровня. В нашем примере, как мы видели, имеется всего два ранга связей. Поэтому структурам Aa , Ab и Ac можно присвоить значение коэффициента иерархичности, равное 2, а структурам более низкого ранга — 1.



Р и с. 4. Граф структуры понятия

С учетом сказанного трудность понятия, структура которого показана на рис. 4, вычисляется следующим образом. Поскольку структур высшего ранга всего три, а коэффициент иерархичности для каждой из них равен 2, то суммарная трудность структур высшего ранга равна 6. Структур же низшего ранга всего шесть при коэффициенте иерархичности, равном 1. Поэтому трудность связей низшего ранга также равна 6. Отсюда результирующая трудность понятия, структура которого показана на рис. 4, равна 12.

Для того чтобы увеличить разрешение системы исчисления трудности понятий, достаточно установить требуемое значение сложности элементарной структуры.

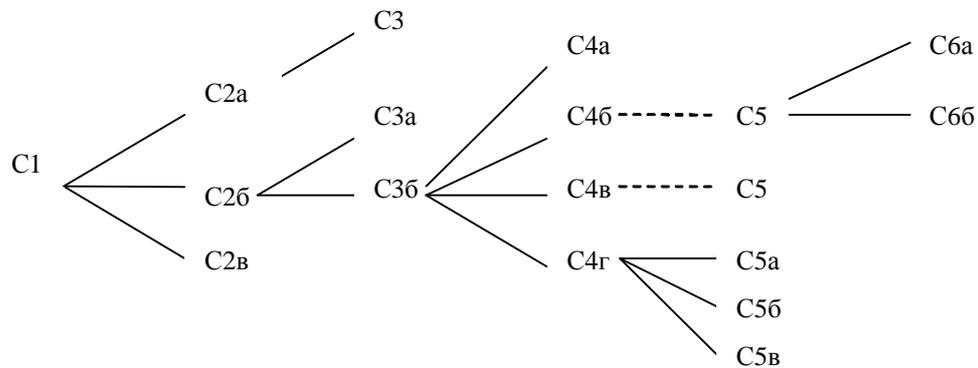
Структура и трудность содержания учебного текста

Текст, как и само знание, выражением которого он является, может иметь весьма сложное строение. Одно и то же предложение бывает одновременно текстовым субъектом и текстовым предикатом (частью предиката). Предикат определенного ранга нередко включает в себя один, два и более отдельных параллельных субъектов, либо субъект и его предикат (несколько субъектов и предикатов) более низкого ранга; последний, в свою очередь, может содержать субъекты и предикаты еще более низкого ранга, и т. д.

Из схемы, показанной на рис. 5, видно, что текстовый субъект может модифицироваться в одном субъекте последующего ранга (целостная модификация) или в нескольких (раздельная модификация). Некоторые текстовые субъекты не имеют модификаций и являются конечными. Другие имеют только непосредственную модификацию: их модификатами являются субъекты одного последующего ранга, которые далее не модифицируются (конечные). Наконец, третьи получают кроме непосредственной также и опосредованную модификацию —

через свои более близкие модификаты. Например, начальный субъект, выраженный заглавием, непосредственно модифи-

цируется в субъектах второго ранга и опосредованно — в субъектах третьего, четвертого и последующих рангов.



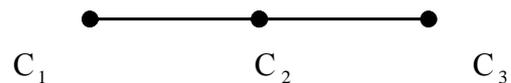
Р и с. 5. Структура текста по Л. П. Добраеву⁵

Таким образом, система субъектов текста оказывается системой модификации выраженного в заголовке начального субъекта. Сравнивая различные способы модификации текстовых субъектов, нетрудно увидеть, что более простыми из них для понимания, но в то же время и менее информативными являются уточнение и, особенно, повторение и расчленение того, что выражено в модифицируемом субъекте; наиболее сложными и вместе с тем информативными — выявление новых предметов мысли или их признаков.

Наиболее просто расчет трудности текста может быть проведен следующим образом. На основании структурной схемы выделяются линии модификации, для каждой из которых определяется трудность как сумма произведений сложности (условной, масштабированной) перехода между соседними субъектами на ряд коэффициентов, зависящих от места модификации в ее последовательности и типа модификации. Затем суммируются показатели трудности для всех линий модификации, входящих в задачу определения трудности соответствующего фрагмента, например абзаца либо параграфа учебника. Однако при этом теряется важная информация о трудности содержания узлов структурной сети, в качестве которых фигуриру-

ют текстовые субъекты, денотаты и др. Иерархическая структура субъекта, денотата, понятия, фрейма позволяет все же рассчитать трудность структуры по методике, которая предложена нами выше в разделе, посвященном трудности понятия. Другими словами, учет трудности субъекта, денотата, предикатемы и пр. позволяет более точно определить такой показатель учебного текста, как его трудность.

Ниже на простом примере (рис. 6) рассмотрим расчет трудности текста как без учета трудности субъектов, входящих в отрезок линии модификации, так и с ее учетом.



Р и с. 6. Часть линии модификации

Пусть имеется линия модификации, включающая три субъекта: C_1 , C_2 и C_3 . Не зная параметров сложности структур субъектов, мы вынуждены назначить эту сложность произвольно, например равной 5. Тогда сложности шагов модификаций C_1C_2 и C_2C_3 можно определить суммированием условных сложностей субъектов соответствующих пар либо другим способом. В данном случае величина сложности действия равна 10.



Параметрами трудности в рассматриваемом примере являются коэффициенты иерархичности, значения которых равны 2 для первого действия и 1 для второго ($k_{i1} = 2$, $k_{i2} = 1$). Подобный подход мы использовали при рассмотрении как трудности текстовой задачи (см. рис. 3), так и структуры понятия (см. рис. 4). В качестве другого параметра трудности можно ввести, например, величину коэффициента модификации, зависящую от вида отношения между субъектами. Для уточнения и повторения эта величина может быть положена равной 1, для выявления же новых предметов мысли и их признаков — 2. Допустим, в нашем примере $k_{m1} = 2$, $k_{m2} = 1$. Разумеется, могут быть использованы и другие классификации отношений и соответствующих коэффициентов модификации, в том числе концепция шагов догадки Н. И. Жинкина и метод постановки вопросов Л. П. Добраева. С учетом выбранных значений результирующая трудность рассматриваемой линии модификации равна

$$10 k_{i1} k_{m1} + 10 k_{i2} k_{m2} = 50.$$

Строгий учет параметров трудности текстовых субъектов, денотатов, фреймов и др., пример которого показан выше в разделе, посвященном рассмотрению структуры понятия, позволяет получить более точные результаты, а единый подход к исчислению трудности учебно-методических средств обеспечения образования — эффективный способ комплексной оценки трудности содержания образования.

Визуальные фреймы отражают алгоритмы работы зрительной системы, и трудность организации фрейма может

быть рассчитана так же, как и трудность формирования структуры решения логико-гностической задачи другого типа: учебной задачи, понятия, текста. Например, в работе М. Минского⁶ рассмотрен подробный пример представления изображения куба в виде графа, что дает нам возможность применить графологический анализ к исчислению трудности восприятия геометрической фигуры.

Таким образом, предлагаемая методология и основанный на ней инструментарий позволяют эффективно проводить комплексную оценку трудности содержания образования, а также ввести количественный критерий расхождения требований школьного и вузовского образования по основным учебным дисциплинам. Кроме того, данный метод может быть применен для точной калибровки тестов в задачах измерения качества образования (в том числе в системе ЕГЭ), для сопоставления уровней трудности отечественного и зарубежного образования и других целей.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. М., 1983.

² См.: Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. М., 1982; Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. М., 1982.

³ См.: Крупич В. И. Структура и логика процесса обучения математике в средней школе / В. И. Крупич. М., 1985. С. 102—109.

⁴ См.: Рыженко Н. Г. Структуризация и систематизация сюжетных задач по сложности их решения / Н. Г. Рыженко, Н. А. Жигачева // Вестн. Омск. ун-та. Омск, 1998. № 4. С. 111—114; Шрейдер Ю. А. Равенство, сходство, порядок / Ю. А. Шрейдер. М., 1971. С. 141—143.

⁵ См.: Добраев Л. П. Указ. соч. С. 31.

⁶ См.: Минский М. Структура для представления знания / М. Минский // Психология машинного зрения. М., 1978. С. 256—259.

Поступила 26.06.06.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КРЕДИТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ

*В. В. Чашин, старший преподаватель кафедры маркетинга Уральского
института фондового рынка (г. Екатеринбург)*

В статье рассматриваются перспективы использования в сфере высшего профессионального образования РФ накопительной кредитной системы в целях согласования компетенций и повышения мобильности субъектов образовательного пространства рынка труда. Определены дополнительные ресурсные возможности системы зачетных образовательных кредитов США по сравнению с кредитной системой, вводимой в качестве эксперимента Министерством образования РФ. Указаны основные требования к разрабатываемой системе в аспекте решаемой задачи. Определена методика расчета экономической эффективности накопительной кредитной системы при профессиональной подготовке и переподготовке кадров на региональном рынке труда.

Частный сектор образования в начале XXI в. занял прочные позиции на рынке образовательных услуг России. Уже сегодня отдельные негосударственные вузы составляют здоровую конкуренцию государственному. Однако демографическая ситуация в стране и проводимая реформа в образовании в наибольшей степени сказываются на состоянии именно негосударственных вузов, снижая их конкурентоспособность и устойчивость на рынке образовательных услуг.

В то же время существуют и общие, так называемые системные, проблемы сферы профессионального образования России. Например, сегодня высшее образование можно получить, лишь окончив лицензированное и аккредитованное образовательное учреждение, однако ни работодатели, ни работники часто не обладают достаточными финансовыми и временными ресурсами, чтобы удовлетворить свои потребности: первые — в качественном человеческом капитале, вторые — в получении высшего образования.

Изложенное, на наш взгляд, ставит на первое место в отношении образовательного пространства России задачу согласования возможностей населения и образовательной системы, что позволит увеличить доступность высшего профессионального образования для широкой категории работающих. Решение данной задачи должно опираться на идею совместного использования финансовых, вре-

менных и методологических ресурсов трех взаимодействующих систем: 1) работодателя, который заинтересован в получении высококвалифицированного человеческого потенциала; 2) работника — потенциального обучающегося; 3) образовательной системы в целом.

Сформулируем основные требования к разрабатываемой системе в аспекте решаемой задачи.

1. Качество получаемого профессионального образования в преобразованной системе должно не снижаться, а повышаться.

2. Работодатель должен получать требуемые профессиональные свойства от работника в нужное ему время с минимальными затратами.

3. Работник должен: а) иметь возможность получать нужные ему знания в то время, когда это необходимо работодателю; б) быть мотивирован к продолжению обучения независимо от того, существует в этом потребность у работодателя или нет; в) иметь возможность получить профессиональное высшее образование с минимальными временными и финансовыми затратами.

4. Образовательное учреждение должно иметь постоянный и гарантированный приток обучающихся, что обеспечит для последних снижение оплаты за обучение.

Такая задача ставит — и прежде всего частный сектор образования — перед необходимостью поиска новых подходов



к взаимосвязи вузов, потенциальных обучающихся и работодателей. В этом контексте методологически сильной и прагматически приемлемой может оказаться система зачетных образовательных кредитов (ЗОК), применяемая в США с целью увеличения мобильности студентов и создания согласованного образовательного пространства страны, объединяющего штаты с различными законодательствами и уровнями образовательных систем.

С 2002 г. по инициативе Министерства образования России проводится эксперимент¹ по применению образовательных кредитов с целью вхождения России в общее образовательное пространство Европы². Следует отметить, что система зачетных образовательных кредитов (США) в российском образовательном пространстве имеет дополнительную ресурсность, способную согласовать субъекты образовательного пространства и снизить остроту проблем. Это связано с тем, что, применяя зачетные кредиты, негосударственные вузы могут увеличить количество обучающихся, поскольку:

1) слушатель приобретает те профессиональные знания, которые ему необходимы для работы именно сейчас, а также получает сертификат и вместе с ним какую-то часть кредита высшего образования;

2) реализуя полученные знания на производстве, слушатель окупает как собственные затраты на их приобретение, так и затраты ресурсов предприятия;

3) при возникновении производственной или личной необходимости он может купить другой курс и получить требуемые знания и соответствующую долю кредита высшего образования;

4) работая в приемлемом временном и финансовом режиме, слушатель постепенно накапливает полный кредит и тогда может обменять его на диплом о высшем профессиональном образовании, освоив при этом общепрофессиональные дисциплины, недостающие до полной программы высшего образования;

5) в таком режиме хорошо согласуются ресурсы предприятия, работника, образовательной системы и рынка труда через процесс их самосогласования.

Система ЗОК позволяет осуществить более тесную связь между образовательными системами различных регионов, объединив их в единую образовательную сеть страны, в которой любой случай взаимодействия работника и вуза не только соответствует общей цели повышения образовательного уровня, но и закрепляет обучающегося в системе, придавая его образовательной потребности определенную направленность, повышая его мобильность и общую ресурсность.

И это еще не все. Внедрение ЗОК требует перехода к широко обсуждаемому, одобренному, но все еще недостаточно реализованному блочному методу обучения, который и является базой ЗОК. Возникает необходимость внутреннего согласования дисциплин и блоков, что устранил повторы в циклах дисциплин, усилит преемственность и повысит эффективность образовательного процесса.

Таким образом, введение ЗОК позволит вузам, и прежде всего негосударственным, в полной мере реализовать свои преимущества в сфере разработки, внедрения и совершенствования передовых образовательных технологий, предусматривающих:

1) повышение эффективности использования учебного времени;

2) повышение качества обучения;

3) развитие творческих способностей обучающихся, их возможностей работать в экстремальных условиях;

4) охват образовательными услугами большего количества граждан на большей территории и в удобное для них время;

5) повышение мотивации обучающихся;

6) опережение конкурентов, работающих в той же образовательной нише.

Оценку экономической эффективности накопительной кредитной системы при профессиональной подготовке и переподготовке кадров на региональном

рынке труда целесообразно проводить следующим образом. В качестве критерия эффективности согласования параметров субъектов рынка труда можно взять получение ожидаемого результата при минимальных затратах, где под результатом понимается такая мера развития совокупной рабочей силы, соединение которой с капиталом обеспечит более полное удовлетворение рыночной потребности в товарах и услугах, а следовательно, и максимизацию прибыли для предприятия:

$$B \leftrightarrow C,$$

где B — совокупная производительная сила труда, отражающая возможную плодотворность живого труда при данном уровне развития производительных сил:

$B = \sum_{i=1}^m P_{ci} C_i$; C — совокупная производственная мощность, определяемая суммой производственных отраслей отдельных звеньев экономики и отражающая рациональность и эффективность структуры специализации и кооперации труда:

$$C = \sum_{j=1}^n P_{mj} P_{mj}.$$

Структуру кадров необходимо формировать с минимальными затратами (3) и потерями (Π), тогда критерий эффективности может быть выражен целевой функцией

$$\min (\Pi + 3).$$

Процесс согласования компетенций субъектов образовательного пространства рынка труда можно рассматривать как процесс инвестирования в человеческий капитал. Безусловно, говорить о прямой экономической эффективности согласования сложно, ведь инвестирование в человеческий капитал имеет значительный срок запаздывания. Однако можно выделить момент, связанный с процессом отложенной отдачи капитала в связи с получением классического высшего образования. Процесс инвестирования в человеческий капитал как со стороны работодателя, так и со стороны работника, аналогичен расчету упущенной выгоды при инвестировании в производственный проект и может быть рас-

смотрен как эффективность инвестирования в образовательный проект. При этом для учета фактора времени все затраты должны быть приведены с помощью коэффициента дисконтирования к моменту окончания проекта. Показатель чистого дисконтированного дохода исчислим как разницу между приведенными результатами и затратами:

$$ЧДД = R^{np} - K^{np},$$

где R^{np} — приведенный к одному моменту времени чистый приток от операционной деятельности. Для непрерывного классического образования он равен нулю, как во время осуществления проекта, так и в первые периоды производственной деятельности. Для предлагаемой нами кредитной блочно-модульной системы этот поток равняется нулю только на момент освоения модуля. Между соседними модулями возникает чистый приток от модуля, и R^{np} становится больше нуля ($R^{np} > 0$). В совокупности за время осуществления образовательного проекта накапливается определенная величина чистого притока, что в совокупности и повышает ЧДД; K^{np} — приведенные к этому же моменту инвестиционные затраты.

Для рассматриваемого случая инвестиционные затраты раздроблены на несколько частей (их количество определяется количеством модулей) и объединяются в единый поток кредитной системой, предоставляя возможность получить высшее образование в приемлемом для обучающегося и работодателя режиме.

Поскольку инвестирование в образовательный процесс распределено во времени, то формула приобретает следующий вид:

$$ЧДД = \sum_1^n R^{np} - \sum_1^n K^{np},$$

где n — число периодов инвестирования.

Если $ЧДД \geq 0$, то проект считается эффективным и может быть рекомендован к реализации. При сопоставлении различных вариантов осуществления образовательного проекта предпочтение



следует отдавать тому варианту, который имеет наибольшее значение ЧДД, т. е. целевая функция f задачи календарного планирования имеет вид

$$f = R^{np} - K^{np} \rightarrow \max.$$

В общем случае при календарном планировании реализации образовательных проектов можно влиять на значения как R^{np} , так и K^{np} . Однако в процессе классического образования основные возможности максимизации R^{np} не возникают на стадии получения высшего профессионального образования и значительно отдалены от его получения в связи с процессом адаптации работника, лишенного возможности приобретения практического опыта в процессе обуче-

ния. Это характерно не только для очной формы, но и для заочной, когда работодатель не заинтересован в образовании работника из-за значительных финансовых вложений и потери им рабочего времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Приказ Минобрнауки России № 2822 от 19 июля 2002 г. «Об организации работ по созданию процедуры зачета освоения студентами вузов содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования».

² См.: Рекомендации Совещания «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования». Москва, 25—26 марта 2002 г.

Поступила 11.10.06.

**МЕСТО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СТРУКТУРЕ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Г. В. Милованова, доцент кафедры общей физики
МГУ им. Н. П. Огарева*

Статья посвящена особенностям проведения педагогической практики в условиях современного университета. В ней рассматриваются цели педагогической практики, основные задачи каждого этапа и ее роль в профессиональном становлении будущего специалиста.

Задача повышения качества подготовки специалистов в университете остается на сегодняшний день по-прежнему актуальной. Одним из эффективных средств ее решения является педагогическая практика, которая проводится на старших курсах для студентов, получающих дополнительную, педагогическую, квалификацию. Любой выпускник университета в процессе самостоятельной профессиональной деятельности будет выполнять педагогические функции. Он может решать педагогические задачи как в качестве основных, работая в учебных заведениях разных уровней, так и в качестве вспомогательных, занимаясь инженерной, исследовательской или административной деятельностью.

Педагогическая практика представляет собой составную часть учебно-воспитательного процесса. Она интегрирует полученные теоретические знания, практические умения и навыки в единое целое. В ходе практики студенты познают и оценивают степень своей готовности к самостоятельной работе в школе, приобретают педагогический опыт.

В процессе теоретического обучения студенты овладевают системой общепедагогических знаний, учатся творчески использовать различные формы и методы работы с детьми, у них формируется педагогическая направленность мышления. До практики в школе в основном идет усвоение теоретического материала по методике преподавания предмета, педагогике и психологии. Студенты знакомятся с особенностями работы школьных учреждений, практикой работы

школьных учителей и к моменту начала практики имеют представление о профессии учителя.

В период педагогической практики происходит проверка профессиональной и гражданской зрелости. Студенты должны продемонстрировать знание и понимание общих и частных задач, стоящих перед школой, готовность к их выполнению. Педагогическая практика предполагает высокий уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками, требующимися для выполнения функций учителя-предметника и классного руководителя, определенную психологическую грамотность, методическую прозорливость, необходимые для адекватного анализа учебно-воспитательного процесса. Практика призвана выявить уровни активности и самостоятельности студентов при решении поставленных перед ними педагогических задач. Университетская программа методической и психолого-педагогической подготовки будущих учителей позволяет удовлетворить этим требованиям.

Педагогическая практика не только проверяет и отрабатывает ранее сформированные знания, умения и навыки. Это особый этап профессионального обучения, во время которого формируется комплекс новых знаний и умений. Одна из целей практики — знакомство студентов с конкретными условиями педагогической деятельности, объемом и характером педагогических поручений, с требованиями, предъявляемыми к учителю. Таким образом, педагогическая практика способствует профессиональному самоопределению личности.



В процессе практики реализуется ряд основных целей, которые сводятся к тому, чтобы научить студентов:

— анализировать учебно-воспитательный процесс в разных его аспектах;

— на основе конкретного знания педагогической ситуации формулировать и выдвигать цели педагогической деятельности;

— планировать свою деятельность и деятельность учащихся для достижения поставленных целей, видоизменять поставленные цели и методы работы;

— ориентироваться в реальном учебно-воспитательном процессе.

Педагогическая практика проводится на старших курсах в 8-м и 9-м семестрах по определенной системе с усложнением требований от курса к курсу. Первая неделя практики — ознакомительная, т. е. пассивная. В этот период студенты знакомятся со школой, работой педагогического коллектива, с традициями и основными направлениями работы учреждения, со стилем деятельности педагогов-предметников и классных руководителей. Для знакомства с классом посещают разнообразные уроки, участвуют в проведении внеурочных мероприятий.

На этапе активной, обучающей, практики студенты самостоятельно проводят занятия и внеурочную работу в одном из классов в присутствии учителя и методистов. Задачами данного этапа практики являются:

1) определение конкретных воспитательных и методических задач, отбор в соответствии с программой необходимого дидактического материала, подробное планирование деятельности учащихся и своей собственной. Все это воплощается в методическом плане-конспекте каждого урока, который заранее, до проведения урока, проверяется и утверждается учителем или методистом;

2) проведение уроков в соответствии с намеченной программой;

3) формулирование конкретных воспитательных задач, которые должны быть решены во внеурочное время;

4) проведение намеченных внеурочных мероприятий.

Основной деятельностью студентов во время педагогической практики является отработка методических приемов в процессе самостоятельной подготовки и проведения уроков.

Непосредственная подготовка к занятию начинается с анализа программы и действующего школьного учебника, далее определяются цели и содержание урока. Составляя план урока, необходимо:

— определить, какое оборудование понадобится;

— продумать цели, структуру и тип урока;

— в соответствии с целями урока сформулировать задачу, которая будет предложена учащимся в начале урока;

— грамотно сформулировать задания для опроса;

— наметить план ответов на предлагаемые вопросы;

— продумать, кого спросить, кого привлечь к дополнению;

— связать новый материал с ранее изученным, сформулировать центральный вопрос, на который предстоит ответить при изучении новой темы;

— составить развернутый план изучения нового материала, используя проблемный, частично-поисковый или исследовательский метод;

— спланировать домашнее задание с учетом задач текущего и следующего уроков.

В плане необходимо выделить то, что должно быть записано на доске: тему урока, новые термины, формулы, схемы. Построенную модель урока следует проговорить вслух, контролируя по часам каждый этап занятия.

Обязательным элементом практики является внеклассная работа по предмету, которая позволяет лучше узнать учеников в неформальной обстановке, повысить их интерес к предмету, реализовать воспитательные задачи. Для выполнения этой части практики следует:

1) рассмотреть разнообразные формы внеклассных занятий;

2) подготовить и провести внеклассное мероприятие;

3) проанализировать проведенное внеклассное занятие.

Осуществление функций классного руководителя включает в себя:

— просмотр плана работы классного руководителя и анализ его содержания;

— знакомство с составом учащихся класса;

— проверку дневников школьников;

— проведение классных часов.

Современный педагог — это педагог-исследователь, поэтому перед педагогической практикой стоит еще одна задача — подготовка студентов к исследовательской деятельности. Эта задача может быть решена путем постановки

перед ними самостоятельных задач исследовательского характера.

Таким образом, педагогическая практика является важным звеном в системе профессиональной подготовки учителя в университете. Правильно организованная, она систематизирует и интегрирует все полученные знания, сформированные умения и навыки, повышает уровень профессионального самосознания и стабилизирует профессиональную направленность личности. В процессе непосредственного общения с детьми студенты не только оценивают свои индивидуальные педагогические качества, но и получают практические навыки работы. Педагогическая практика полнее раскрывает особенности и перспективы будущей профессиональной деятельности.

Поступила 27.06.06.

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС (на примере изучения математических дисциплин)

*В. И. Сафонов, доцент кафедры информатики и вычислительной
техники МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

Статья посвящена рассмотрению проблем, возникающих в процессе внедрения компьютерной технологии обучения в систему образования. Предложены пути решения подобных проблем. В частности, рассмотрена проблема внедрения данной технологии в процесс обучения математическим дисциплинам.

Происходящая в настоящее время информатизация общества связана с проникновением информационных технологий (ИТ) практически во все области знания. Персональные компьютеры являются привлекательным и эффективным инструментом проведения исследований различными учеными. Немаловажен и образовательный потенциал ИТ, выступающий объектом изучения педагогики, психологии и методик преподавания различных дисциплин. ИТ занимают в системе педагогических технологий особое место благодаря таким возможностям, как, например, индивидуализация учебного процесса, дифференци-

ция обучения, использование средств мультимедиа.

Основу ИТ в образовании составляет компьютерная технология обучения (КТО). Технология обучения — это применение системы научных принципов к построению процесса обучения и использование их в учебном процессе для достижения определенных целей обучения. КТО базируется на системе дидактических принципов традиционного обучения, которая, однако, требует модернизации на основе новейших достижений педагогики и психологии. Модернизация даст возможность организации учебного процесса с использованием новых средств



обучения, в том числе с помощью компьютерной техники.

Проведенный анализ педагогической и методической литературы, научных публикаций и собственного опыта работы позволяет выделить ряд проблем реализации КТО в учебном процессе в системе общего образования и наметить пути их возможного решения.

1. Ограничения времени использования персонального компьютера на уроках в зависимости от возраста, связанные с санитарно-гигиеническими нормами.

Данные нормы являются весьма обоснованными. Действительно, длительная работа за компьютером крайне вредна для человеческого организма, особенно детского. Необходимо рачительное расходование доступного лимита времени. Этого можно достичь с помощью таких мероприятий, как:

— педагогическая интеграция (разработка совместных проектов с учителями различных специальностей);

— определение учителем на четверть, полугодие или учебный год конкретных тем, при изучении которых целесообразно применение ЭВМ;

— четкое планирование этапов урока с использованием (при необходимости) максимально возможного по нормам времени для работы на ПК;

— активное и обоснованное учебной необходимостью использование времени, разрешенного для занятий на ПК, для организации внеклассной работы;

— привлечение широкого спектра программ, для работы с которыми не требуется знание программирования.

2. Недостаточная для проведения занятий по различным учебным дисциплинам материально-техническая база в школах.

Как правило, в классах учебной вычислительной техники проводятся занятия только по информатике. Однако компьютер должен быть не только объектом изучения, но и средством обучения. Для осуществления этого можно предложить следующее:

— составление учителями графика проведения занятий по различным учебным дисциплинам в компьютерных классах на длительное время (четверть, полугодие, год) исходя из целесообразности применения компьютера на уроке;

— внедрение в учебный процесс педагогических программных средств (в частности, при изучении алгебры и начал анализа, геометрии, физики);

— повышение заинтересованности школ в использовании информационных технологий в учебном процессе (организация уроков с включением компьютерных демонстраций, составление творческих заданий и др.) и воспитательной работе (проведение различных конкурсных мероприятий с привлечением мультимедийного программного обеспечения, размещение информации о различных достижениях классов и школы в Интернете, проведение видеоконференций и др.).

3. Конкуренция с традиционной технологией обучения.

Педагогика как наука имеет давнюю историю. Достаточно длительный период развития характеризует методики преподавания практически всех учебных дисциплин. Обучение информатике как учебной дисциплине ведется с конца прошлого века, а понятие «компьютерная технология обучения» появилось еще позже. В такой ситуации закономерно возникает множество вопросов. Например, что нового привносит КТО в учебный процесс? Как КТО согласуется с имеющимися методами обучения? Для ответа на эти и многие другие вопросы необходимо проведение следующей целенаправленной работы с учителями: обучение их основам компьютерной грамотности; ознакомление с компьютерной технологией обучения; показ преимуществ, которые она может внести в традиционный учебный процесс, и преимуществ компьютера перед другими техническими средствами обучения, а также возможностей их совместного использования.

4. Отсутствие масштабной заинтересованности учителей в использовании КТО на уроках.

Большой процент публикаций содержит сетования на нежелание учителей проводить учебные занятия с применением компьютерной техники. Данная ситуация имеет в своей основе указанные выше причины, а также личный фактор. Для ее исправления необходимо проведение специальной работы на разных уровнях образования:

— подготовка учителей и повышение их квалификации с использованием информационных технологий;

— ознакомление учителей со специализированным программным обеспечением, предназначенным для учебного процесса;

— централизованное включение в учебники по различным дисциплинам определенных разделов или задач, при рассмотрении которых целесообразно применение компьютерной техники;

— организация и проведение контроля усвоения учебного материала с использованием ПК (ознакомление с теорией тестов, методикой их составления и тестовыми оболочками);

— подготовка к проведению тестирования (в частности ЕГЭ) с помощью компьютера;

— использование компьютерной техники для организации управления учебным процессом и учебным заведением.

5. Запаздывающая реакция на изменения, происходящие в информатике.

Информатика, как никакая другая наука, подвержена изменениям, связанным с постоянным совершенствованием технических характеристик и программного обеспечения. Все это оказывает определенное воздействие на содержание и методы КТО. Необходимость учета таких изменений обусловлена их влиянием на социальную, экономическую и другие сферы жизни общества. Помощь в решении данной проблемы могут оказать:

— постоянные футурологические исследования влияния информационных

технологий на развитие и функционирование общества, а также его потребностей;

— проведение учебных курсов «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Информационные технологии в математике» и др. на соответствующих факультетах педагогического вуза;

— наличие учебных курсов «Математика и информатика», «Использование ЭВМ в учебном процессе» и «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в образовании» в программе подготовки учителей различных специальностей;

— модернизация имеющихся и разработка новых курсов по выбору, ориентированных на изучение возможностей использования новых информационных технологий в образовании.

6. Низкая культура труда на персональном компьютере у учащихся.

В настоящее время можно констатировать появление персонального компьютера во многих семьях, что ведет к раннему овладению учениками навыками работы на нем. Однако основное направление использования компьютерной техники молодежью — досуговое. Это игры различных типов, синхронные и асинхронные средства общения Интернета и др. К учебному можно отнести, например, поиск готовых рефератов и других подобных документов. Роль учителя состоит в том, чтобы показать, как компьютер может помочь в учебе. В связи с этим представляются целесообразными:

— целенаправленная работа учителя по активному использованию обучаемыми образовательных компьютерных возможностей и интернет-ресурсов;

— четкая постановка задач перед учениками до начала работы на компьютере;

— формирование у учащихся точки зрения, согласно которой компьютер является в жизни человека помощником в процессе решения различных задач;



— как можно более раннее знакомство с возможностями компьютера в качестве средства обучения.

7. Целесообразность реализации глобального использования КТО в учебном процессе.

Данная проблема является в некоторой степени обобщением всех указанных выше. Она обоснована следующими факторами:

— возрастающими потребностями общества в подготовке людей, обладающих информационной культурой;

— предоставлением различных информационных услуг с помощью постоянно возрастающих информационных и коммуникационных ресурсов;

— большим перечнем существующих образовательных интернет-ресурсов;

— появлением и дальнейшим развитием системы дистанционного образования.

Таким образом, очевидно, что проблема внедрения ИТ в образовательный процесс средней школы является многогранной и решать ее следует комплексно, на разных уровнях системы образования.

Интеграция информационных технологий в образование позволяет осуществлять индивидуальный подход к учащимся и тем самым помогает дифференциации образования, а интеграция информационных технологий в естественно-математические предметы в целом и в математику в частности дает возможность сделать учебный процесс наиболее эффективным как с точки зрения учителя, так и с точки зрения учащегося.

Действительно, для преподавания гуманитарных дисциплин необходимы построение демонстраций, поиск различной справочной информации, общение, путешествия. Если же говорить о предметах естественно-научного цикла, то здесь помимо указанного нужны компьютерное моделирование и исследование различных объектов, явлений и процессов, организация вычислений, графическое представление полученных результатов и т. д. В этом плане компьютер

предоставляет возможности, которые не может дать ни одно другое средство обучения. А появление новых специализированных программных продуктов позволяет говорить о переходе к качественно новому этапу использования КТО в процессе изучения естественно-математических дисциплин.

Сегодня акцент в информатике делается на пользовательском аспекте. Не обошло стороной это веяние времени и вычислительные разделы информатики. Созданы программные пакеты для проведения математических расчетов (простейшие вычисления, решение задач оптимизации, уравнений с частными производными и др.), при работе с которыми умение программировать не является обязательным. Это такие пакеты, как Maple, MatLAB, Derive, Mathcad. Все расчеты производятся визуально, имеется возможность графического представления полученных результатов, в том числе с использованием анимации.

Для обучения математике в средней школе в настоящее время создан ряд специализированных пакетов. Так, пакет «Живая геометрия» (Geometer's Sketchpad, версия 3.1, разработчик Key Curriculum Press) предназначен для изучения основных геометрических объектов и их характеристик. Это электронный аналог готвальни, позволяющий создавать красочные интерактивные чертежи, а также выполнять различные измерения. Программа обеспечивает деятельность учащихся в области анализа, исследования, построений, доказательств, решения задач, головоломок и даже рисования; позволяет обнаруживать закономерности в наблюдаемых геометрических явлениях, формулировать теоремы для последующего доказательства, подтверждать уже доказанные теоремы и развивать их понимание. Пакет рекомендуется для использования на уроках математики в 6—9-х классах, информатики, черчения, а также в различных формах внеклассной и внешкольной работы.

Перечисленные выше пакеты можно отнести к инструментальным средствам. Кроме них существует достаточно большой выбор обучающих и справочных программ, например: электронные учебники «Математика 5—6», «Алгебра 7—9» и «Алгебра и начала анализа 10—11» (Просвещение-МЕДИА); «Планиметрия 7—9» (ИС-Кудиц); «Репетитор по физике Кирилла и Мефодия» (ООО «Кирилл и Мефодий»); квест «Математикус: обучение с приключением» (МедиаХауз) и др.

Таким образом, можно констатировать появление предпосылок качественного изменения процесса изучения различных дисциплин, в том числе математики, на основе активного использования компьютерной техники совместно со специализированным программным обеспечением, над созданием которого трудились не отдельные энтузиасты, что было характерно для начального этапа появления КТО, а большие коллективы. В

состав этих коллективов входили педагоги, психологи, специалисты по конкретной области знаний, дизайнеры, художники и др. Также отметим проникновение в сферу образования искусственного интеллекта, представленного экспертными системами. Они позволяют оценивать уровень знаний и умений; находить оптимальный алгоритм решения задач; принимать решения в области управления и др. Все перечисленное требует освоения и активного внедрения КТО в учебный процесс. Именно изучение математических дисциплин должно способствовать этому, так как в свое время вычисления с использованием компьютера стали первыми вехами на пути его внедрения в сферу образования.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что решению многих выделенных проблем внедрения КТО в учебный процесс может способствовать ее использование в процессе обучения математическим дисциплинам.

Поступила 19.06.06.

**РОСТ ГРАМОТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ СРЕДНЕВОЛЖСКОЙ
ДЕРЕВНИ КАК ФАКТОР ЭВОЛЮЦИИ
КРЕСТЬЯНСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ**

*О. А. Сухова, доцент кафедры новейшей истории России и краеведения
Пензенского государственного педагогического университета
им. В. Г. Белинского*

В статье анализируется проблема противоборства двух тенденций в общественном сознании, связанных с восприятием крестьянством потребности в получении образования. Стремительный выход масс на широкую арену истории в начале XX столетия, политизация крестьянской «картины мира» запрограммировали появление «нового социального героя». Патриархально-недоверчивое отношение к образованию как угрозе разрыва связей преемства трансформировалось в тотальное требование введения всеобщего и бесплатного образования для народа.

В условиях кардинального изменения методологической парадигмы гуманитарного знания одним из актуальнейших аспектов современной исследовательской практики выступает рассмотрение проблемы противостояния в общественном сознании основной массы населения Российской империи двух тенденций: патриархальной и модернистской, что детерминировалось общими закономерностями течения модернизационных процессов во второй половине XIX — начале XX в. В этом отношении наиболее значимым аргументом в пользу того или иного решения поставленной задачи будет выступать характеристика уровня грамотности в российской деревне.

В целях выявления условного количества социальных носителей сознания, открытого для восприятия ценностей модернизма, и приверженцев «старинны» необходимо рассмотреть соотношение числа крестьян, прошедших курс обучения в начальной школе, и полностью неграмотных. Современные исследователи психологии масс отмечают существенное воздействие школы на формирование установок и предпочтений массового сознания даже при условии кратковременности обучения. Самым значимым и неизбежным следствием школьного воспитания выступала трансформация отношений между полами и между старшим и младшим поколениями. Прошедшие обучение более критично относились к традиционной системе

ценностей. Так, по данным Дж. Брукса, посвятившего свое исследование проблемам грамотности и народных литературных пристрастий в России рубежа веков, среди учащихся в начале XX в. только 2 % мальчиков и 1 % девочек желали бы идти по стопам своих родителей¹.

Относительная доступность образования для крестьянских детей разительно отличала их от своих родителей, к тому же школа объективно формировала новые авторитеты — печатного слова; учителя как носителя иных, нередко враждебных общинному архетипу, ценностей городской модернистской культуры. Пока еще чуть заметный разрыв в отношениях преемства, в прочности каналов передачи социального опыта от поколения поколению грозил в дальнейшем обернуться серьезной угрозой воспроизводству родового сознания, разрушением ментальной основы общинной организации. Уже на этом этапе деревня искала способы самозащиты от разрушающего влияния агентов модернизма. В частности, крестьяне сознательно ограничивали срок обучения своих детей в школе до 1,5—2 лет, чтобы не утратить над ними полный контроль и чтобы дети «не испортились».

Вместе с тем нельзя не признать крайне тяжелое положение в деле развития народного образования, которое сложилось в это время в российской провинции. Общий уровень грамотности в

губерниях Среднего Поволжья оставался низким на протяжении всего пореформенного периода. Кардинальных изменений в этом вопросе не произошло и в первые десятилетия XX в. В частности, в первой половине 1880-х гг. грамотность сельского населения Самарской губернии составляла 13,4 %, к 1913 г. этот показатель увеличился лишь на 6,1 %. В Симбирской же губернии за те же годы уровень грамотности даже снизился (с 15,7 до 15,6 %), в то время как в Московской он превысил 41 %. Обращает на себя внимание почти всеобщая безграмотность женского населения поволжской деревни. В целом в первые десятилетия XX в. общеимперские показатели давали такую картину: 9/10 всех женщин, проживавших в сельской местности, никогда не посещали школы. По подсчетам А. Г. Рашина, в трех губерниях России (Вологодской, Пензенской и Симбирской) складывалась особо тревожная ситуация: число грамотных среди женщин здесь было в семь-восемь раз меньше, чем среди мужчин. Женская грамотность в этих губерниях в начале 1910-х гг. составляла всего 3,8 %, тогда как в Московской — почти 26 %².

Можно легко предположить, что в будущем эта часть населения деревни в наименьшей степени испытает на себе влияние модернистских ценностей. Более того, при сохранении семьи как базовой ячейки крестьянского хозяйственного типа главным борцом за неизменность этических приоритетов и воспроизводство традиций преемства будет именно такая женщина.

С другой стороны, в пореформенный период прослеживается весьма устойчивая тенденция к значительному росту грамотности среди молодых россиян, призванных на военную службу. Это позволяет не только прогнозировать переоценку ценностей в молодежной среде в ближайшем будущем, но и вести речь о формировании целого поколения молодых пассионариев, не скованных верностью традиции и готовых к восприятию

радикальной идеологии. Так, по данным А. Г. Рашина, в 1867—1904 гг. число грамотных среди ратников в Пензенской губернии выросло с 3,4 до 49,0 %. В целом же к 1904 г. количество лиц, прошедших школьный курс обучения, по четырем губерниям Среднего Поволжья составило 53,5 % от всех призывников³. Причем особенно ощутимые сдвиги в этом отношении пришлось на 1880—1890-е гг. По сообщениям корреспондентов Саратовской земской управы, в 1902 г. такие оценки, как констатация «заметного» или даже «весьма заметного» возрастания грамотности среди крестьянского населения, являлись преобладающими и достигали 85,7 % всех ответов, поступивших из сел и деревень губернии⁴.

Первые ростки нового мироощущения стали проявляться и в читательских пристрастиях крестьян. Несмотря на то что религиозная литература по-прежнему доминировала при распространении книгопродукции (до 60 %), изменилась содержательная сторона художественных произведений. С начала XX в. в народной литературе взгляды на жизненный успех стали ассоциироваться с богатством и комфортабельной жизнью в городе, а отнюдь не с подвигами во имя царя и церкви⁵. Следует оговориться, что осуществленный Дж. Бруксом анализ произведений лубочной литературы лишь косвенным образом свидетельствует о существенных изменениях в крестьянском мировосприятии. Согласно данным, представленным в материалах саратовского земства, крестьяне по-прежнему приобретали большей частью книги духовного содержания, «божественные». Практически в каждой семье, где были грамотные, имелись Евангелие и Псалтырь. В некоторых сообщениях подчеркивалось, что «...покупать книги крестьяне неохотники — разве календари и сказочки мелкие»⁶. С другой стороны, в начале XX в. служители причта также зафиксировали изменение читательских пристрастий: в направлении



«от религиозной литературы к произведениям легкомысленного содержания». Показательно, что причиной подобной трансформации называлось распространение грамотности в крестьянской среде⁷.

По всей вероятности, подобная двойственность восприятия легко объясняется утилитаризмом восприятия, весьма характерным для когнитивной карты крестьянского сословия. И в дальнейшем, по мере актуализации проблемы образования в крестьянской среде, роста социального интереса к печатному слову, осознания востребованности просвещения как гарантии участия крестьянства в политической жизни страны, можно будет прогнозировать качественные изменения, произошедшие с содержанием ментальности в средневолжской деревне.

Еще одной стороной процесса крестьянской эмансипации становилось формирование такой существенной характеристики модернизированного сознания, как открытость, готовность к восприятию новой культуры. В данном случае речь идет о процессах трансляции и усвоения образов городской субкультуры, что, безусловно, играло далеко не последнюю роль в изменении отношения крестьян к школе и образованию. Появление в деревне носителей новых социокультурных характеристик неоднозначно оценивалось современниками по причине возможной маргинализации корпоративного сознания, что служило дополнительным фактором роста социально-психологической напряженности в деревне. С точки зрения защитников патриархальных традиций, разрыв преемства создавал самую непосредственную угрозу нравственному благополучию сельских обывателей в том отношении, что лишал отдельного человека защиты перед лицом пороков, порожденных «чуждой» крестьянскому естеству городской культурой. Так, по свидетельству пензенского духовенства, главными разрушителями народного благочестия, носителями де-

виантных образцов поведения считались либо крестьяне, утратившие связь с обществом, либо постоянно живущие «в приходе», но «успевшие заразиться „свободами“... волчатники-пропойцы, разнорабочие, мастеровые-плотники, швецы, сапожники, возвращающиеся со стороны... приходящие на побывку или в запас солдаты, особенно так называемые флотские...»⁸ и т. д.

История Ивана Босых, описанная в очерках Г. И. Успенского, представляет собой типичный пример распространения в деревне маргинальной культуры. На вопрос писателя: «Отчего пьянствуешь?» Иван отвечал: «Так избаловался, так избаловался... и не знаю даже, что и думать... Отчего? Да все оттого, что... воля! Вот отчего... от своеволия! Все от непривычки, от легкой жизни»⁹.

Отходничество, дающее легкий заработок, по мнению крестьянина, губительно сказывалось на «трудовой», «мужичкой» природе. По мере того как ослабевала связь с землей, размывалось и значение традиционных этических установок.

В условиях разрыва традиций социокультурного преемства новые ценности буржуазной, городской, культуры легко усваивались личностным сознанием, а затем транслировались, вживлялись в сознание родовое, подтачивая, разрушая его изнутри. Многие современники с сожалением констатировали рост расчетливости, эгоизма, утрату прежних нравственных ориентиров как основных мотивов поведения крестьян.

В конце 1880-х гг. первые признаки проявления модернистского сознания, распространения «духовных болезней» среди крестьянской молодежи были зафиксированы саратовским духовенством. «Образ жизни простолюдина изменился, — сетовал благочинный 5-го округа Балашовского уезда И. Кедров. — Вместо прямоты и откровенности замечаются обман и лукавство... вместо истинной любви христианской видятся ненависть и житейские расче-

ты...» Эти изменения, по мнению священника, крайне негативно сказывались на семейных отношениях, что проявлялось в ослаблении «семейных начал»: в непослушании власти родителей, в неуважении к старшим¹⁰.

Благочинный 4-го округа Вольского уезда П. Полянский в отчете за 1889 г. дал развернутую характеристику нового психологического типа деревенского жителя с позиций защитника патриархальной старины. Он написал портрет расколотой деревни, расколотой на стариков, по-прежнему «благочестивых», и молодое поколение, зараженное нравственными пороками. К симптомам «духовной болезни» благочинный отнес следующее: непочтение к родителям и старикам; предосудительную роскошь; легкое отношение к религии и уставам церкви, к узам семейной жизни, к собственности ближнего; сквернословие; пение «безнравственных» песен; усиление пьянства¹¹. Для того чтобы вычленив из этого перечня пороков признаки модернистского сознания, позволим себе привести высказывание благочинного 3-го округа Царицынского уезда, который в числе причин упадка благочестия в пастве, особенно среди молодежи, отмечал «пьянство, воровство, лакомство и щегольство — страсть к нарядам, страсть к играм и зрелищам, употребление гармоники»¹². Если пьянство, сквернословие и воровство традиционно входили в список негативных характеристик поведенческой практики крестьянства и 10—15 лет назад, то «легкое» отношение к устоям патриархальной жизни, щегольство, расчетливость, стремление к «предосудительной роскоши», страсть к развлечениям ранее духовенством не фиксировались.

Образцы «иной» культуры транслировались повсеместно: в сборных избах, кузницах, под навесами сараев, в крытых проулках между избами и т. д. Ее знаковые образы воспринимались крестьянами поверхностно, равнодушно, как непонятные, но модные веяния времени. Так,

автор великолепных зарисовок сельской действительности начала XX в. Е. Куликов, описывая в уже цитированных выше «Записках сельского священника» молебен во время празднования Пасхи, приводит весьма показательную реплику крестьян на замечание по поводу присутствия в домашнем интерьере сельских обывателей «иллюстраций из журналов порнографического пошиба». «Ну, а то мы не понимаем, батюшка, — говорили прихожане, — мы — темный народ, вот и лепим на стены всякую несурьзу. Да мы и не покупаем эти грамотки, а молодые ребята приносят со стороны, от господ»¹³.

Данное высказывание акцентирует наше внимание на существовании еще по меньшей мере двух аспектов проблемы: зарождения конфликта двух поколений и определения чуждой по социальной принадлежности культуры. Однако поверхностное «усвоение» знаковых символов культуры грядущего индустриального общества влекло за собой сначала распространение новых образцов поведения, утверждение их в качестве привычных, а затем и появление соответствующих стереотипов сознания, формирование новой духовной традиции. Секуляризация сознания постепенно захватывала даже последние островки патриархального быта — селения старообрядцев. Самые рьяные из «ревнителей древнего благочестия» вынуждены были признать девальвацию прежних идеалов: «Ох, не те уже времена ныне: ослабла и старая вера, одна ералаш пошла и у нас, все спуталось, не знай лишь когда распутается; есть у нас теперь и трубокуры, и бритоусы, и пиджачники, и калошники — все завелись»¹⁴.

В. Никольский назвал прямым следствием крестьянской эмансипации и соответствующее изменение содержания песенного творчества народа. «Поют все женщины в один голос, довольно сильно, с разными вариациями, приятных и тонких голосов не слышно, а замечается какая-то отвага, смелость, сила. Это



влияние свободы. Не таковы были старинные песни, петье во время крепостного права. Заслушаешься и наплачешься, — так отзываются об них сами крестьяне. Оне (песни. — *О. С.*) были степенные, смиренные, жалобные, а в нынешних только и слышишь: „купчов любливала, сама гуливала... в трактире была, водочку пила“»¹⁵.

Контент-анализ моделей успеха и средств его достижения, произведенный Б. Н. Мироновым по материалам лубочной литературы (т. е. на основе читательских пристрастий крестьянства в целом по России) начала XX в., показал, что жизненное благополучие теперь мало зависело от судьбы и Божественного провидения, а обреталось в результате приложения личных усилий. Достижение успеха обеспечивали образование и чтение (15 % случаев), труд, смелость, ум, хитрость (35), страдание, терпение и честность (более 12), судьба (менее 9 %) ¹⁶.

Словом, если в 60—70-е гг. XIX в. родовое сознание еще не ощущало серьезных вызовов извне, не был затронут необратимыми изменениями процесс воспроизводства традиционных представлений, на что отчасти указывают относительная статичность мыслительных конструкций и минимальная рефлексия общинного мироустройства, то в дальнейшем, особенно в 1890-е гг., ситуация начинает меняться.

По мере возрастания угроз витальности крестьянского бытия и в связи с расширением горизонтов информационного поля российской деревни потребность в получении образования становится ярко выраженной. Корреспонденты текущей статистики в Саратовской губернии отмечали появление существенных различий между грамотными и неграмотными крестьянами в вопросах ведения хозяйства, в мирской жизни и т. д. Из 372 сообщений, поступивших в адрес губернской земской управы, в 173 содержались указания на положительное влияние распространения грамотности на быт и нравственность сельского населе-

ния: «грамотные крестьяне живут легче»; «из неграмотных гораздо больше сквернословцев и охальников»; «в мирских делах грамотным отдается преимущество» и т. д.¹⁷

Самыми значительными по степени своего воздействия факторами, повлиявшими на процесс формирования определенного социального интереса, стали Русско-японская война и ситуационные условия, вызвавшие к жизни так называемое приговорное движение. Кампания подачи документов петиционного характера в адрес I и II Государственных дум, Всероссийского крестьянского союза и других инстанций создает прецедент оформления, письменной фиксации одного из важнейших требований крестьянской программы в период революции 1905—1907 гг. — введения всеобщего бесплатного обучения.

По подсчетам Е. И. Кирюхиной, проанализировавшей значительную часть приговоров, направленных в адрес Всероссийского крестьянского союза, частота высказываний данного показателя полностью совпадает только с требованием уничтожения частной собственности на землю и передачи всех земель крестьянству (146 из 182)¹⁸. Включение аналогичных высказываний в петиционные документы говорит о существовании непосредственной зависимости между возникновением нового для патриархального крестьянства способа реализации своих нужд и чаяний и получением образования. В рамках приговорного движения происходило не просто «развитие сознания своего положения» крестьянством, но и серьезная трансформация прежних социальных представлений. Косвенным свидетельством этого служит крайне возросшая потребность деревни в получении информации, ведь думская деятельность была призвана полностью соответствовать интересам крестьянского сословия. Как отмечали корреспонденты саратовского статистического комитета, «газеты читаются с большим интересом, истирают их до невозможности и стро-



го следят за ходом действий в Государственной Думе» (с. Камаевка Петровского уезда Саратовской губ.); «нужда в газетах невообразима, крестьяне, несмотря на полевые работы, аккуратно следят за приходом земской почты»¹⁹.

Стремление обрести доступ к информации, желание соответствовать новым формам социальной активности, рожденным, в частности, под непосредственным воздействием деятельности партийных организаций, актуализировали в сознании крестьян требование введения всеобщего бесплатного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Брукс Дж. Когда Россия училась читать. Грамотность и народная литература, 1861—1917 / Дж. Брукс. Принстон, 1986. С. 56.

² См.: Рашин А. Г. Грамотность и народное образование в России в XIX и начале XX в. / А. Г. Рашин // Ист. зап. М., 1973. Т. 37. С. 34—38.

³ Там же.

⁴ См.: Отзывы корреспондентов текущей статистики по некоторым вопросам сельской жизни Саратовской губ. Саратов, 1902. С. 35—36.

⁵ См.: Брукс Дж. Указ. соч. С. 193.

⁶ Отзывы корреспондентов текущей статистики... С. 34.

⁷ См.: Саратовские епархиальные ведомости. 1905. № 1. Отд. неофиц. С. 35.

⁸ Куликов Е. Записки сельского священника / Е. Куликов // Пенз. епарх. ведомости. 1913. № 9. 1 мая. С. 297.

⁹ Успенский Г. И. Власть земли / Г. И. Успенский // Соч. : в 2 т. М., 1988. Т. 2. С. 94.

¹⁰ ГАСО. Ф. 135. Оп. 1. Д. 3783. Л. 55 об.

¹¹ Там же. Л. 92 об.

¹² Там же. Л. 228.

¹³ Пензенские епархиальные ведомости. 1913. № 4. 16 февр. С. 139.

¹⁴ Там же. № 16. 16 авг. С. 585.

¹⁵ Никольский В. Нравы и обычаи жителей села Владыкино. Обыденная жизнь крестьян / В. Никольский // Там же. 1883. 15 апр. № 8. Ч. н. С. 13.

¹⁶ См.: Миронов Б. Н. Социальная история России периода Империи (XVIII — начало XX в.). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства : в 2 т. / Б. Н. Миронов. СПб., 1999. Т. 1. С. 330.

¹⁷ Отзывы корреспондентов текущей статистики... С. 39—41.

¹⁸ См.: Кирюхина Е. И. Всероссийский Крестьянский Союз в 1905 г. / Е. И. Кирюхина // Ист. зап. М., 1955. Т. 50. С. 135.

¹⁹ ГАСО. Ф. 421. Оп. 1. Д. 2979. Л. 25, 73—74.

Поступила 24.10.06.

МОРДВА-ДУХОБОРЦЫ КАНАДЫ: ВОПРОСЫ ИСТОРИИ, РЕЛИГИОЗНОГО ПРАВА, ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. Н. Сушкова, доцент кафедры теории и истории государства и права МГУ им. Н. П. Огарева

Статья содержит данные этнографического изучения мордвы-духоборцев Канады как части зарубежной диаспоры. На базе широкого круга источников и главным образом полевого материала представлен обзор истории их переселения, организации быта, образования, религиозной жизни, борьбы за свободу вероисповедания. На примере духоборцев освещаются уникальные эмпирические сведения о религиозном праве.

До последнего времени сведения о зарубежной мордве, за исключением, пожалуй, пребывания знаменитого скульптора С. Д. Эрзи в Аргентине, были крайне фрагментарны. Из косвенных данных, полученных Н. Ф. Мокшиным от мордвы Армении, стало известно, что часть ее, переселившись в первой половине XIX в. из традиционных мест проживания в Волго-Окском регионе в Закавказье, в конце XIX — начале XX в. иммигрировала оттуда в США и Кана-

ду¹. Летом 2004 г. во время стажировки в Университете Британской Колумбии (г. Ванкувер, Канада) мне удалось собрать материалы, позволяющие осветить некоторые неизвестные страницы в судьбе той мордвы, которая более ста лет назад покинула свою историческую родину и проживает на территории Канадского государства.

Иммиграция мордвы была обусловлена ее принадлежностью к духоборцам. Духоборцы, или духовные христиане, от-

© Ю. Н. Сушкова, 2007

носились к традиционному русскому сектантству и в связи с неприятием государственной идеологии подвергались со стороны властей частым преследованиям и депортациям. При содействии английских и американских квакерских организаций и поддержке Л. Н. Толстого, пожертвовавшего на это гонорар за роман «Воскресение», с декабря 1898 по апрель 1899 г. духоборцы четырьмя группами отбыли в Канаду. Всего переселилось до 7,5 тыс. чел.²

В царской России принявшая духоборчество мордва, как мокша, так и эрзя, расселялась, главным образом, в Тамбовской и Пензенской губерниях, где это религиозное направление нашло достаточно широкое распространение. Важным фактором восприятия мордвой духоборческой веры являлось заключение смешанных браков. Нередки были случаи, когда русский духоборец брал в жены мордовку, и наоборот, мордвин — русскую духоборку.

О присоединении мордвы к духоборцам сохранились заметки, написанные в 1956 г. одним из активистов этого движения И. А. Поповым, поныне проживающим в Канаде. Автор, в частности, пишет: «...духоборцы проживали, по большей части, среди племени, называемого „Мордва“, и у них со временем получилась тесная связь с Мордвянами. Мордвы были народ простой и бедный, такой же, как и духоборцы. Вера в них не была особо твердая — ни в православие и ни во что особое другое. Между духоборцами и этим племенем Финнов возникла хорошая дружба. Духоборческие девушки стали даже замуж выходить за мордовских парней, духоборческие парни брали в жены мордовок. Иные семьи даже стали ходить на собрания духоборцев. Таким образом, когда по манифесту царя Александра I духоборцы со всех краев России начали свое переселение в Таврию, к ним присоединились и семейства из Мордвын. Многие из них долго не бросали свой мордовский язык и даже песни, передававшиеся из рода в род.

Много лет спустя, когда духоборцы уже жили в Канаде, среди таких обыкновенных духоборческих фамилий, как Озеровы, Василенковы, Ступниковы, Лукьяновы, Курбатовы, были дедушки или бабушки, которые могли чисто говорить и даже петь на наречии этого Финского племени, зовомого „Мордва“»³.

В государственном национальном архиве Канады (г. Оттава), а также рукописном фонде редких источников Университета Британской Колумбии содержатся списки всех иммигрантов-духоборцев по данным на 1905 г., составленные по материалам официальных записей Канадской таможни представителем этого же религиозного направления С. Лапшиновым. Среди мордовских семей, в дальнейшем обследованных мной в ходе экспедиционной поездки, упоминаются Шерстобитовы, Войкины, Конкины, Василенковы, Лахтины, Озеровы, Гритчины, Курбатовы, Кинякины, Лукьяновы, Ступниковы, Рязанцевы, Лежебоковы, Салекины, Поздняковы, Жмаевы, Ковалевы (Назаровы).

Интересен тот факт, что в среде духоборцев существовал обычай, согласно которому лидеры могли давать фамилии произвольно, акцентируя внимание на характерных особенностях той или иной семьи. В этом смысле не случайно происхождение таких распространенных у духоборцев фамилий, как Новокшоновы, Переверзевы, этимологически восходящих к понятиям «новокрещены», «переверцы». Этими фамилиями нередко именовалась мордва в материалах русского делопроизводства в период ее крещения. Духоборцы-лидеры стали давать такие фамилии мордовским семьям. На расспросы по этому поводу духоборцы Новокшоновы и Переверзевы отвечали, что у них действительно мордовские корни⁴.

Со времени переселения история канадцев мордовского происхождения неразрывно связана с духоборческим движением. Принадлежность к духоборческой вере объединила представителей различных национальностей (русских,

мордву, армян, ирландцев, немцев и др.) в рамках единой религиозной культуры, что во многом затрудняет изучение их этнических особенностей. Руководители духоборцев еще в Таврии, а затем на Кавказе старались консолидировать их не только на основе религиозного культа и единой обрядности, уравнения имущества, но и посредством регламентации одежды, что привело к формированию единообразного для всех членов особого духоборческого костюма. Людей других национальностей обучали русскому языку, на котором велось богослужение. Полиэтнический состав должен был создавать атмосферу национальной терпимости. Более того, в силу идеи избранности и веры в свою особую миссию духоборцы считали себя особым народом и требовали признания этого от остальных, в том числе и от властей⁵.

Вместе с тем на примере мордвы-духоборцев подтверждается, что этническая идентичность в людях весьма сильна. Так, канадец Петр Николаевич Войкин поведал мне несколько историй из жизни своего деда Ильи Яковлевича, чья мама была «исконной» мордовкой. Вспоминая о деде, он по существу рассказывал об истории поселения духоборцев в Канаде, поскольку его семья сыграла существенную роль в этом процессе. Приехав в провинцию Саскачеван в 1899 г., духоборцы потребовали от канадского правительства сохранения своей общины, ибо видели в ней основу жизнедеятельности и укрепления веры. Правительство же, убежденное в том, что с упразднением общины будет гораздо проще ассимилировать духоборцев, напротив, стремилось как можно быстрее укрепить в них представления о преимуществах индивидуального хозяйства. Обе стороны были непреклонны, в связи с чем правительство стало принуждать иммигрантов покинуть предоставленные им в пользование земли. Петр Васильевич Веригин — первый лидер канадских духоборцев (Господний) — решил всех духоборцев с Саскачевана переселить на

приобретенные у своего друга немца Хирама Лэндиса участки в провинции Британская Колумбия.

В помощники П. В. Веригин взял мордвина Илью Яковлевича Войкина, знавшего немецкий язык, которым овладел, будучи воспитанником меннонитов (протестантов немецких колонистов Поволжья). С тех пор Войкин стал правой рукой Веригина и на все переговоры с Лэндисом они ходили вдвоем. Сохранилась одна быль, ставшая для духоборцев легендой основания поселения в Британской Колумбии. После покупки земельного надела в районе Вотерло Флэтс (Waterloo Flats) встретились на скале Лэндис, Веригин и Войкин и стали обсуждать название нового поселения духоборцев. Веригин хотел назвать эти земли Кавказом (откуда была значительная часть духоборцев), чтобы природа красотой горной местности напоминала о родине. Лэндис ответил: «Я не советую вам называть свои земли Кавказом, так как вокруг много англосаксов, ни им, ни правительству это не понравится! Посмотрите на журчащую в долине реку, она же сверкает, как бриллиант!» С тех пор и поныне это место называется Бриллиантом.

По словам жены П. Н. Войкина Лукерьи Васильевны (в девичестве Стреляевой), весь участок Луговое в районе Бриллианта всегда называли мордовским, а ее саму зовут мордовкой. Их сосед Иван Животков нередко провожает семью Войкиных фразой: «Вон, мордва идет!», а его дядя Иван Зайцев утверждает: «Там, где Луговое, одна мордва!» В семье Стреляевых вспоминают прадеда-мордвина, звавшегося Вакулой, и прабабушку Вакулиху. «Добрые были Вакул и Вакулиха, люди большой души, всегда приносили в школу детям яблоки и сливы, сушеные фрукты», — рассказывает Л. В. Войкина.

Отдельные селения (участки) — Пазморо (Passmore), Салмо (Salmo) — даже официально носят мордовские ойконимы, причем уникальные, связанные

с традиционным мордовским мировидением и миропониманием⁶. Например, этимология ойконима участка Пазморо, бесспорно, восходит к эрзя-мордовским словам «паз» — бог, «моро» — песня и связана с дохристианскими традициями богослужения, сопровождавшегося песнями-молитвами в адрес того или иного языческого божества.

В других духоборческих деревнях люди, по крайней мере, слышали о мордвях. Многие духоборцы (Шерстобитовы, Новокшноны, Рязанцевы, Озеровы) на расспросы об их этнической принадлежности отвечали, что в них течет «мордовская кровь». Нередко назывались конкретные семьи и фамилии, предки которых когда-то говорили на мордовском языке. Так, Василий Михайлович Ничволодов рассказывал, что его прапрабабушка, по мужу Гритчина (девичью ее фамилию он не помнил), всегда разговаривала и пела со своими подругами по-мордовски. Как говорили родители Василия Михайловича, которые уже не общались на этом языке и даже плохо его понимали, он чем-то напоминал им китайский. Иосиф Алексеевич Назаров, ведущий свою мордовскую родословную от деда по матери, также рассказывал мне, как его родная и двоюродные бабушки Татьяна, Ганя и Маша Назаровы пели по-мордовски.

В настоящее время мордовский язык в среде духоборцев не функционирует. По словам большинства опрошенных, их родители уже не говорили по-мордовски. Только в двух семьях — Кинякиных и Лахтиных — мне заявили, что их родители общались между собой на «непонятном языке» (надо полагать, на мордовском).

В Бриллианте до сегодняшнего дня сохранились некоторые мордовские произведения устного творчества, в частности, зафиксированные мной песня и молитва, слова в которых очень сильно искажены. Проведенный мной анализ показывает, что песня сложена на основе мокша-мордовского языка и ее главным

мотивом является тревога о выборе в будущем правильного пути. Скорее всего она связана с переездом в другую страну — далекую для мордвы Канаду. Песня объяснялась канадцами так: «Мачеха выдает свою падчерицу-красавицу за боярина-богача. Падчерица его не любит и не желает выходить за него замуж. Он приезжает за ней и старается увезти силой на коне. Она сопротивляется и вступает в борьбу с ним, употребляя „бусатную иголку“ (иглу, с помощью которой нанизываются бусинки). Эту иглу ей дала мама, наставляя пойти по своему пути, не слушать отца, велевшего ей выйти замуж за богача».

Полина Михайловна Холодинина помнит мордовскую молитву, которую она произносила на ночь. По ее словам, лежала больная, к утру же чувствовала себя гораздо лучше. К этой молитве ее приобщила бабушка-мордовка Назарова, жившая по соседству. О бабушке Назаровой Полина рассказывала: «Она очень певчая, от нее много отростков пошло, ведь у нее дюже большое семейство было, как собрание. Но в семье жили дружно, она была сильной и милостивой, всем вокруг помогала».

Несмотря на то что мордовские песни духоборцами забыты, в их песнопении очень прочно прижилась традиция мордовского многоголосия, применяемая ими и к русскоязычным текстам и мотивам.

Мордовский заговор был зафиксирован во время экспедиции видным отечественным этнологом С. А. Иниковой. В работе «Духоборческие заговоры через века», изданной на двух языках (русском и английском), она пишет о своем посещении в Ленгаме (провинция Саскачеван) одной из старейших духоборок, которую родители привезли в Канаду ребенком перед Первой мировой войной. В разговоре духоборка упомянула о своем знании заговора на мордовском языке, которому ее научила свекровь-мордовка. По словам старожилки, заговор этот от ушиба, пореза, да и вообще от всего.



В дальнейшем исследовательница совместно со специалистами перевела заговор, в котором речь шла о старом баране, покрывавшем молодую овцу. Этот заговор ею же был записан на русском языке от кавказских духоборцев, правда, здесь он предназначался для извлечения занозы или соринки из глаза. Данный заговор на мордовском языке автор впервые услышала в Канаде. С. А. Иникова высказала предположение, что первоначально заговоры эти были предназначены для увеличения плодovitости, но со временем смысл забылся, и каждый использовал их по своему усмотрению⁷.

Если многие духоборцы ныне лишь хранят память о своих мордовских предках, то отдельные их представители утверждают, что они — мордва. Одной из наиболее ярких личностей духоборческого движения, перенявших от своих родителей мордовское этническое самосознание, является Джордж (Григорий Васильевич) Кинякин.

Род Кинякиных, представляющий фактически единственную среди духоборцев Канады исконно мордовскую фамилию, в основе которой лежит мордовское дохристианское личное имя Киняка, был одним из наиболее многочисленных. В истории поселений в районе Бриллианта даже была деревня, названная в честь Кинякиных (Kinakin village). Духоборцы уже не живут в этой деревне, однако там и поныне сохранился их общинный дом, приобретенный кем-то из англоязычных канадцев.

Родители Дж. Кинякина — Василий Кинякин и Анюта Чевельдеева. Для Василия брак был вторым, первый раз он женился еще будучи в России, по словам Джорджа, на дочери князя, у них родилось двое детей. Князь не пустил свою дочь с зятем в Канаду, за попытку побега его солдаты три дня стегали плетками Кинякина и двух друзей-сообщников. Василий выехал из России в Канаду вместе со своими братьями и сестрой в 1899 г. Вспоминая детали из жизни отца, Джордж отмечал, что тот был задиристым и даже хулиганом. Когда на паро-

ходе духоборцы приняли решение стать вегетарианцами, а также бросить употреблять спиртное и курить, Василий продолжал курить втайне от всех. Эта привычка могла даже стать причиной несчастного случая, ибо курить он вынужден был в трюме для мусора и однажды его чуть не выбросили в море. Уже в Канаде отец женился на женщине с ребенком, с которой у них родилось еще шестеро детей (Петр, Вася, Ваня, Миша, Гриша, Поля).

Василий Кинякин разговаривал со своими родными, а также с двумя друзьями, Андрюшей Лежебоковым и Федей Жмаевым, только по-мордовски. «Отец мой не мог говорить и тем более писать ни по-русски, ни по-английски. Гутарил только по-мордовски, он ведь на нем общался с нами и в детстве. Но мы, дети, все позабыли, правда, иногда в моем разговоре выскакивают непонятные слова, в деревне здесь подмечают, что, наверное, они мордовские», — рассказывал мне Джордж.

В беседах о прошлой жизни Дж. Кинякин спрашивал у меня относительно достоверности мордовского обычая женитьбы мальчика на взрослой девице, о котором он узнал из рассказов своего отца. Мордовской традицией, долгое время существовавшей в среде духоборцев, было внесение женихом выкупа («питне») за невесту. Этот обычай входил в противоречие с духоборческим представлением о браке, когда обе стороны считались равными и никто не должен был вносить никаких денежных сумм, кроме небольших свадебных подарков, сделанных своими руками. Но отцы, по рассказам старожилков, упорно требовали платы за дочь и брали ее в тайне от лидеров духобории, запрещавших такие поступки. Любопытно, что в качестве своеобразной кока-колы у духоборцев выступает мордовский хлебный квас, который они до сих пор называют «чаповым» (от морд. «чапамо» — кислый).

История рода Кинякиных уникальна и тем, что в ней отражается судьба духоборчества не просто как религиозного



феномена, а целого конфессионально-политического движения, не имеющего аналога в мире. С переездом в Канаду духоборцы связывали надежды на появление возможности открыто исповедовать свою веру, а также свободно следовать пацифистским взглядам, заключающимся, в частности, в отказе от ношения оружия и участия в вооруженных конфликтах. Свое противостояние государственной власти, ведущей войны, духоборцы выражали отказом присягать в России — императору, в Канаде — английской королеве, давать клятву их именами. В России они за это подвергались многочисленным преследованиям, ссылкам на окраины империи. Старожилы рассказывают, что английская королева в беседе с русским императором Николаем II будто бы сказала ему, что через несколько лет духоборчество перестанет существовать и все общинники станут обыкновенными ее подданными, как и другие канадцы.

Канадское правительство стало проводить политику ассимиляции российских духоборцев, задачами которой были, прежде всего, разрушение общины, расселение ее членов среди англо-канадцев, светское образование духоборческих детей (для них были организованы специальные реформаторские школы). Эти мероприятия вызвали массовые протесты, участниками которых были представители радикального крыла духоборцев, называвшие себя сыновьями свободы или свободниками (Freedomites). Основной формой протеста явились демонстрации в обнаженном виде, взрывы и поджоги своего имущества (домов, автомобилей, духоборческих деревень), а также школ, когда в них не было людей. «Нам ничего не нужно, кроме покоя и понимания. Нам не нужна одежды — берите ее. Нам не нужны дома и машины — берите их. Мы можем обойтись без всего! Вы отняли у нас земли, но вы не можете отнять у нас наши убеждения!» — эти слова можно считать лозунгами свободников.

Одна из форм протеста духоборцев выражалась в отказе от официальной системы образования. Духоборцы считали, что дети должны быть защищены от знаний о вооруженных столкновениях, насильственных акциях, войнах, т. е. сведений, которые предусматривались традиционной школьной программой. «Мы не пустим своих детей в школы, где их будут учить насилию и другой вере!» — заявляли они. Пацифистские воззрения духоборцев сопровождалась вегетарианскими традициями, которые способствовали, по их мнению, воспитанию здорового и нравственно чистого духа. Из рациона исключались мясные продукты, алкогольные напитки, курение. Однако сотрудники школьных учреждений, зная о вегетарианском образе жизни духоборцев, насилием пытались заставить детей нарушать привычные им традиции питания. В наказание за отказ есть мясные продукты учителя ставили ребенка на уличную площадку, чтобы он смотрел на солнце с открытыми глазами. Узнав об этих фактах от своих детей, духоборцы окончательно решили забрать их из школ и организовать собственные учебные заведения. В ответ канадские власти приняли радикальные меры: стали отбирать детей у родителей и определять их в отдельные воспитательные дома.

Кинякины, как и многие другие мордовские семьи (Жмаевы, Лежебоковы, Новокшоновы, Шерстобитовы, Лахтины, Ковалевы (Назаровы), Рязанцевы и др.), были свободниками, причем очень активными. Продолжавшиеся до 90-х гг. XX в. акции протеста, отчаянной борьбы за самосохранение буквально до настоящего времени представлялись прессой как «преступные акты», за которые многие духоборцы-свободники, как и последовавшие за ними жены, десятки лет содержались в тюрьмах.

Одним из ярких деятелей свободничества был Василий Кинякин, передавший страсть борьбы своим сыновьям и внукам. Во время судебного процесса на вопрос судьи: «Почему вы не хотите при-

сягать королеве?», он ответил: «Мы на Родине своему русскому царю не присягали, тем более не будем присягать вашей королеве!» Судья несколько раз пытался иронизировать над Кинякиным, высмеивая его неграмотность. По словам Джорджа, отец был очень честным человеком, за что пользовался большим уважением среди духоборцев, поэтому его назначили хранителем общинных денег. Узнав об этом, судья попросил его объяснить, как, будучи незнакомым с арифметикой и письмом, он распределял деньги. «Придет человек, спросит нужную сумму, я ему дам!» — пояснил Василий. «Ты бы и мне дал деньги просто так, поверив на слово?» — продолжал любопытствовать судья на фоне всеобщего смеха в зале. «Я спросил бы вас, зачем нужны деньги. Если причина веская, то, конечно, поверил бы слову и обязательно дал!» — сказал В. Кинякин.

Дж. Кинякин, его братья, жена и дети продолжали отстаивать идеи свободничества, обостренные не раскрытым до сих пор убийством в начале 60-х гг. прошлого века духоборческого лидера П. В. Веригина. Джордж отсидел в различных канадских тюрьмах в общей сложности более 20 лет, но и там вместе со своими единомышленниками не отказался от духоборчества, сохранив человеческие представления о правде и справедливости. В архиве Университета Британской Колумбии сохранился дневник одного арестанта-свободника, где очень подробно описаны тяготы лишений в тюрьмах. Находясь в заключении, духоборцы в течение нескольких месяцев отказывались от еды, а некоторые даже умерли в тюрьме от истощения.

Наверное, нет ни одного духоборца, судьба которого не была бы затронута драматизмом многолетней борьбы. Большинство людей со слезами вспоминают то, еще недалекое, время. По существу, совсем недавно, только с 1980-х гг., детям духоборцев стали давать нормальное образование, до этого же никто из них не поднимался выше 3—

4 начальных классов. Вместе с тем, наблюдая за нынешним поколением борцов-свободников, а также других духоборцев, можно лишь удивляться тому, что они, будучи самоучками, свободно владеют русским и английским языками, грамотой, многие из них стали успешными бизнесменами.

Выращивая различные виды сельскохозяйственных культур, чему способствовал благоприятный климат Западной Канады, духоборцы «на зависть» англо-канадским соседям получают богатые урожаи. Именно духоборцами в Канаде были открыты первые магазины «здоровой пищи», куда овощи и фрукты поступали с их огородов. Семье Стреляевых принадлежит пекарня, где готовят хлеб «по старинным бабушкиным рецептам». «Хлеб раскупается в течение нескольких часов», — с гордостью говорила мне Элейн Стреляева.

Духоборцы активно занимаются различными промыслами: строительством домов, огородничеством, рыболовством, декоративно-прикладным искусством, плотничеством. Основными мастерами по дереву являются мордвины Кинякины, Лахтины, Денисовы, Ничволодовы. Как известно, промыслы по обработке дерева исстари составляют важную отрасль не только хозяйственной деятельности мордвы, но и ее декоративно-прикладного искусства. Джордж Кинякин открыл семейную мастерскую, где вместе с сыном изготавливает мебель, очень популярную в Западной Канаде.

Известным мастером по дереву является и Николай Лахтин, за его работами приезжают из Японии, Франции, России, Англии. Одним из его уникальных произведений являются деревянные руки-прихваты, использующиеся в процессе приготовления пищи. На эту идею его натолкнула фраза, часто произносимая занятыми людьми: «Рук не хватает на все!» Лахтин своей работой как бы отвечает: «Рук не хватает, возьмите еще парочку», предлагая деревянные ладошки.



Николай Денисов — инициатор ряда выставок, состоявшихся в Канаде и США. Его по праву можно назвать основателем школы мастеров, поскольку он руководит курсами по резьбе, которые с удовольствием посещают и духоборцы, и англо-канадцы. Вместе со своей женой Анастасией, детьми и внуками он изготавливает деревянную утварь, вяжет и вышивает. Этому, по словам Денисова, их учили родители и деды. За мастерство, умение вести сельское хозяйство соседи англо-канадцы называют духоборию «отдельной страной», в которой царят успех и благополучие, а долгожительство обитателей этой «страны» объясняют здоровым образом жизни, высокой духовностью.

В настоящее время каждая духоборческая семья ведет индивидуальное хозяйство, но общинные традиции до сих пор сильно выражены. Хозяйственные и социальные вопросы духоборцы продолжают решать сообща, во всем помогая друг другу.

Сегодня в Канаде отношение к духоборчеству значительно изменилось. Их перестали клеймить как «преступников», а особенностями культуры стали даже гордиться. Нередкостью стали публикации в газетах о духоборах, информирующие о проведении фестивалей, использовании ими традиционных костюмов, поездках в Россию, особенно в Ясную Поляну, где, по замыслу В. М. Ничволодова и его коллег, предполагается возведение Центра отдыха им. Л. Н. Толстого — в знак его заслуг перед духоборцами.

Большинство своих убеждений духоборцы отстаивали. Теперь их не привлекают к службе в армии, им разрешают оформлять свидетельства о рождении и

смерти, заключении брака, давать клятву в судах на хлебе, соли и воде в соответствии с традиционными духоборческими обрядами. Они принимают активное участие во всех пацифистских движениях. О них снимают фильмы, с ними заключают договоры на строительство домов, покупку предметов промыслов, особенно изделий декоративно-прикладного искусства. Духоборчество признали, хотя едва ли еще в полной мере оценили то, что за этим явлением стояли сотни жизней духоборцев, в том числе из мордвы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Мокшин Н. Ф. Мордовский этнос / Н. Ф. Мокшин. Саранск, 1989. С. 78.

² См.: Клибанов А. И. История религиозного сектанства в России (60-е годы XIX в. — 1917 г.) / А. И. Клибанов. М., 1965. С. 113; Казьмина О. Е. Духоборцы / О. Е. Казьмина // Народы и религии мира : энцикл. М., 1998. С. 715; Тимковский Н. И. Мое личное знакомство с Л. Н. Толстым / Н. И. Тимковский // Л. Н. Толстой в воспоминаниях современников: в 2 т. М., 1978. Т. 1. С. 430.

³ Роров И. А. Rassказы iz istorii dukhobortsev. Изложенные для преподавания в воскресных собраниях для детей и на вечерних собраниях союза молодежи / И. А. Роров. Гранд Форкс, Б. К., Канада, 1956. С. 19.

⁴ См.: Мокшина Ю. Н. Мордва Канады / Ю. Н. Мокшина // Национальное самосознание мордовского (мокшанского и эрзянского) народа: настоящее и будущее : материалы докл. IV съезда мордовского (мокшанского и эрзянского) народа, 22—25 ноября 2004 г. Саранск, 2005. С. 99.

⁵ См.: Иникова С. А. Взаимоотношения и хозяйственно-культурные контакты кавказских духоборцев с местным населением / С. А. Иникова // Духоборцы и молокане в Закавказье М., 1992. С. 51.

⁶ См.: Table of the Doukhobor villages 2005 // Iskra. 2005. № 1972. July 27th. P. 29.

⁷ См.: Inikova S. Doukhobor Incantations Through the Centuries / transl. from Russian and ed. by Koozma I. Tarasoff; forew. by Robert B. Klymasz / S. Inikova. New York; Ottawa; Toronto, 2000.

Поступила 12.05.06.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*В. Н. Немечкин, аспирант кафедры правовых дисциплин
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье рассматриваются теоретические аспекты регулирования и защиты прав национальных меньшинств в Российской Федерации; на основе анализа нормативно-правовых актов выделяются основные проблемы реализации прав национальных меньшинств в сфере образования и перспективы развития законодательства в указанной области.

Российская Федерация — уникальное государство, которое обладает самым большим в Европе этнокультурным разнообразием населения. По данным Всероссийской переписи населения 2002 г., в Российской Федерации проживают представители более 160 этнических общностей. Среди них достаточно много таких, основная часть которых находится за пределами России. Наиболее крупные диаспоры образовались после распада СССР. Помимо них здесь исторически проживали и проживают этнические группы, имеющие свою государственность за пределами России и стран СНГ, — это немцы, финны, болгары, корейцы, поляки и др., а также группы, основная часть которых не имеет своей государственности: саамы, ассирийцы, курды, цыгане и др.

К этническим группам, оказавшимся в ситуации национального меньшинства, можно отнести и группы, состоящие из представителей народов, у которых на территории Российской Федерации имеются республики и автономные округа, в чьих наименованиях отражено этническое самоназвание указанных народов, однако компактно или дисперсно они проживают вне государственных образований. Это, например, мордва в Пензенской области или марийцы в Республике Башкортостан.

Таким образом, в совокупности речь идет о более чем 16 млн российских граждан, оказавшихся в ситуации национального меньшинства¹.

Термин «национальные меньшинства» в Российской Федерации не полу-

чил однозначного и сколько-нибудь определенного, в том числе законодательного, толкования. В российском законодательстве отсутствует официальное определение понятия «национальное меньшинство», хотя попытки дать такое определение неоднократно предпринимались, например, при разработке проектов Федерального закона «О национальных меньшинствах в Российской Федерации» (1995 и 1998 гг.), Федерального закона «Об основах государственной национальной политики Российской Федерации» (2003 г.). Следует отметить бесспорную теоретическую сложность универсального определения понятия «национальное меньшинство». Оно относится к политико-правовому роду понятий, существование которых зависит от признания политической системой государства.

Отдельные нормы, регулирующие права национальных меньшинств, содержатся в Федеральных законах «О национально-культурной автономии Российской Федерации», «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации», «Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации», «О территориях традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации», «О противодействии экстремистской деятельности» и других нормативно-правовых актах.

Одной из наиболее распространенных сфер поддержки государствами нацио-



нальных меньшинств является образование. В настоящее время нормы, закрепляющие права национальных меньшинств в сфере образования, содержатся в таких международно-правовых документах, как Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод (1950), Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (1995), Декларация о правах лиц, принадлежащих к этническим, религиозным и языковым меньшинствам (1992), Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (1978 г.) и др.

В настоящее время уже достаточно много стран приняли законодательные акты, направленные на развитие определенных ступеней образования на национальном языке, а также на всестороннюю (научно-методическую, информационную, финансовую) поддержку национальных меньшинств в развитии образования на национальном языке. Наиболее развернутым в этом плане представляется законодательство Бельгии, Финляндии, Испании, Венгрии, Австрии, Швейцарии, Норвегии и ряда других стран. Так, например, в Конституции Испании заложен принцип уважения прав языковых меньшинств. За автономными сообществами также сохраняется право устанавливать официальный язык области. В Канаде имеются школы, которые находятся на содержании религиозных или этнических групп и обществ: немецкие, итальянские, украинские, еврейские, где преподавание ведется на языках этих групп. В Финляндии язык финляндских шведов возводится в ранг одного из действующих государственных языков, государство обязуется охранять «на одинаковых началах» права финского и шведского населения.

В других странах, например в Великобритании, преподавание общеобразовательных предметов на языках национальных меньшинств не предусматривается в основных учебных программах

школ. Считается, что ученик получит больше пользы, если преподавание будет вестись на официальном, английском, языке. Однако, если родным языком ребенка не является английский, на первых порах ему может оказываться помощь на двух языках².

По мнению некоторых ученых, лица, принадлежащие к национальным меньшинствам, должны пользоваться не только всеми правами человека, но и, совместно с другими членами данной общности, специальными (дополнительными, особыми) правами, которые вытекают из их уникальной самобытности. Так, М. В. Пучкова полагает, что под специальными правами следует понимать те права национальных меньшинств, которые отражают специфику их жизненных потребностей, обусловленных историческими, географическими, экономическими, политическими, культурными, религиозными, этническими и другими законами³.

Согласно Л. В. Андриченко, национальные, или специальные, права — это те права человека, которые определяют его общее положение в обществе и государстве. Лицам, относящим себя к этническим общностям, находящимся в ситуации национального меньшинства на определенной территории, труднее реализовать свою национальную самобытность (в области языка, культуры, традиций и пр.), чем лицам, принадлежащим к этническому большинству. Это и предопределяет тот набор дополнительных гарантий для реализации первыми своих прав, которые государство закрепляет за ними в своих законах⁴. При выделении так называемых специальных прав национальных меньшинств речь идет не о привилегиях лиц, относящихся к национальным меньшинствам, а о создании необходимых условий, в которых их права не оказались бы ущемленными.

По результатам анализа ряда международно-правовых актов и российского законодательства можно выделить ос-

новые права национальных меньшинств в сфере образования:

1) право на получение образования на всех его уровнях на основе принципа равенства с другими гражданами;

2) право изучать родной язык и получать образование на родном языке;

3) право на распространение знаний о родном языке, национальной культуре и истории;

4) право национальных меньшинств создавать свои собственные образовательные учреждения и др.

Развитие этнически ориентированного образования является одной из основных потребностей национальных меньшинств и условием сохранения их как этнических общностей.

В настоящее время в Российской Федерации функционируют около 6,5 тыс. общеобразовательных учреждений с родными языками обучения (10 % от общего количества школ) и в 10,5 тыс. школ родные (нерусские) языки преподаются как учебный предмет (16,4 %).

В школах Российской Федерации в роли языков обучения выступают более 30 языков. Еще 45 родных языков преподаются в качестве учебного предмета. В совокупности сегодня в системе образования Российской Федерации в учебный процесс включены в обеих формах более 75 языков народов России.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 30.08.06. утверждены Концепция национальной образовательной политики РФ и план реализации приоритетных направлений образовательной политики в системе общего образования в условиях его модернизации до 2010 г.⁵

Федеральный закон «Об образовании» (1992 г.) гарантировал всем гражданам Российской Федерации право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Закон зафиксировал защиту и развитие школой национальных культур и региональных культурных традиций, с

одной стороны, и обеспечение единства культурного и образовательного пространства — с другой; поставил задачу интеграции личности как в национальную, так и в мировую культуру.

Для реализации вышеназванных разновекторных культурно-образовательных задач закон ввел компонентный принцип структурирования содержания образования, а также сделал компоненты зонами независимого ведения и ответственности центра и регионов⁶. При этом федеральный компонент един для всех общеобразовательных учреждений, а региональный (национально-региональный) содержательно выстраивается субъектом Российской Федерации и является вариативным.

С одной стороны, реализация национально-регионального компонента предоставила национальным меньшинствам новые возможности удовлетворения своих языковых и культурных потребностей. С другой — компонентный принцип структурирования содержания образования оказался не в состоянии полноценно обеспечить единство образовательного пространства страны.

В России в системе современной государственной власти на федеральном уровне нужен орган, который бы являлся знаковым для защиты прав национальных меньшинств, в том числе и в сфере образования.

Одним из решений проблемы могло бы также стать учреждение должности уполномоченного (омбудсмена) по вопросам национальных меньшинств. Эпоха огосударствления межнациональных отношений уходит в прошлое. Но реализацию прав человека, в том числе и на этническое развитие, государство обязано гарантировать. Все большую силу будут набирать институты гражданского общества. Одной из площадок для диалога может стать Общественная палата РФ, в структуру которой входит комиссия по вопросам толерантности и свободе совести, а также комиссия по вопросам интеллектуального потенциала нации. Такое решение будет способство-



вать дальнейшей гармонизации этнокультурной и образовательной политики государства.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Хабриева Т. Я.* Проблемы совершенствования законодательства о национально-культурной автономии в Российской Федерации / Т. Я. Хабриева // Национальный вопрос и государственное строительство: проблемы России и опыт зарубежных стран. М., 2001. С. 145.

² См.: *Андриченко Л. В.* Регулирование и защита прав национальных меньшинств и коренных малочисленных народов в Российской Федерации / Л. В. Андриченко. М., 2005. С. 262.

³ См.: *Пучкова М. В.* О проблеме прав малочисленных народов и национальных групп / М. В. Пучкова // Права человека: время трудных решений. М., 1991. С. 130.

⁴ См.: *Андриченко Л. В.* Указ. соч. С. 103.

⁵ См.: *Журавский А. В.* Опыт России в области поддержки и защиты прав национальных меньшинств / А. В. Журавский // Государственная и национальная политика и государственно-конфессиональные отношения в Российской Федерации : справочные и итоговые материалы Международного семинара «Международные правовые гарантии защиты национальных меньшинств и проблемы их соблюдения». М., 2006. Т. 1. С. 196.

⁶ См.: *Артеменко О. И.* Организация образования в условиях полиэтничности России / О. И. Артеменко, М. Н. Кузьмин // Там же. С. 211.

Поступила 20.11.06.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е. А. Стародубова, докторант Центра начальной школы ИСМО РАО

Статья посвящена проблеме эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника на основе личностно ориентированной парадигмы воспитания. Рассматриваются важнейшие понятия, лежащие в русле проблемы: личностно ориентированная парадигма, моральное самосознание, самооценка, нравственные чувства, позитивное самоотношение, саморегуляция, стиль педагогического общения.

Проблема нравственного развития личности актуальна во все времена. Общество всегда было заинтересовано в личности, утверждающей своим образом жизни, своими поступками социально значимые нравственные нормы и ценности. В условиях демократических преобразований российское общество столкнулось с противоречием между осознанием личностью свободы как важнейшего принципа ее развития и саморазвития и неготовностью реализовать этот принцип — пониманием свободы как вседозволенности, освобождения от нравственности.

Освоение окружающего мира личностью происходит на уровне значений и на уровне смыслов. «Значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека». Значения «производятся обществом и имеют свою историю в развитии форм общественного сознания». Личностный смысл — «лично пережитое, наделенное чертами уникальности, тесно связанное с индивидуальным опытом и поведением» субъективное отношение к значению¹. Отечественная теория и практика нравственного воспитания советского периода преимущественно формировали представления учащихся об их обязанностях, знания о «значении» нравственных норм, но не «личностный смысл» их исполнения, порождая конфликт между «знаемыми мотивами» поведения и «реально действующими». Этому способствовал социально ориентированный характер нравственного воспитания:

— «идеальный» характер педагогических целей нравственного воспитания без учета конкретного субъекта образовательного процесса;

— недостаточная разработанность диагностики результатов нравственного воспитания личности учащихся в силу того, что цели не были представлены в конкретных требованиях, а значит, не могли быть проверяемы;

— ориентация воспитанников на усвоение и выполнение «должных», желательных для общества, «идеальных», норм и систем ценностей, соблюдение которых гарантирует полноценность субъекта как члена общества; сведение нравственного развития к самодетерминации в рамках существующего, процессам «самоприспособления»², к заданным извне формам проявления нравственной активности;

— ориентированность предлагаемой учителю методики нравственного воспитания (формы, методы, средства) на выполнение ряда внешних воздействий, имеющих только косвенное отношение к внутреннему миру ученика.

Согласно принятой в 90-е гг. XX в. личностно ориентированной (гуманистической) парадигме в педагогической теории признается целесообразным отход от термина «формирование», так как он не отражает очень важного аспекта становления личности — активности, избирательности ее собственных реакций на получаемые извне воздействия. В педагогику прочно входит термин «развитие». По мнению А. К. Дусавицкого, развитие



личности есть прежде всего становление субъекта нравственного действия, его способности и потребности осуществлять нравственный выбор поведения в общении и деятельности с другими людьми³.

Нравственное поведение опирается на представления из сферы должного, сферы идеала, имеющего общественную природу. В качестве инстанции нравственного поступка выступает сам индивид, а санкции, связанные с его оценкой, носят внутренний характер. В ситуации нравственного действия личность соотносит мотив поведения со способом его реализации и с результатом действия. В современных условиях воспитание рассматривается как деятельность, направленная на оказание ребенку «педагогической поддержки в самоформировании своего нравственного образа», «развитие способностей придавать и порождать смысл»⁴. Под нравственным субъектом понимается субъект собственной жизни, характеризующийся способностью «осознавать собственное Я в процессе возрастного развития: самооценкой и саморегуляцией поведения, построением системы самоотношений, постижением конфликтных смыслов»; способностью «опредмечивать и распределмечивать человеческие „сущностные“ силы, механизмами регуляции деятельности; смысловыми установками, активностью образа мира»⁵. Ориентация на субъективные основы личности — самосознание, смысл, ценности, переживания, личностный опыт — требует совершенствования теории и практики нравственного развития школьников.

Личностно ориентированная парадигма воспитания базируется на философских, психологических, педагогических исследованиях самосознания личности и его компонентов (самооценки, самопознания, саморегуляции, самоорганизации поведения), психологических механизмов морального развития и моральной регуляции (рефлексии, смыслополагания, эмоций и др.). В философии самосозна-

ние рассматривается как способ существования морального сознания, а моральное сознание — как содержание личностного самосознания. Ни один даже самый элементарный акт сознания не возникает в чистом виде без самосознания. Под моральным самосознанием понимается «социально обусловленное внутреннее основание и побуждение для морального самоопределения, самореализации, самоутверждения личности посредством целеполагания, мотивации, уяснения смысла собственной жизни, саморегуляции, самоконтроля в их нравственном значении»⁶.

На основе анализа философских и психолого-педагогических исследований нравственное развитие личности в рамках личностно ориентированной парадигмы можно определить как процесс развития морального самосознания личности, превращения объективных социальных ценностных и нормативных требований в субъективные личностные смыслы — детерминанты нравственного поведения.

Целенаправленная работа на развитие «самосознания, или образа Я» — одно из направлений работы современной начальной школы. Ставится задача развития у ребенка «осознанной системы представлений о самом себе, на основе которой строятся отношения со сверстниками и взрослыми, лежащей в основе самоизменения и саморазвития»⁷.

Общепринятой является точка зрения, согласно которой в младшем школьном возрасте складываются элементарные формальные знания о нравственных нормах; оценка нормы осуществляется не в силу ее внутренней необходимости, а под влиянием внешних факторов, наказаний и поощрений; ребенок не способен выдержать длительную борьбу противоположных мотивов и добровольно пойти ради должного на ущемление своих потребностей; младший школьник не видит связи между мотивом и результатом действия, между поступком и свойством своей личности. Эта точка зрения

опровергается рядом исследований психологических новообразований младшего школьного возраста в интеллектуальной (рефлексия, внутренний план действий, элементы абстрактного мышления) и в личностной (самоконтроль, самооценка, самостоятельность и ответственность) сферах. В ведущей деятельности — учении — у младших школьников целенаправленно формируются действия оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, самопознания, взаимоотношения с учителем, отношения к школьным требованиям. Психологи подчеркивают, что в силу сложившихся традиций воспитания развитие у ребенка нравственной самооценки, самоконтроля, самоанализа не осознается учителем как важнейшая проблема и носит стихийный характер. Неосознание младшими школьниками своих действий и их последствий связано не с возрастными особенностями, а с отсутствием опыта их анализа⁸. Необходимо формирование регулятивных механизмов, которые позволили бы младшему школьнику осуществлять самоуправление поведением на основе нравственных норм: эмоций, самооценки, рефлексии, смыслополагания⁹.

Важнейшую роль в нравственном развитии младших школьников играют эмоции. Нравственное чувство возникает в результате поступка и становится основанием для его анализа и оценки, совершения других поступков. Норма начинает играть особую роль в межличностных отношениях — как средство контроля и оценки своего поведения и других. Моральная оценка другого, взаимная оценка, взаимные требования соблюдать нравственную норму актуализируют необходимость переосмысления ребенком своих возможностей. Нравственная самооценка не присваивается извне, она вырабатывается ребенком на основе нравственных норм в процессе анализа и оценки своих чувств и поступков, а также прогнозирования учеником возможных поступков в какой-либо ситуации, оценки их последствий. Порождаемые

мнением группы оценочные ситуации морального выбора, изменения статуса ребенка, его притязаний, несоответствия мнения о себе и оценок окружающих стимулируют потребность младшего школьника самостоятельно оценивать себя. Показателем высокого уровня морального развития ребенка служит рефлексивная самооценка — способность признавать свои ошибки и недостатки, желание «стать лучше». В речи появляются рефлексивные суждения: самоанализ и самооценка ролевых характеристик, личностных качеств, чувств, мотивов, целей. Самоанализ обнаруживает себя в умениях выявлять и анализировать информацию о себе на основе самонаблюдения, мнений других людей, соотносить ее с нравственными нормами, обосновывать и выбирать возможное решение, определять необходимость самоконтроля и самоизменения. Эмоциональное переживание, связанное с применением-нарушением нравственных норм, понимание их необходимости в совместной деятельности ведет к осознанию их личностного смысла. Соблюдение нравственных норм становится условием психологически комфортных отношений в детской группе. Сравнивая себя с другими, ученик вырабатывает отношение к самому себе. Поддержание в ребенке позитивного самоотношения, веры в свои возможности — условие эффективного нравственного развития личности.

Закономерной становится замена понятия «нравственное развитие личности» «эмоционально-нравственным», которое применительно к младшему школьнику можно определить как процесс развития способности к моральному осознанию себя — процесс эмоционального принятия личностью нравственных норм, выработки личностного смысла в их соблюдении, создания условий, стимулирующих самоанализ (рефлексию) в системе отношений «Я и Я», «Я и другие». Задачами эмоционально-нравственного развития младших школьников являются: осмысление и эмоциональное принятие



нравственных норм, прав и обязанностей, доступных возрасту; развитие нравственных чувств — способности определенным образом относиться к отражаемым событиям, явлениям, поступкам; создание условий для самопознания — открытия собственного Я в процессе возрастного развития; развитие способности к нравственной оценке и самооценке, построению системы эмоционально-ценностного самоотношения на основе нравственных норм; развитие способности к контролю и самоконтролю поведения на основе нравственных норм, к сознательной регуляции действий других и саморегуляции поведения в соответствии с изменяющимися условиями ситуации; принятие на себя ответственности за свои действия и поступки; развитие способности к осмыслению оснований собственных действий и поступков на базе самоанализа, критическому отношению к недостаткам своей личности и своим поступкам (рефлексивная самооценка, совесть); осознанное следование нравственным нормам в ситуациях морального выбора, «конфликта смыслов».

В основе процесса эмоционально-нравственного развития лежит формирование у учащихся моральных знаний, представлений о нравственных ценностях, нормах и стереотипах поведения в сферах «Я и Я», «Я и вещи», «Я и другие», «Я и природа», «Я и общество». Моральные знания помогают учащимся установить правильное эмоциональное отношение к поступкам окружающих, к своим собственным поступкам. Но это возможно, если знания приобретут для младших школьников личностный смысл. Необходима соответствующая организация жизни учащихся, следствием которой стал бы субъективный опыт морального самосознания.

Одним из основных источников развития морального самосознания младших школьников является ведущая деятельность. Именно в учебном процессе педагог может помочь ребенку в построении образа Я (реального, идеально-

го), его обогащении и дифференциации, в преобразовании самого себя. С этой целью необходима работа по следующим направлениям:

— организация процесса самопознания — рефлексия мыслей и чувств относительно собственной личности: о правах и обязанностях, поступках и качествах; осознание в себе того, что ранее было неизвестно;

— организация переживаний и оценки наблюдаемых действий окружающих, событий, явлений; рефлексия себя в обстоятельствах «другого»; организация самооценки личности на основе какого-то сходства наблюдаемого с самой собой;

— организация процесса осмысления собственных переживаний, развитие контролируемости и произвольности чувств, обогащение содержания личных переживаний.

В. А. Сухомлинский подчеркивал прямую зависимость морального облика воспитанника от того, как он относится сам к себе. Последнее же предопределялось тем, насколько ребенок познал самого себя, как проникся чувством самоуважения. В учении, в со-бытийности с другими младшими школьниками адекватно осознаются взаимоотношения с учителем, собственные качества, отношения к школьным требованиям. Ведущим новообразованием младшего школьного возраста является рефлексия — умение рассматривать, оценивать свои действия и мысли как бы со стороны. Рефлексия в области самосознания — личностная рефлексия — обеспечивает возможность проследивать, контролировать и анализировать свои действия и поведение.

Развитие личностной рефлексии осуществляется в процессе овладения учащимися навыками конструктивного самоанализа. Важно предложить учащимся различные источники информации, на основе которых они будут учиться понимать и оценивать свои чувства и действия (самонаблюдение, мнение других

людей, оценочные суждения взрослых), анализировать полученную информацию, выявляя положительное и отрицательное, определять необходимость и возможность самоизменения и саморазвития. Развитию у ребенка личностной рефлексии предшествуют сильные эмоции и переживания в какой-либо ситуации, появление которых подталкивает к осмыслению соответствия своего поведения общепринятым нравственным нормам и значения нравственных норм в жизни людей.

Важно не только знакомить учащихся с нравственными нормами, но и обеспечивать целенаправленное овладение ими опытом рефлексии, понимания других, анализа межличностных отношений, свободного выражения своих взглядов, проявления активности и самостоятельности. Особое значение приобретают уроки курса «Окружающий мир». При изучении обществоведческих тем, используя различные формы коллективной учебной деятельности и методы активного социального обучения (ролевые и имитационно-моделирующие игры, групповые дискуссии, беседы, проигрывание и анализ жизненных ситуаций), учитель получает возможность не просто «сообщать» моральные знания, но и организовывать общение, в котором младшие школьники открывают личностный и социальный смысл нравственной нормы как условия продуктивного сотрудничества друг с другом.

В ролевой игре ребенок учится строить отношения с окружающими людьми, сообща вырабатывать социокультурные нормы; моделировать, регламентировать и усваивать образцы социального поведения и межличностных отношений; моделировать поведение в ситуации морального выбора; овладевает индивидуальным стилем эмоционально-волевой регуляции. Младший школьник, играя, «проживает» различные роли, учится понимать, объяснять и оценивать поступки, эмоциональные состояния и чувства других. В коллективной учебной работе

учащиеся присваивают характеристики субъектов деятельности — овладевают действиями целеполагания, планирования, контроля и оценки; осваивают отношения взаимной зависимости и взаимного контроля. Школьники распределяют обязанности, планируют деятельность, выдвигают гипотезы, учатся свободно высказывать и защищать свою точку зрения, контролировать поведение других и свое. В совместно-распределенной работе, в дискуссии наиболее эффективно происходит овладение умениями осуществлять моральный выбор в проблемно-конфликтной ситуации. Высказывая различные точки зрения, учащиеся определяются между взаимоисключающими в конкретных условиях нравственными ценностями, анализируют содержание ситуации, прогнозируют и последствия возможных поступков, особенности восприятия ситуации ее участниками, выбирают вариант нравственного поведения для каждого участника ситуации, осознают предметный и нравственный результаты действий. Ценностный (отказ от пассивности, следование моральным принципам) и творческий (сознательный поиск выхода из кризиса) характер заданий, содержащий ситуации морального выбора, стимулирует учащихся к осознанию смысла нравственности.

Под воспитанием чувств у подрастающего поколения подразумевается формирование нравственного облика личности. «Единство нравственных взглядов, побуждений и действий возникает лишь тогда, когда оно сцементировано соответствующими нравственными чувствами». Возникновение переживаний нравственного характера предполагает «мгновенный анализ ситуации... оценку поступка с точки зрения принципов морали, понимания переживания других людей и умение „сопереживать“ с ними то, что их волнует, радует, печалит»¹⁰. Осмыслению собственных переживаний, обогащению их содержания, овладению эмоциональной экспрессией, развитию контролируемости и произвольности



чувств способствуют приемы: обмен впечатлениями; актуализация эмоционального опыта; интерпретация (объяснение ребенку его поведения и чувств с целью выбора более удачного способа поведения); объяснение учеником своих чувств; дневник настроения и т. д. Наблюдения за переживаниями других, озвучивание собственных переживаний и чувств подводят учащихся к пониманию, что одни и те же эмоции в зависимости от ситуации могут принимать нравственный и безнравственный характер.

Самооценка не присваивается извне, она вырабатывается самой личностью на основе нравственных норм. Задача педагога — управление процессом переосмысления учащимися своих возможностей. Различные задания: речевые разминки, творческие работы, «неоконченные рассказы», рефлексия при подведении итогов урока или учебного дня и т. д. — способствуют развитию оценочной деятельности. Учащимся предлагается дать доброжелательную оценку достижений другого, его личностных качеств, поступков, чувств, оценить свои достижения, чувства, состояние, познавательный интерес, межличностные отношения и на основе самооценки определить задачи самовоспитания и саморазвития. Ребенок привыкает замечать достоинства другого, его неповторимость, понимать причины его эмоциональных состояний и поступков в течение дня.

Важнейшим средством развития морального самосознания является искусство. По мнению Н. Б. Берхина, сущность искусства — «формирование механизма регуляции поведения личности», цель искусства — «сопереживание личности самой себе и преобразование личностью самой себя»¹¹. На любом уроке, во внеурочной деятельности — везде, где ребенок соприкасается с живописью, литературой, музыкой, фольклором, — можно целенаправленно осуществлять эмоционально-нравственное развитие. С этой целью важно построить процесс ра-

боты с производением искусства как процесс оценки (сопереживание художественному образу), самооценки (обнаружение какого-либо сходства с собой, своими чувствами, сопереживание самим себе), самопознания (на основе сравнения себя с художественным образом, осознание в себе того, что не было известно ранее), саморегуляции (усвоение социально значимых ценностей). При работе с художественным произведением необходимо продумать последовательность вопросов к учащимся, стимулирующих рефлекссию. Например, вопросы к художественному тексту могут затрагивать:

— осмысление ценности, содержащейся в произведении;

— оценку поступков действующих лиц, прогнозирование возможных вариантов поведения и их оценку, выбор оптимального варианта;

— соотнесение содержания текста с личным опытом переживаний («Что я чувствую...») и самооценочной деятельности («Я могу...»; «Я думаю о себе...»);

— прогнозирование результатов своих действий, своих чувств в заданной ситуации («Если бы я...»; «Представляю себя...»; «События могли бы развиваться иначе, если бы...»; «Я бы почувствовал...» и т. д.);

— нравственную оценку своих действий, рефлексивную самооценку («Сомной случилось...»; «Я был не прав...»; «Я сожалею...»).

В эмоциональном и нравственном развитии младших школьников невозможно переоценить роль детского воспитательного коллектива. В коллективе, при выполнении общественных поручений, в творческой и игровой деятельности, происходят интериоризация нравственных ценностей группы, нравственная социализация. Именно поэтому необходимо создание в детской среде традиций психологической поддержки позитивного эмоционального самочувствия друг друга, уважительного отношения к индивиду-

альности и личностной позиции. Первый образец для подражания — личность учителя, его стилевые особенности общения и руководства. Наиболее часто применяемые учителем педагогические приемы, используемые речевые фразы, жестикация, мимика, эмоциональное отношение учителя к учащимся, педагогический такт, умение создавать обстановку дружеского общения формируют и развивают определенные характеристики личности, эмоциональные состояния, особенности регуляции поведения.

Авторитарный стиль, ограничивающий проявления собственной активности ребенка, формирует личность с пассивными жизненными установками, с невыраженным стремлением к саморазвитию, с заниженной самооценкой интеллектуальных и нравственных качеств, с преобладанием негативных оценок окружающих. Учащиеся характеризуются недоверчивостью и настороженным отношением к другим, неверием в свои силы, повышенной тревожностью, неуверенностью в себе, несамостоятельностью, заниженной самооценкой, зависимостью от эмоциональной поддержки и оценки других, ориентацией на подчинение, сочетанием враждебности и покорности.

При демократическом стиле общения учитель осуществляет личностно ориентированное взаимодействие, воспитывая у учащихся положительное эмоционально-ценностное отношение к другим и к самому себе. Позитивному самоотношению младшего школьника способствуют психологическая поддержка со стороны учителя, акцентирование способности и оценка достижений ученика, установление реальных целей, развитие реалистичной самооценки ученика, создание ситуаций успеха.

Для поддержания в каждом ребенке уверенности в своих силах и ощущения собственной значимости, «стремления к самовыражению», «чувства собственного достоинства — желания быть хорошим, достойным уважения»¹² необходимо использовать различные тактики пе-

дагогической поддержки, гибко направляя поведение и деятельность ребенка, предоставляя ему возможность для проявления самостоятельности и инициативы. Тактика защиты используется, если страх блокирует действия ребенка. Тактика помощи — если ученик не верит в собственные силы. Тактика содействия инициирует самоанализ ученика. Если ребенок адекватен в понимании проблемы и себя, однако собственных сил для решения проблемы недостаточно, используется тактика взаимодействия¹³. Учитывая личностные особенности и потребности ученика, учитель стимулирует процессы самопознания, перестройки уровня притязаний, изменения отношения к себе, своим возможностям, к окружающим. Обеспечивая эмоциональное и социальное благополучие ребенка, тактики педагогической поддержки позволяют преобразовать каждую конкретную ситуацию общения в развивающую.

Реализация процесса эмоционально-нравственного развития личности младшего школьника как процесса развития морального самосознания позволяет отойти от парадигмы формирования личности с заданными свойствами и обеспечивает личностно-смысловое развитие.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. М., 1982. Т. 2. С. 242—243.

² См.: *Петровский В. А.* Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Петровский. М., 1994.

³ См.: *Дусаевичкий А. К.* Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусаевичкий. М., 1996.

⁴ Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. 2-е изд. М., 2004. С. 28—32.

⁵ *Петровский В. А.* Указ. соч.

⁶ *Шимановский Д. С.* Моральное самосознание личности: теоретические и методологические проблемы : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Д. С. Шимановский. М., 1989.

⁷ Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нач. шк. 2000. № 4. С. 4.



⁸ См.: Катрич Г. И. Становление рефлексивной самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. И. Катрич. М., 1994.

⁹ См.: Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. Н. Антилогова. Новосибирск, 1999.

¹⁰ Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника : психол. очерк / П. М. Якобсон. М., 1966. С. 191, 205.

¹¹ Берхин Н. Б. Интенциональный и операциональный аспекты искусства и система эстетического воспитания : дис. ... д-ра филос. наук / Н. Б. Берхин. М., 1999. С. 123.

¹² Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / В. А. Сухомлинский. Киев, 1980. Т. 5. С. 518.

¹³ См.: Михайлова Н. Н. Тактика педагогической поддержки : антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезариус / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Новые ценности образования. 2005. № 5 (24). С. 139—143.

Поступила 28.08.06.

ВОСПИТАНИЕ У ДЕТЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ РОДНОГО КРАЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Н. Г. Куприна, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент АПСН,

Л. М. Гафарова, старший преподаватель кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета

В статье освещается проблема воспитания у детей эстетического отношения и любви к природе родного края как основы формирования национального самосознания в единстве с межнациональной толерантностью, что актуально для многонациональных регионов современной России. Главным условием взаимодействия фольклорных традиций различных национальных культур в воспитательном процессе признается акцентирование идеи о единстве природы и человека.

Проблема воспитания у детей толерантности в современной ситуации обострения межнациональных отношений в многонациональных регионах России актуальна, как никогда. Многие специалисты называют эту ситуацию «взбунтовавшейся этничностью», анализируя небывалое по своим масштабам и глубине возрождение этничности на всей территории бывшего СССР. Исследователями анализируются как положительные тенденции в развитии национального самосознания и национально-культурного самовыражения народов, так и негативные проявления агрессивного национализма и межэтнических конфликтов. Поэтому так остро встает сегодня задача педагогического регулирования двух объективно развивающихся и пересекающихся процессов: возрождения этнического самосознания и формирования межэтнической

толерантности, взаимопонимания и взаимоуважения представителей различных народов.

Современная Республика Башкортостан по своей многонациональности представляет собой уменьшенный срез полиэтнической Российской Федерации. Основу населения сегодняшней Башкирии составляют три наиболее многочисленных народа (русские — 39,3 %, татары — 28,4, башкиры — 21,9 %), а также множество других народов (в совокупности — 10,4 %)¹. Такая полиэтническая структура общества требует особого внимания к проблеме педагогического руководства в воспитании межнациональной толерантности как логического продолжения здорового национального самосознания, а также поиска оригинальных методов ее решения при обращении к подрастающему поколению.

© Н. Г. Куприна, Л. М. Гафарова, 2007

Стремление снизить социально-психологическую напряженность и гармонизировать межнациональные отношения в России привело к разработке и принятию федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (2001—2005 гг.). В соответствии с основными идеями федеральной программы выстраиваются ориентиры национального образования в Башкортостане. В Послании Президента Республики Башкортостан Государственному Собранию подчеркивается: «...современная ситуация в национальном образовании диктует необходимость диалога общечеловеческой и национальной культур, интенсивного качественного обновления образовательного процесса, поиска каждым национальным учебным заведением собственной модели дальнейшего развития»². В Программе развития образования Республики Башкортостан отмечается, что «современная система образования должна решать двуединую задачу: достижения представителями каждого народа мирового уровня образования при сохранении национальной самобытности и всестороннем приобщении к собственной национальной культуре»³.

Межнациональная толерантность определяется башкирскими исследователями как «системная совокупность психологических установок, чувств, определенного набора знаний и общественно-правовых норм (выраженных через закон или традиции), а также мировоззренческо-поведенческих ориентаций, которые предполагают терпимое или, вернее сказать, „принимающее“ отношение представителей какой-либо одной национальности (в том числе на личностном уровне) к другим инонациональным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т. д.)»⁴. Подчеркивается, что понятие толерантности шире просто терпимого отношения и включает в себя также уважение различных народов, соблюдение их прав, раз-

решение межнациональных проблем на основе баланса интересов, осознание единства и всеобщей взаимосвязанности различных этнокультур.

В соответствии с установками на «культуру мира» ведущим принципом этнического воспитания подрастающего поколения признается «принцип единства в воспитании национального самосознания и межнациональной толерантности». Педагогическим условием воплощения этого принципа в воспитательном процессе выступает нахождение точек соприкосновения и общности различных культур, акцентирование знаний «о различных формах и методах взаимовлияния, взаимообогащения и способов позитивного взаимодействия народов» в историческом процессе и в наши дни⁵.

При очевидной разумности и естественности данного положения его практическая реализация вызывает ряд затруднений. В частности, при сопоставлении русского и башкирского народов в опоре на понятийный этнологический аппарат и теорию этнического развития обнаруживается больше различий, чем сходства. Так, русский и башкирский народы относятся к различным антропологическим типам и разным языковым группам (славянский и тюркский), разным религиям (христианство и ислам), к разным типам материально-хозяйственной культуры (землепашество и степное, кочевое хозяйство) и соответственно обладают различным культурно-психологическим менталитетом. В то же время история ассимиляции, взаимодействия и общей судьбы культур этих народов исчисляется веками (начиная с присоединения Башкирии к Русскому государству в XV в.).

Самой очевидной и глубинной общностью различных народов, проживающих в Башкортостане, является природа края, родная для каждого, кто родился на этой земле, независимо от его национальности. Природно-биологический ландшафт направляет формы взаимодействия человека с окружающей средой и



определяет значимые характеристики национального характера, духовные ценности народа, формирует поведенческие нормы в бытийственной сфере. Таким образом, воспитание у подрастающего поколения любви к родному краю, этического отношения к природе, ответственности за сохранение ее красоты и богатств является фундаментом формирования межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием.

Образы природы родного края составляют основу фольклора любого народа. Пройдя через время и вобрав в себя культурный опыт нации, народное творчество сконцентрировало в себе и отобрало самое ценное, что есть в национальном характере. При этом система нравственных и духовных ценностей народа в фольклоре раскрывается через взаимоотношения человека с окружающим миром природы. Данная особенность фольклора обладает огромным потенциалом в воспитании межнациональной толерантности у современных детей. Фольклор раскрывает общую «корневую» систему ценностей всех народов: идущее из глубины веков природоориентированное, экоцентричное, сознание, включающее явления природы в качестве живых и одухотворенных личностей в систему человеческих отношений. Акцентирование в педагогическом процессе этой идеи может оказаться главным связующим звеном при нахождении точек соприкосновения и общности различных национальных культур.

Рассмотрим общие черты эколого-эстетической направленности народной педагогики на примере русского и башкирского фольклора.

Народная фантазия одушевила природные стихии, опозитивировала их, создала яркие художественные образы, постигая и объясняя тайны круговорота бытия. Эта особенность ярко проявляется и в русском, и в башкирском фольклоре.

В русских сказках Ярило-солнце, Весна-красна, Морозко, Снегурочка, оли-

цетворяющие природные явления, обладают собственными характерами и привычками, вступают во взаимоотношения друг с другом и людьми. В сказке «Гуси-лебеди» с героиней разговаривают и яблонька, и речка с кисельными берегами. В былине «Садко» река Волхова превращается в прекрасную девушку, которая заслушивается песнями гуслира и влюбляется в него.

Поэтические образы природы населяют и башкирские сказки. Например, солнце представляется красной девой, у которой, «когда она выходит из моря, белые волосы, длиною несколько сажень, плавают над водой; руками она достает звезды и убирает ими свои белые волосы»⁶. В башкирском фольклоре, как и в русском, встречаются Водяной, Леший (Шурале), Домовой. Башкирские сказки рассказывают о духах ветров, живущих в расщелинах скал и на вершинах гор в войлочных кибитках, возле которых бродят табуны лошадей. Особенно почитаемыми в сказках выступают духи гор и пещер. Герои сказок одаривают этих духов специальными подарками, исполняют ради них обеты, обращаются к ним за помощью.

Народное творчество раскрывает идею единства человеческого и природного начала, их общие корни. И в русском, и в башкирском фольклоре сохранились легенды об оборотнях, воспроизводящие древние тотемические представления о происхождении человека или целого племени от какого-либо животного. Таким тотемным животным в русских сказках является чаще всего медведь, а в башкирских — змея. Древние башкиры считали змей наделенными необыкновенной властью и обладавшими свойствами оборотней. Существует легенда о змее-юха, которая приняла образ красавицы-девушки и стала ханшей одного из башкирских племен.

В русском детском фольклоре ярким примером персонификации явлений природы через зооморфные образы служат прибаутки — веселые песенки-игры, ге-

роями которых выступают звери, птицы, насекомые, олицетворяющие характеры людей и их взаимоотношения. Взаимоотношения между животными и птицами в прибаутках представляют собой модель человеческих взаимоотношений. Эта особенность прибаутки имеет большое воспитательное значение, поскольку формирует у ребенка отношение к природе как живой. Такими же особенностями обладают сказки о животных, существующие и в русском, и в башкирском фольклоре. Благодаря сказкам, прибауткам, загадкам, пословицам одухотворенные и очеловеченные образы природы буквально с первых дней окружают ребенка, входят в его игры и настраивают на особое отношение к природе — как живой, нуждающейся в участии человека, взаимодействующей с ним. В традиционной культуре ребенок с малых лет ощущал родство, единство с окружающим миром, на чувственном, образном уровне получал представление об универсальности законов, направляющих жизнь природы и человека.

Большим педагогическим потенциалом в эколого-эстетическом воспитании детей характеризуются праздники народного календаря, которые во всей полноте отразили взаимоотношения человека с природой.

Суть многих календарных обрядов составляет имитационная магия, в основе которой лежат представления о том, что окружающий мир и человек созданы по одним и тем же законам. Так, на Руси во время Масленицы разворачивалось игровое действие «взятие снежного городка», которое являлось отголоском древнего ритуала, помогающего Весне взять верх над Морозом. Примером имитационного ритуала в башкирских обычаях может служить игровое обливание водой детей и молодежи весной после окончания сева с целью защитить посевы от засухи. Такие примеры встречаются в большом количестве в русской и башкирской календарной традиции.

Для современных детей такого рода игровые ритуалы представляют большой

интерес. Сегодня они могут быть объяснены как своеобразная помощь человека окружающему миру: «*Наши предки не отделяли себя от природы. Все, что их окружало, они воспринимали как продолжение самих себя, а себя — как частичку огромного живого мира. Поэтому все природные явления в народном творчестве одушевлены, т. е., как и человек, имеют душу, характер, свой нрав и привычки. С природой человек может общаться: попросить о чем-нибудь, поблагодарить, поговорить, поделиться самым сокровенным. В древности люди считали, что природу можно не только просить о чем-то, но и помогать ей: ускорить приход тепла весной, помочь солнцу „вернуться на лето“, бурю успокоить, напомнить дождю, чтобы не запоздывал, снегу, чтобы вовремя поля укрыл... Ведь человек и окружающий мир созданы по одним и тем же законам, являются продолжением друг друга. Так люди думали и стремились своими действиями воспроизводить действия природы. Таким способом они помогали ей сохранить заведенный порядок. От порядка в мире зависела и жизнь самого человека.*

Так и возникли календарные обряды — как помощь человека своему миру. Ритуальные действия людей усиливали или смягчали природные явления, поддерживали порядок их чередования. С другой стороны, и сам человек должен был следовать заведенному в природе порядку, все делать вовремя. Поэтому такое огромное количество указателей, примет содержится в народном календаре на каждый день: зимой — чтобы предугадать раннюю или позднюю весну, дождливое или засушливое лето, подготовиться к ним заранее, а весной или осенью — чтобы вовремя поле засеять, да убрать урожай»⁷.

Представления о единстве человеческого и природного начала, их общих корнях в народном мировосприятии породили особый строй чувств наших



предков, ощущавших себя участниками природных событий. Не только ритуальные действия, но и многие фольклорные сюжеты могут быть объяснены современным детям с позиции психологической включенности в события природного мира человека традиционной культуры. Например, сюжет хороводной песни «Со вьюном я хожу» можно пояснить следующим образом: *«Весной, когда природа наряжалась цветами и травами, девушки выходили на улицу, водили хороводы. Они наряжались так же, как и природа: надевали на голову венки из цветов, украшали себя ветками. И пели песни о красоте природы. В песне „Со вьюном я хожу“ рассказывается о девушке, которая наряжает себя цветами и растениями. Зеленый вьюнок она называет золотым, как самое драгоценное из своих украшений...»*⁸

Образы растений, птиц и животных запечатлены в народных орнаментах, которые щедро украшали жилище, все предметы быта, одежду человека в традиционной культуре. Символика этих фигур легко прочитывается в орнаментах, принадлежащих разным национальным культурам. Распространенными мотивами в русских и башкирских орнаментах являются солярные знаки — изображения круга с лучами как символа восходящего солнца; ромбы — символы земли-пашни, т. е. жизнедающего начала; изображения «бегущих волн», растений с почками, семенами, плодами, что связано с символикой растительного плодородия.

Особенностью народного башкирского искусства является почти полное отсутствие реалистических изображений животных, людей и пейзажей, что обусловлено влиянием мусульманской культуры и запретом ислама изображать живое. Поэтому в башкирском орнаменте распространены геометрические фигуры, в которых образы растений и животных стилизованы. Однако именно древние анимистические и тотемиче-

ские представления составляют содержательную основу орнамента и определяют его форму.

В языческих культурах украшения помимо эстетической функции выполняли функцию оберега. С помощью знаков-амулетов человек призывал на свою защиту силы природы и ограждал себя от несчастья. Такому назначению украшений, вышивки, орнамента соответствовало их расположение на одежде и различных предметах. На одежде украшались прежде всего края, разрезы, отверстия: воротник, застежки, кромки рукавов, подола и т. д. Предполагалось, что это — самые уязвимые места, через которые могут проникнуть вредоносные силы. Края одежды или предметов, украшенные узором-оберегом, считались недоступными для негативных воздействий. Эти архаические представления, диктовавшие содержание и форму народной росписи, являются общими для традиционных культур различных народов (в том числе русских и башкир) и выступают своеобразным общим знаменателем между ними.

Геометричность и условность башкирского орнамента компенсируется его ярким многоцветьем. В колористических решениях узоров преобладают теплые тона: красный, зеленый, желтый. При этом сочетание цветов в орнаменте всегда контрастное: на красном фоне — зеленый и желтый узор, на черном — красный и желтый. Редким явлением в башкирском народном творчестве выступает белый фон орнамента или вышивки, как это чаще всего представлено в русской традиции (белый цвет холста). В то же время символика цветов в русском и башкирском народном творчестве очень близка. Так, красный цвет — олицетворение молодости, здоровья, энергии, полноты жизненных сил; белый — символ святости, чистоты; синий — выражение ясности, верности и постоянства; зеленый — символ миролюбия, оптимизма, вечности жизни. Именно эти цвета, наиболее распростра-

ненные в традиционных культурах обоих народов, представлены в государственных флагах России (сине-бело-красный триколор) и Башкортостана (сине-бело-зеленый триколор).

Знакомство с народными традициями в различных видах искусства — декоративно-прикладном и устном фольклорном творчестве — в условиях ДОУ и начальной школы эффективнее всего осуществлять в рамках праздников народного календаря. Это театрализованные игровые действия, которые объединяют в себе танцы, песни, народную поэзию, предполагают красочные декорации и народные костюмы. Вместе с тем пути приобщения детей к традиционной календарной обрядовости в образовательных учреждениях, которые посещают дети разных национальностей, на практике вызывают ряд вопросов. Народный календарь — не просто набор определенных дат, отмеченных ритуалами, это выражение народного мировосприятия, явление философского порядка. Простое сопоставление традиционных праздников русского и башкирского народов вне мировоззренческого, культурологического контекста часто выглядит искусственно и надуманно.

Осложняет задачу взаимодействия традиций разных народов на основе календарных праздников еще и тот факт, что языческие представления, близкие по смыслу у разных народов и составившие основу календарной обрядовости, в течение многих веков переплетались и синтезировались с представлениями других религий. Так, обрядовая символика и образность русского народного календаря представляют собой синтез язычества и православия, а в календарных праздниках башкирского народа доминируют мусульманские обычаи.

На наш взгляд, наиболее эффективно поэтапное введение детей в образный мир народной календарной обрядовости разных народов. На первом этапе важно развивать у детей средствами фольклора эстетическое отношение к родной при-

роде — тому общему, что объединяет их, независимо от национальной принадлежности. В рамках этой задачи плодотворным будет акцентирование идеи о единстве природы и человека, которая выражается в фольклорных образах, близких по своей сути в русской и башкирской традиционных культурах. В рамках тематики «Времена года в русском и башкирском народных календарях» педагог может заострить внимание детей на основных, базовых понятиях, общих для традиционной культуры русского и башкирского народов: разъяснить психологический смысл обрядовых игр как своеобразного способа помощи природе; заострить внимание на моменте одушевления природных явлений в фольклоре; познакомить с поэтическими воплощениями природы в народной фантазии русского и башкирского народов.

Особой воспитательной ценностью обладает основная идея традиционного календарного обряда: соединения человека и природы в единое «тело». Народные календарные обряды русских и башкир — это коллективные театрализованные действия, участники которых совместными ритуальными усилиями помогали природе, демонстрируя свое единство с ней. Календарный обряд соединял в сознании человека его самого, окружающих людей и всю природу в единое целое. Пение, игра на инструментах, танцевальные движения, декламация ритуальных текстов, яркие костюмы, расцвеченные орнаментами с природными мотивами, активно включали человека в процесс переживания родства и единения с природой через энергию собственных телесных усилий.

Педагогическая ценность народного календарного обряда состоит еще и в том, что он сохраняет традицию игрового взаимодействия взрослых и детей. В календарном обряде принимали участие все, и каждому находилось свое место и своя роль. Детские календарно-обрядовые игры подразумевали участие в них и взрослых. Так, в весеннем башкирском



празднике «каргатуй», посвященном пробуждению природы, участвовали женщины и дети. Детский возраст человека соответствовал весеннему возрасту пробуждающегося мира. Поэтому именно детям поручалось кормить в этот день птиц как вестников весны, закликать их песнями, имитировать их движения в танцах. Мамы — молодые женщины — обвешивали еще голые ветки деревьев различными предметами — как пожелание природе благополучия и пышного цветения (т. е. таких же качеств, какими обладают и они сами).

Аналогичные весенние праздники с участием детей есть и в русском традиционном календаре. До наших дней сохранились детские песенки-заклички «Андрей-воробей», «Кулики-жаворонушки», «Дождик, дождик, пуще», «Весна-красна» и др. По русскому обычаю, дети кормили птиц крошками от печенья. Специально для этих целей его пекли в виде птичек. С куличками и овсянничками как угощением детей направляли к соседям.

Ритуальные формы поддержания и укрепления добрососедских отношений являются обязательной и важной частью календарных праздников русского и башкирского народов. Это еще одна значимая точка соприкосновения двух национальных культур. Ярким примером служат обычаи взаимопомощи соседей в осенних заготовках. В русской традиции такими праздниками-заготовками были «капустники», «репорезы». Молодежь собиралась по избам рубить капусту, резать репу, а заодно и устраивать веселые розыгрыши с песнями и прибаутками. В башкирской традиции праздники-заготовки были связаны с забоем скота. Так, в праздник «гусиная помощь» весь берег реки был заполнен молодежью. Девушки ощипывали и мыли гусей в проруби у реки, а парни поджидали их с гармониками. Пелись песни шуточного содержания, происходили соревнования в остроумии между девушками и юношами. Праздники осеннего убоя и заготовки скота устраивались сразу у несколь-

ких хозяев и заканчивались совместным ужином с приветственными речами и благопожеланиями друг другу.

К зимним видам помощи у башкир относится валяние сукна. На праздник, который устраивался под вечер, собиралась молодежь. Девушки несколько раз поливали заготовку горячей водой и плясали на ней до тех пор, пока шерсть не скатывалась и не принимала форму плотной ткани. Танцы и песни этого праздника носили веселый игровой характер. Выполнив работу в одном доме, участники договаривались о дне помощи в другом, пока не завершалась вся работа. Аналогичным обычаем русских девушек были зимние посиделки, на которых они пряли льняную пряжу. Долгие супрядки сами собой превращались в беседы и забавы, ведь, «где весело поется — там весело прядется».

Среди русских календарных праздников особое место занимали ярмарки. Они отличались по времени года и набору товаров. Самыми крупными были осенние и зимние. Ярмарки устраивались на больших площадях, потому что всегда сопровождалась играми, веселыми соревнованиями и аттракционами. Игры-соревнования составляли важнейшую часть ярмарочного действия наряду с собственно торговлей. В башкирской традиции также немало праздников, включавших в себя игры-соревнования. Один из самых больших среди них — Сабантуй. Его основу составляли военно-спортивные игры, в которых соревновались в силе и ловкости молодые баатыры — защитники рода, племени. На празднике исполнялись патриотические песни — кубаиры — о подвигах народных героев. Кубаиры сменялись веселыми песнями, плясками, игрой на кубызе, курае. Праздновали сабантуй весной перед началом пашни и перекочевки с зимнего пастбища на летнее.

Фольклорные игры-соревнования интересны современным детям, приносят им огромное удовольствие. Такие игры обладают уникальными возможностями

по развитию у детей навыков сотрудничества: здесь отрабатываются и умение действовать в рамках правил, и способности эмоционально откликаться на состояние другого, «болеть» за партнера, формируются навыки взаимовыручки и чувство «локтя». Использование принципов организации народного действа на праздниках в ДОУ и школе позволяет в непринужденной игровой форме привить детям привычки и умения выстраивать добрососедские отношения. При этом праздник, в котором и дети, и взрослые являются активными участниками, усиливает свою воспитательную и развивающую направленность.

Изучение православных и мусульманских традиций, знакомство с основными праздниками этих религий необходимо на следующих этапах — в средних и старших классах. Разобраться в особенностях различных по религиозным верованиям культур, выявить их близкие духовные смыслы возможно только в опоре на знания. Педагоги-исследователи, изучавшие проблему воспитания у детей межнациональной толерантности, подчеркивают, что в средних и старших классах несколько снижается роль психоаффективных элементов национального самосознания и возрастает роль информационных. В этом возрасте дети нуждаются в информации об истории, культуре, религии «своего» и «других» народов. При этом «чем больше учащиеся знают об истории, культуре, выдающихся деятелях того или иного народа, тем меньше вероятности, что у них появятся негативные отношения к людям данной национальности»⁹.

Таким образом, изучение традиционных культур разных народов в их общно-

сти и различиях в средних и старших классах школы должно опираться в большей степени на информационно-теоретический подход. В ДОУ и начальной школе в воспитании межнациональной толерантности целесообразно использовать традиционные методы этнопедагогики и этноэтики, фольклор (изучение и «ролевое» применение на уроках пословиц, поговорок, былин, различных сюжетов эпического характера, сказок тех народов, которые преобладают в данном регионе). Эти наблюдения и выводы педагогов-исследователей подтверждают выдвигаемое нами положение о значимости воспитания у детей эстетического отношения к природе средствами фольклора как основы формирования межнациональной толерантности у подрастающего поколения в многонациональных регионах России.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мубинова З. Ф. *Нациология. Программа и методические рекомендации к спецкурсу* / З. Ф. Мубинова. Уфа, 1997. С. 4.

² Цит. по: Измайлова Е. Н. Развитие этнокультурного образования в Кировском районе г. Уфы: проблемы и задачи / Е. Н. Измайлова, И. П. Малютин, З. Ф. Мубинова. Уфа, 2005. С. 10.

³ Программа развития образования Республики Башкортостан на 1993—1998 гг. Уфа, 1993. С. 43.

⁴ Измайлова Е. Н. Указ. соч. С. 14.

⁵ См.: Мубинова З. Ф. Указ. соч. С. 8.

⁶ Хисамитдинова Ф. Г. *Родной Башкортостан: науч.-попул. изд. по курсу «История, литература и культура Башкортостана»* / Ф. Г. Хисамитдинова, З. Я. Шарипова, Л. Г. Нагаева. Уфа, 1992.

⁷ Куприна Н. Г. Народные календарные праздники и обряды как средство экологического воспитания детей / Куприна Н. Г. // *Воспитание школьников*. 2005. № 4. С. 32.

⁸ Там же. С. 3.

⁹ Измайлова Е. Н. Указ. соч. С. 17.

Поступила 21.09.06.



ВЗАИМООТНОШЕНИЕ ПРАВОСЛАВИЯ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РОССИИ

*В. В. Бобров, ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Саранского кооперативного института РУК*

В статье дается характеристика понятий светского и несветского религиозно-ценностного образования, рассматриваются различия между этими двумя образовательными традициями. Приводятся рассуждения автора о том, какие феномены религиозного мироощущения могут быть задействованы в содержании современного образования.

Действующий закон «Об образовании» России определяет бытие школы как светского учреждения (ст. 2). В соответствии с его положениями школа обязана исключить из своей работы все, что с формальной точки зрения может трактоваться как осуществление того или иного религиозного культа (или продвижение к этому воспитанника). С этим не приходится спорить, это следует принять как данность, как нечто сложившееся и в обозримом будущем не готовое преобразоваться в том или ином ценностном отношении. Вместе с тем для человека, мыслящего в категориях культурно- и личностно ориентированного видения человеческой истории, очевидно и другое, прямо противоположное приведенному выше, суждение: школа как социально-культурный институт не может уклониться от решения проблемы представления воспитаннику опыта переживания — осмысления оснований бытия материнской для него культуры, к каковым, по Н. Я. Данилевскому, относится религиозная составляющая бытия человека определенной культурно-исторической традиции. Игнорирование школой всей полноты социокультурного опыта человечества, включающего в себя феномены религиозно-ценностного осмысления человеком мироздания и себя самого, влечет за собой обеднение духовной жизни воспитанника, общую неразвитость его творческих способностей.

Как в умозрении совместить эти аксио-гносеологической точки зрения несовместимые положения? А совместить следует, ибо жизнь — реальная и полная — к этому подвигает¹ всякого

честного и думающего педагога отечественной школы.

Прежде всего выявим общее содержание понятий светского и несветского религиозно-ценностного образований. Возможно, качественные характеристики первого и второго укажут путь к их логико-правовому совмещению.

Светское образование есть образование, фундаментом которого служит опыт осмысления индивидуальным мироздания и человеческой истории на рациональной основе. Познающая духовность, обретающая себя в этой образовательной традиции личность, строго ограничивает предмет своего встраивания во вселенную и человеческую историю. Указанным предметом является то, от чего она — познающая духовность — может, по М. Хайдеггеру, «отстраниться», из чего она может себя абсолютно выделить, всмотреться в него как в объект и на этой основе познать его, «схватить» некие появившиеся в нем в результате формирования общие черты. Вселенная и человеческое общество являют себя в становящейся духовности преимущественно как некие сложившиеся, ставшие, пришедшие, во всяком случае в основах, к своему пределу величины. Определяя характер образования в отечественной школе как светский, закон в лице его авторов де-факто ориентировался именно на данную трактовку указанного понятия.

Фундаментом религиозно-ценностного образования выступает опыт осмысления мироздания и человеческой истории на религиозно-ценностной основе. Содержанием этого опыта, если ориен-

© В. В. Бобров, 2007

тироваться на мировые религии, а именно их бытие, их воздействие на человека (иудаизм, христианство, ислам, буддизм), является вся полнота бытия вселенной и человеческой истории. Иными словами, предмет данного вида образования составляют не отдельные стороны мироздания, постигаемые на рациональной или иной отдельной основе, а само мироздание и человек в нем или с ним (последнее утверждается в зависимости от избрания той или иной религиозной аксио-гносео-онтологии) как живые, становящиеся единомножественными боговдохновенными личностные духовности. Передача-усвоение этого опыта осуществляется посредством обращения к интуитивно-религиозно-логическим формам познания, которые основываются на иной, нежели в светской образовательной традиции, гносеологии. Указанная гносеология зиждется на признании живой целостности мира, которой и определяется перспектива познания ее человеческой духовностью. Индивид, духовным усилием восстановивший свое единство со всем мирозданием, прозревает в себе самом как живом и целом. Полагаем, что закон «Об образовании» именно эту образовательную традицию категорически не ввел в бытие современной отечественной школы.

Различия двух образовательных традиций очевидны: предмет образования (мир и человек в их сложившихся формах бытия — человек и мир как живые становящиеся образования) и метод его постижения (рационально-опытный — иррационально-религиозно-логический). А вот в чем их единство? Этого, полагаем, закон «Об образовании» в лице его авторов неоправданно не увидел. Единство указанных образовательных традиций в том, что обе они стремятся подвинуть индивида к овладению такими гносеологиями, какие позволили бы ему удержать мир и себя самое в их полноте и цельности. Наука в ее современном прочтении, а она есть основание содержания современного образования, последовательно освобождается от односто-

ронного — сугубо рационального — всматривания в предмет своего исследования. Ища полноты и цельности бытия, наука обращается к феноменам, которые в силу своей онтологии могут послужить достижению этой цели. Речь идет прежде всего об интуиции и воображении, феноменах, возникающих тогда, когда познающая духовность намеренно не отстраняет себя от предмета исследования, а, напротив, соединяет себя с ним, живет его жизнью и прозревает его как одно из своих проявлений в мироздании как живом и целом образовании. Иными словами, наука нашего времени обращается к гносеологии, ограниченной для религиозного достижения мироздания. Ранее это свойство ее чуткостью ко всему живому отметил П. Ф. Каптерев².

Заметим, что многие из выдающихся ученых нашего времени подчеркивали связь глубоких научных интуиций с религиозным мироощущением их авторов. Так П. Тейяр де Шарден заметил, что лишь религиозное сознание могло предвидеть происшедшее с человеком в XX в.³

Заметим и подчеркнем другое: современная наука, ища полноты и цельности бытия и потому обращаясь к новым для себя иррациональным гносеологиям, последовательно начинает осознавать себя как некую абсолютную с аксиологической точки зрения духовность. Стремясь удержать мир в его полноте и цельности, наука в лице своих гениальных представителей прозревает в нем черты боговдохновенности, абсолютности. Научные судьбы И. П. Павлова, П. А. Флоренского, В. И. Вернадского, А. Эйнштейна, П. Тейяра де Шардена и других выдающихся ученых последнего столетия, полагаем, свидетельствуют об этом.

Выводом из вышеизложенного о содержании светского и религиозного образования является следующее: первое в его современном прочтении с аксиологической и логико-гносеологической точек зрения не противоречит второму. Именно не противоречит, а не тожде-



ственно. Различие, разумеется, есть и в аксиологии, и в гносеологии, но оно не разводит эти феномены абсолютно, а обуславливает их живое событие (существование) на единой ценностно-гносеологической основе. Разрушение этого события (сосуществования) влечет за собой резкое сужение предмета постижения для индивида и, как следствие, его духовную неразвитость.

Поразмышляем о том, как в содержании современного образования в границах допустимого могут быть удержаны феномены религиозного мироощущения — феномены определенной аксиогносеологической природы. Решение этого вопроса, полагаем, связано с присутствием в содержании образования картины мироздания, ограниченной для определенной культурно-исторической традиции в понимании этого термина Н. Я. Данилевским: образ мира в любой развитой культурно-исторической традиции (древнеегипетской, индийской, европейской, русской, арабской, китайской и пр.) есть живое и целое. Последнее обусловлено прежде всего наличием у носителей культурной традиции инициации и боговдохновенности всего и вся, интуиции живой связи всего и вся, интуиции значимого, подлинно живого начала во всем и вся. Отчетливо представлено в содержании образования указанной картины мира и есть онтология допустимого с этико-правовой точки зрения поддержания ограниченного для воспитанников отечественной школы мироощущения, того мироощущения, без которого невозможны в последующем ни нравственное бытие, ни глубокое познание.

Какой же видится картина мироздания в русской христианско-православной культурно-исторической традиции?

1. В гносеологии это эссенциальный подход, субстратная и структурная рефлексия, мышление в принципах методологического коллективизма и уникализма (М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, А. А. Ухтомский).

2. В онтологии это понимание закона природы как всеобщего и уникального

сразу на основе модели реалистически-номиналистического общего.

Мироздание и человеческая история отечественной душе в веках виделись не безжизненно ставшими, пришедшими к своему пределу (что в значительной мере характерно для европейской души), а живым становящимся образованием. Старшие славянофилы (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков), развивая святоотеческую традицию, писали о новых началах современной философии, началах, подвигающих человеческую духовность всмотреться в себя как в живое становящееся в абсолютном живущее целое. Н. Ф. Федоров человеческую историю (в его интуициях она есть история всего мироздания) трактовал не как «факт», а как «проект», как некое живое и становящееся, становящееся в высоком, абсолютном. Лишь Бог, по Вл. Соловьеву, может быть назван сущим; мир и человеческая история суть абсолютные становящиеся. К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского, А. Л. Чижевского и других русских ученых также свидетельствуют о предрасположенности отечественной души в указанной традиции воспринимать и принимать мироздание.

Ища единства всего и вся, отечественная душа связывала это единство с множественной природой мироздания и человеческой истории. Мир множествен с онтологической точки зрения. Мир представлен многими и многими отдельными духовными мирами. Они есть условие жизненности всего мироздания, его светлой открытости к иному — юному, энергичному, высокому, абсолютному. Их живое соборное единство, их вопрошания и отвечающие друг другу и определяют творческое абсолютное бытие всего мироздания и человеческой истории.

Становящаяся живая единомножественная вселенная переживалась, понималась и принималась отечественной душой как некое обращенное к высокой цели, как некое полнящееся высоким смыслом (теологическая природа миро-

здания) образование. Вселенная изначально была «беременна» стремлением восстановить (разрушенную по тем или иным причинам ранее или отсутствующую) присущую ей онтологию, восстановить свое светлое единство, полноту своего бытия, стать достойной некоего непостижимого, но с непреодолимой силой обращающего на себя взор человеческий замысла. Вселенная едина с человеком в своей предрасположенности к абсолютному, явлению себя как единомножественной, личной, соборно-личной, как той, которая жаждет принимать единичные абсолютные решения и отвечать за них перед собой и своими духовностями. Вселенная близка человеку как выражению своего продвижения к абсолюту, к своему пределу. И предел этот светел, духовен, иррационален, личен (соборно-личен).

В центре вселенной отечественная душа видела и принимала человека, его соборно-личную духовность. В человеке явлено все и вся, все нестроения и все глубины мироздания, все их светлые решения и врачевания. Единство и множественность мира, его становящаяся живая природа, его предрасположенность к высокому смыслу, его энтелехия — все это полноту свое обретает только в человеке, его духовности. Человеку — разуму — суждено стать последним движением живой вселенной, последним не в пространственно-временном, но во вне-временном-внепространственном абсолютно-духовном отношении.

Социально-философские интуиции М. В. Ломоносова, И. Т. Посошкова, философско-исторические воззрения П. Я. Чаадаева, А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, Ю. Ф. Самарина, К. Н. Леонтьева, Л. П. Красавина, философско-культурологические построения Н. Я. Данилевского, В. В. Розанова, космолого-социальные интуиции Н. Ф. Федорова, Н. О. Лосского, философско-психологические воззрения В. В. Зеньковского, С. Л. Франка — в этих и других феноменах отечественной мысли явле-

но приведенное понимание в его связи с мирозданием.

3. В логическом смысле христианско-православная концепция образа мира основана на антиномичном типе логики, антиномичности суждений вообще (геометрия Н. И. Лобачевского, «воображаемая» логика Н. Васильева, теория антиномичности суждений в психологических основаниях И. П. Павлова).

Постигала и принимала отечественная душа себя и мироздание, учась у других культур и народов, как глубоко единое и глубоко множественное образование. Истина «есть то что есть (сущее)», — писал Вл. Соловьев и продолжал: «Но есть все. Итак, истина есть все. Но если истина есть все, тогда то, что не есть, все... не есть истина, потому что оно и не есть в своей отдельности ото всего: оно есть со всем и во всем. Итак, все есть истина... как единое»⁴. Приведенная трактовка истины характерна для отечественной гносеологии.

Очерченная картина мироздания и человека в нем, а вернее, мироздания с человеком как его идеальным пределом определена в своих основах христианско-православной аксио-гносео-онтологией. Полагаем, приведенные нами черты отечественного взгляда на мироздание не противоречат современной (европейской) научной картине мира, основные параметры которой определяют содержание образования в общеобразовательной школе России начала третьего тысячелетия. Вселенная и человеческая история в интуициях А. Эйнштейна, В. Гейзенберга, Э. Шредингера, П. Тейяра де Шардена, О. Шпенглера, А. Тойнби и других европейских ученых во многом являют себя с указанной точки зрения.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. М., 1982. С. 179.

² Там же. С. 434.

³ См.: Мир философии : в 2 ч. М., 1991. Ч. 2. С. 525.

⁴ Соловьев В. С. Сочинения : в 2 т. / В. С. Соловьев. М., 1990. Т. 1. С. 691—692.

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ С ЦЕЛЬЮ
ИХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ИСПОЛНЕНИЯ УГОЛОВНОГО НАКАЗАНИЯ**

*Л. И. Кундозерова, зав. кафедрой теории и методики
профессионального образования Кузбасской государственной
педагогической академии, профессор,*

*А. И. Савиных, аспирант кафедры теории и методики
профессионального образования Кузбасской государственной
педагогической академии*

В статье рассмотрены методологические подходы и психолого-педагогические методики изучения личностных качеств подростков группы риска. Изложены результаты педагогического эксперимента по изучению личностных качеств осужденных подростков. Работа выполняется с 2003 г. по заказу Министерства образования и науки РФ.

Процесс ресоциализации осужденных подростков возможен лишь на основе изучения их личностных особенностей. Методологический подход к изучению личности несовершеннолетних осужденных предполагает рассмотрение методологии как суммы известных истин, теоретических положений, концептуальных изысканий. Исследование проблемы ресоциализации несовершеннолетних осужденных подростков лежит на пересечении по крайней мере, двух научных направлений: современных теорий и концепций ресоциализации подростков и подходов к изучению личности несовершеннолетних правонарушителей в психологии, педагогике и криминологии.

При изучении личности несовершеннолетних правонарушителей авторы опирались на индивидуально-личностный подход. Данный подход оказал большое влияние на исправительно-трудовую психологию и педагогику в период их становления. Внутри данного подхода выделились два направления: индивидуально-психологическое (или общепсихологическое) и криминально-социологическое, в основе которых лежит один из ведущих принципов психологии — личностный подход, сформулированный С. Л. Рубинштейном.

Авторами с позиции целостного подхода к личности выявлены основные со-

циальные характеристики подростков, находящихся в учреждениях исполнения уголовного наказания в г. Новокузнецке, Белове, Ленинск-Кузнецке (всего 283 подростка).

Возрастной и половой состав правонарушителей выглядит таким образом: 91 % несовершеннолетних составляют юноши, 9 — девушки; 56 % несовершеннолетних родились в 1986—1988 гг., 44 — в 1984—1985 гг.

65 % несовершеннолетних осуждены по одной статье Уголовного кодекса; 26 — по двум, остальные 9 % — по трем. Среди статей, по которым они осуждены, есть убийство (34,0 %), кража (29,0), разбой (17,9), грабеж (7,5), тяжкий вред здоровью (6,7), изнасилование (4,5), угон автотранспорта (2,2), насильственные действия сексуального характера (2,0), хулиганство (1,5), хранение наркотиков (0,8), уничтожение имущества (0,8), умышленное нарушение правил дорожного движения (0,8), другие (0,8 %).

Мотивами преступления являлись корысть (54,4 %), хулиганские побуждения (33,5), удовлетворение полового влечения (4,5), месть (0,8), нанесение морального вреда (0,8), неосторожность (0,8), боязнь понести ответственность (0,8 %).

Образовательный уровень осужденных подростков имеет следующую кар-

© Л. И. Кундозерова, А. И. Савиных, 2007

тину: 0 классов — 1 %; 1 — 4 %; 2 — 1 %; 3 — 2 %; 4 — 0 %; 5 — 5 %; 6 — 10 %; 7 — 17 %; 8 — 23 %; 9 — 29 %; 10 — 5 %; 11 классов — 3 %.

Исследования, проведенные с помощью диагностического опросника А. Е. Личко, выявили у 100 % осужденных подростков различные типы акцентуаций характера с преобладанием гипертимности, циклотимности и психастеничности¹. Психические аномалии, по данным психологов учреждений исполнения уголовного наказания Кемеровской области, имели следствием возникновение и развитие таких черт характера, как агрессивность, жестокость, раздражительность, снижение волевых процессов. Они препятствуют ресоциализации личности, усвоению ею общественных ценностей, установлению нормальных связей и отношений.

Низкий интеллектуальный уровень способностей ($4,1 \pm 0,2$), низкая эмоциональная устойчивость ($5,2 \pm 0,1$), высокий уровень личностной ($42,6 \pm 3,7$) и ситуативной тревожности, мнительность, сенситивность выявлены у 82 % подростков. У большинства из них отмечены заниженная самооценка, неуверенность в себе, значительные трудности в обучении.

Основные жизненно важные желания осужденных таковы: быстрее освободиться — 85 %, больше не попадать в тюрьму — 44, создать семью — 31, продолжить учебу — 23, устроиться на работу — 44, исправиться, начать новую жизнь, вернуться в семью — 7, получить профессию — 7 %.

Особенность преступности несовершеннолетних состоит в том, что у них более узкий круг объектов преступного посягательства. Преступность подростков причиняет меньший ущерб, чем преступность взрослых; у них менее отягченная, чем у взрослых, мотивация: умысел возникает внезапно, часто отсутствует корысть при совершении краж, несовершеннолетний преступник посягает на менее богатый объект. Основную мас-

су преступлений составляют преступления против собственности и хулиганство.

Исследования нравственно-психологического облика осужденных подростков выявили у них ограниченный круг чтения; видео, радио, телевидение используются ими как средства времяпрепровождения, а не как источники информации; предпочтения отдаются источникам информации и среде общения, которые находятся в группах антиобщественной направленности. У таких подростков преобладают пассивно-паразитические и негативные формы досуга; отсутствует чувство ответственности по отношению к своей основной роли; снижены творческие способности; отмечаются негативное отношение к правоохранительным органам, ослабленное чувство стыда, злорадия, несдержанность, грубость, жестокость, несамокритичность.

Среди осужденных подростков много лиц, страдающих психическими отклонениями, совершивших преступления под влиянием конкретной жизненной ситуации, способствующей преступному поведению.

Для всех осужденных подростков характерна заниженная самооценка. Несмотря на это, они способны достаточно объективно оценить себя. Испытывают неуверенность в себе 36,4 % 13—14-летних подростков, 29,7 % 14—16-летних и 28,6 % 16—18-летних.

Экспериментальная работа вызвала необходимость в получении дополнительной информации о личностных особенностях осужденных подростков (интеллект, тревожность, эмоциональная устойчивость). Исследования проводились с использованием многофакторного опросника личности Р. Б. Кеттелла (форма опросника «С») и теста Спилберга—Ханина по самооценке уровня личной тревожности (как устойчивой характеристики) и ситуативной тревожности (как состояния в данный момент) человека².

Общий интеллектуальный уровень способностей у осужденных подростков оказался ниже среднего уровня их ровес-



ников из общеобразовательных школ ($4,9 \pm 0,5$); 100 % таких подростков имеют низкую эмоциональную устойчивость ($5,06 \pm 1$), высокий уровень личностной ($41,7 \pm 4,3$) и ситуативной тревожности.

Результаты медицинского обследования состояния здоровья подростков показали, что у 68 % из них физическое развитие ниже среднего уровня для данного возраста (уровень физического развития определялся путем сравнения со средними показателями биологического развития для данного возраста); 31 % имеют вторую, 40 — третью, 29 % — четвертую группы здоровья, что указывает на наличие у значительного количества подростков хронических патологий: заболеваний органов дыхания, желудочно-кишечных и ЛОР-заболеваний.

Для определения структуры профессиональных интересов и склонностей были использованы следующие методики: ОПГ-1 (автор Л. Н. Кабардова) и ОДАНИ (автор Б. А. Федоришин), ДДО.

Методика ОПГ-1 позволяет дифференцировать склонности человека к 5 типам профессий. При обследовании оценки каждого испытуемого распределялись следующим образом: на первое место ставился тот тип профессии, оценки по которому соответствовали наибольшей склонности испытуемого; на пятое место — тип профессии, к которому у испытуемого наименьшие склонности.

С помощью методики ОДАНИ были выявлены интересы к конкретным областям деятельности, среди которых — математика, химия, биология и сельское хозяйство, геология и география, техника, электро- и радиотехника, филология, литература, журналистика, юридические науки, история и археология, педагогика, медицина, труд в сфере обслуживания, военное дело и спорт, музыка, театр, декоративно-прикладное, изобразительное искусство. Исследование показало, что

осужденные подростки отдают предпочтение деятельности, связанной с техникой, трудом в сфере обслуживания, обосновывают это успехами в досуговых сферах деятельности (различных кружках, мастерских декоративно-прикладного искусства), учебными интересами и реально оценивают свои возможности получения профессии.

В то же время исследование еще раз подтвердило, что у осужденных подростков почти отсутствуют предпочтения в таких областях деятельности, как юридические науки, геология и география, филология и литература, история и археология, военное дело и спорт. Вероятнее всего это вызвано наличием определенного профессионального выбора, но данный факт требует перепроверки.

Исследование структуры профессиональных склонностей (ДДО) выявило, что у всех подростков высока склонность к профессиям типа «человек — человек» и «человек — художественный образ». Большинство из них высоко оценивают свои художественные способности. По нашему мнению, это вызвано занятиями в художественном кружке. Недостаточно высока у подростков склонность к работе со знаковыми системами, несмотря на то что среди престижных профессий ими называются профессии типа «человек — знаковая система». В данном случае подростки понимают, что выбор престижных профессий немаловажен, они же в основном имеют незаконченное начальное образование.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А. Е. Личко. М., 1999.

² См.: Спилберг Ч. Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилберг; сост. Ю. Л. Ханин // Стресс и тревога в спорте. М., 1983. С. 12—24.

Поступила 06.07.06.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

*Е. М. Раздульева, аспирант кафедры психологии
МГПИ им. М. Е. Евсевьева*

В статье поднимается вопрос об исследовательских способностях, необходимых для профессионального развития будущих педагогов-психологов. Приводится краткая характеристика структурных компонентов исследовательских способностей, выделяются исследовательские умения и навыки. Дается описание эксперимента по изучению исследовательских способностей студентов в педагогическом вузе.

В настоящее время успех психолого-педагогической деятельности во многом определяется тем, какую позицию будущий специалист занимает по отношению к собственной деятельности. В последние годы особое значение приобретает новая позиция педагога-психолога — позиция исследователя. В соответствии с этим в современном образовательном пространстве становится необходимой подготовка кадров с развитой исследовательской позицией и особую актуальность приобретает проблема развития исследовательских способностей студентов педагогического института.

Важно отметить, что исследовательские способности будущего педагога-психолога имеют профессиональную значимость и рассматриваются прежде всего как неотъемлемая часть их профессиональной деятельности. Анализ проблемы показывает, что профессиональная психолого-педагогическая деятельность независимо от рода специализации и сферы интересов (работа педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении, школе, на производстве, преподавательская деятельность и т. д.) предполагает исследовательскую работу и протекает в исследовании. Успешность такой деятельности зависит от уровня исследовательских способностей профессионала, которые в современной системе вузовского образования должны формироваться на начальном этапе.

Значительный вклад в разработку проблемы исследовательских способностей

внесли такие ученые, как Н. Н. Поддъяков, А. Н. Поддъяков, А. И. Савенков, В. С. Ротенберг, Д. Е. Берлайн, А. Деметроу и др.

Изучая данную проблематику, несложно заметить, что исследовательские способности имеют в своей основе две составляющие: биологическую (генотипическую) и средовую. Сочетание особых генотипических и средовых факторов порождает внутреннее психическое образование, именуемое исследовательскими способностями.

В психологии исследовательские способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации. В психологии исследовательского поведения — как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности¹.

А. И. Савенков в структуре исследовательских способностей выделяет три основных компонента: поисковую активность, дивергентное мышление, конвергентное мышление. Результат взаимодействия трех вышеназванных составляющих и есть исследовательские способности.

Рассмотрим структурные компоненты исследовательских способностей подробнее.

Первый параметр, «поисковая активность», характеризует мотивационную составляющую исследовательских спо-



способностей. В многочисленных работах, посвященных данной проблематике, в качестве мотивационной основы поисковой активности выступает любознательность.

С. Соловейчик считает любознательность мотивационным образованием и отождествляет ее с одной из самых основных потребностей человека — познавательной потребностью².

Л. И. Котлярова рассматривает любознательность как мотивационное образование, проявляющееся в познавательной потребности, разнообразии интересов, осознании долга изучить что-либо³.

Известный зарубежный специалист в области исследовательского поведения Д. Е. Берлайн также относит любознательность к мотивационной сфере и полагает, что она возникает в условиях воздействия на субъект новой неожиданной озадачивающей стимуляции и проявляется в исследовательских познавательных действиях для получения недостающей информации⁴.

Таким образом, из приведенных выше определений видно, что любознательность — достаточно сложное психологическое явление, которое выступает основным мотивом-двигателем, запускающим и заставляющим работать механизм исследовательского поведения.

Второй параметр — дивергентная продуктивность, или способность и склонность к дивергентному, творческому мышлению. Оно позволяет видеть различные аспекты проблемы, находить разнообразные связи элементов действительности, различные пути решения определенной задачи. Дивергентное мышление (от лат. *divergens* «расходящийся в разные стороны») допускает варьирование путей решения проблемы и приводит к неожиданным выводам и результатам, порождает множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Его характеризуют четыре основных каче-

ства: быстрота, гибкость, оригинальность и точность. Под быстротой понимается способность высказывать максимальное количество идей, причем в данном случае важно не их качество, а их количество. Гибкость — способность высказывать многообразие идей. Способность порождать новые нестандартные идеи называется оригинальностью, она может также проявляться в ответах, не совпадающих с общепринятыми. Точность, или законченность, есть способность совершенствовать или придавать заверченный вид своему продукту⁵.

Третья составляющая исследовательских способностей — конвергентное мышление. В психологии конвергентное (от лат. *convergens* «сходящийся») мышление рассматривается как последовательный, логический процесс, протекающий строго «от ступени к ступени» и приводящий к единственно правильному, обусловленному исходными данными решению⁶. Высокоразвитое конвергентное мышление развивается в задачах, имеющих жесткую структуру и предполагающих единственно правильный ответ. Данный вид мышления осуществляется в таких логических формах, как понятия, суждения и умозаключения.

Анализ психолого-педагогической литературы в контексте данной проблемы позволил выделить в структуре исследовательских способностей следующие исследовательские умения и навыки, необходимые для профессионального роста и развития будущего педагога-психолога:

- выявление и рассмотрение проблемы с разных сторон;
- выбор темы исследования и обоснование ее актуальности;
- составление плана исследования;
- определение объекта и предмета исследования;
- постановка целей и конкретных задач исследования;
- выработка гипотез;

- выбор методов и методик проведения исследования;
- структурирование материала;
- подбор и изучение литературы, критический анализ;
- формулирование выводов, оценка результатов.

Выделив эти исследовательские умения и навыки, отметим, что именно они способствуют профессиональному развитию будущих специалистов.

В условиях педагогического вуза профессиональное становление и развитие студентов, как показывает практика, осуществляется при написании курсовых и дипломных работ. Для того чтобы будущий педагог-психолог на должном уровне смог написать такую работу, ему необходимо обладать развитыми исследовательскими способностями.

В ходе проведенного нами в Мордовском государственном педагогическом институте им. М. Е. Евсевьева эксперимента на основании анализа курсовых работ студентов были выявлены три уровня развития исследовательских способностей будущих педагогов: высокий, средний, низкий.

Работы проблемного и поискового характера соответствовали высокому уровню развития исследовательских способностей. В них четко и обоснованно показаны значимость и актуальность темы исследования, соответствующей современному состоянию и перспективам развития психолого-педагогической теории и практики. Грамотно и лаконично изложен материал, полученный в результате анализа значительного количества литературных источников, обозначен и определен научно-методологический аппарат исследования (проблема, цель, объект, предмет), четко сформулированы гипотезы и задачи, которые в настоящее время поставлены перед образованием. В таких работах студентами были показаны глубокие психолого-педагогические знания в научной области и умения видеть интересующие их явления в широком контексте. К высокому

уровню развития исследовательских способностей можно также отнести развитость способов теоретического анализа изучаемых проблем, использование адекватных методов психолого-педагогического исследования, достоверность и правильность обобщения и интерпретации результатов психолого-педагогического эксперимента, а также сделанных выводов, оригинальность подхода, гибкость мышления, увлеченность научной работой.

В работах со средним уровнем развития исследовательских способностей была недостаточно подробно рассмотрена актуальность проблем исследования, недостаточно четко выполнены соотнесение категорий научного процесса, обобщение и интерпретация результатов исследования. Средний уровень проявлялся также в том, что не всегда теоретический и практический материал отвечал принципу системности и лаконичности изложения научных фактов, идей, концепций и др.

Курсовые проекты обзорного характера соответствовали низкому уровню исследовательских умений и навыков студентов. Эти работы носили реферативный, ненаучный характер, в них прослеживались нарушение логики изложения материала, расхождение между содержанием исследования и методологическим аппаратом, теоретический анализ не сопровождался соответствующими выводами, количественные данные и качественный анализ результатов психолого-педагогического эксперимента были представлены сжато и фрагментарно, отсутствовали систематизация и конкретизация научных фактов, умение отделять главное, основное, от второстепенного.

Анализ результатов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что чем выше уровень исследовательских способностей студентов в вузе, тем легче им будет адаптироваться к профессиональной образовательной деятельности и воплощать теоретические знания в практической области.



Таким образом, исследовательские способности будущих специалистов в педагогическом вузе представляют собой специфический способ их профессиональной самореализации и творческого самоопределения. Не вызывает сомнения тот факт, что исследовательские способности студентов высшей педагогической школы являются важным фактором развития их интереса к получаемой профессии, поиска своей сферы деятельности в выбранной специальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Савенков А. И.* Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольника / А. И. Савенков. СПб., 2004.

² См.: *Соловейчик С.* От интересов к способностям / С. Соловейчик // Воспитание школьников. 1968. № 6. С. 28—35.

³ См.: *Котлярова Л. И.* Изучение познавательных запросов учащихся / Л. И. Котлярова // Вопр. психологии. 1969. № 2. С. 132—136.

⁴ См.: *Berlyne D. E.* Structure and direction in thinking / D. E. Berlyne. N. Y., 1965.

⁵ См.: *Межиева М. В.* Развитие творческих способностей у детей 5—9 лет / М. В. Межиева. Ярославль, 2002.

⁶ См.: *Савенков А. И.* Указ. соч.

Поступила 05.04.06.

СОЦИОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ**НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА
НА ФАКУЛЬТЕТАХ МОРДОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
(опыт проведения фокус-группы)**

Т. М. Дадаева, доцент кафедры социологии МГУ им. Н. П. Огарева

В статье приводятся результаты, полученные в ходе изучения состояния научно-исследовательской работы в Мордовском государственном университете методом проведения фокус-группы среди руководителей факультетов и структурных подразделений университета.

В современных условиях востребована деятельность университета, направленная на повышение научно-исследовательской, научно-производственной интеграции и способствующая координации научных направлений по обеспечению единства учебной и научной работы, взаимосвязи науки и производства. Происходит формирование новой модели университета, активно осуществляющего инновационную деятельность. Данная модель получила название исследовательского университета.

Характерными чертами исследовательского университета являются следующие: интеграция обучения и исследований на всех этапах образовательного процесса; высокая доля обучающихся по программам магистров, аспирантов, докторантов; большое количество программ послевузовской подготовки; проведение фундаментальных исследований; тесная связь с бизнесом и хорошо организованная коммерциализация результатов НИР; развитие международных связей — интеграция с мировыми научно-исследовательскими центрами; определяющее воздействие на региональное научно-техническое и социально-экономическое развитие. Кроме того, для исследовательских университетов характерно наличие уникальных исследовательских коллективов, большого объема НИР, многоуровневой системы образования, современной материально-технической и информационной базы. В таком контексте актуальной задачей для вузов становится более тесное взаимо-

действие учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, что в целом позволит повысить качество образовательного процесса в университетах.

Для изучения состояния научно-исследовательской работы в МГУ им. Н. П. Огарева нами был использован метод фокус-группы. Ее участниками стали заместители деканов факультетов и директоров структурных подразделений университета по научно-исследовательской работе. Метод фокус-группы применялся в данном проекте в сочетании с другими методами (анкетированием, экспертным опросом). По сути он являлся комплементарным методом, который дополнял количественные методы сбора информации. Использование данного метода имеет большой познавательный диапазон, так как позволяет не только подтверждать имеющиеся гипотезы, но и получать новые, богатые эмпирические данные. Этому способствуют: 1) предоставленная респондентам возможность использовать свой язык при обсуждении проблемы; 2) обстановка групповой дискуссии, которая рождает у участников чувство безопасности и защищенности, делая их ответы более открытыми; 3) возможность моделирования ситуации социального взаимодействия, в ходе которого участники реконструируют свое отношение к поставленной проблеме. Равноправное отношение позволяет социологу увидеть проблему глазами респондента и дать ей полноценную интерпретацию. На полученную в



ходе фокус-групп информацию социолог оказывает минимальное, по сравнению с индивидуальным интервью, воздействие. Большая свобода исследователя, быстрота сбора данных и относительно невысокие затраты также являются несомненными достоинствами метода.

Социологическое исследование было проведено с использованием метода фокус-группы с целью изучения особенностей и выявления проблем организации научно-исследовательской работы в университете. Фокус-группа состояла из 9 чел. Дискуссия продолжалась в среднем 1,5 ч в соответствии с заранее разработанным гайдом.

В ходе исследования были получены качественные данные, которые позволяют охарактеризовать ситуацию с организацией НИР на факультетах и в структурных подразделениях вуза без измерения и количественной оценки. Мы расположили материал, структурировав его по наиболее проблемным, узловым моментам, связанным с организацией НИР в университете и указанным участниками фокус-группы.

Общая оценка уровня и качества организации НИР на факультете

В целом участники фокус-группы оценивают уровень организации НИР на своих факультетах положительно, существуют планы по НИР и контроль за их выполнением.

«Сам процесс организации НИР у нас на факультете, я думаю, как и на других факультетах, строится на основе плана НИР. План есть на 5 лет на факультете, там заложены основные показатели, которые отслеживаются, и также есть на каждой кафедре свой план НИР. Утверждена тема НИР преподавателей, общая для всего факультета, также по каждой кафедре есть своя тема, по которой работают кафедральные преподаватели. Есть две приоритетные темы, где больше всего сил концентрируется и наибольшие успехи достигнуты нашими преподавателями.

В организации НИР принимает участие заместитель декана по научной работе. Есть у нас совет молодых ученых на факультете, есть также в студ. совете студенческий научный сектор... Ежегодно для факультетов университет приводит основные показатели НИР. Те показатели, которые на факультет спускаются сверху, с учетом численности персонала мы делим по кафедрам, чтобы работа шла не спонтанно, а планировалась, т. е. определенные кафедры столько-то учебных пособий и методических разработок должны издать, столько студенческих работ подготовить на конкурсы и т. д., столько-то статей опубликовать, столько-то заявок на гранты получить и т. д. В конце каждого квартала мы подводим итоги на ученом совете, коротко заслушиваем эти итоги» (участник № 2).

Всеми участниками выделяются два уровня организации НИР на факультетах: это преподавательская наука и студенческая наука. В рамках последней отмечаются: проведение олимпиад, наличие студенческих научных обществ, участие студенческих работ во всероссийских конкурсах и т. д. «Каждый год проводятся конкурсы студенческих работ, и каждый год лучшие работы отправляются на конкурс в министерство образования... В конце года подводится рейтинг кафедры, рейтинг факультета, все это сдается в научный отдел. Кафедры пишут отчет по научной работе, отчет готовится по факультету и на ученом совете заслушивается» (участник № 2).

Трудности, связанные с недостаточным финансированием НИР

Финансовые проблемы отмечаются всеми участниками фокус-группы, однако есть ряд специфических трудностей в этом вопросе, касающихся в основном технических факультетов. «Проблема — наше устаревшее оборудование, поэтому рассчитывать на какие-то большие

успехи нам трудно. Мы были первыми людьми, которые начали составлять перспективные планы, с нас это и началось, и вот тогда мы делали прикидку, сколько нам нужно, чтобы выйти хотя бы на средненький уровень. По самым скромным оценкам, это было 20 млн. Отсюда сами можете видеть, в каком состоянии мы сейчас находимся. Проблема эта возникла оттого, что раньше на ФЭТе особо оборудование не привлекали, все работы выполнялись там, где производство, — на двух заводах... Но мы не сможем участвовать в таких проектах (для выполнения которых требуется современное оборудование), у нас нет оборудования. Поэтому нужна довольно большая поддержка финансовая, а где ее взять?» (участник № 3).

Некоторые факультеты сами пытаются решить проблему с оборудованием, хотя и частично. «Что касается оборудования, оборудование у нас есть, мы ежегодно покупаем на деньги от предыдущих грантов, как раз получается, что гранты в основном идут на приобретение реактивов и оборудования. Оборудование очень дорогостоящее, надо сказать, что любой прибор, даже который не для учебы, а для науки, стоит 5, 10, 15 тыс. евро, т. е. в год можно купить только 1 нормальный прибор. Ну, конечно, и руководство помогает, и университет, сейчас у нас строится пристрой и полноценные лаборатории, которые тоже, скорее всего, будут оборудованы...

Многое оборудование, которое у нас есть на факультете, производства ГДР, Чехии. Оно, конечно, очень устарело, и вот по какому пути мы пошли — мы его модернизировали своими силами. Тут как раз проблема возникла, что нельзя своим оплачивать, поэтому приходилось искать какие-то обходные пути. В основном электронная или вычислительная часть заменялась на компьютер, а вот измерительная часть, скажем так, не устаревает. Одна из проблем — гранты и хоздоговорные работы, где требуется в конце выдать продукт, или произвести продукцию, или, по крайней

мере, предоставить договора с предприятиями. Профессор, который занимается какими-то научными изысканиями, имеет свою школу и т. д., вынужден заниматься организацией предприятия, грубо говоря, бизнесом. Или, скажем, от республиканского руководства раньше были гранты, которые требовали конечный продукт: чтобы вложить по минимуму, а получить какое-нибудь лекарство от рака или что-то такое большое. Это очень трудно, возникают проблемы» (участник № 5).

«Еще одна проблема связана с недостаточным финансированием науки в целом: есть, скажем так, оборудование, но не хватает рабочих рук. Было бы неплохо выделить ставки под лаборанта, под инженера. Например, на биологическом факультете есть такое оборудование, и человек, отвечающий за него, постоянно при нем должен быть. То же самое касается компьютеров. Есть ставка лаборанта, у которого 1 000 руб. зарплата. Этот человек должен отвечать за компьютеры — 40 компьютеров на факультете плюс сеть обслуживать, т. е. быть системным администратором. Но ни один хороший компьютерщик, даже в Саранске, я уж не буду с Москвой сравнивать, за такие деньги работать не будет. Ну, мы конечно, варианты находим, например человек не каждый день приходит, и с этим возникают проблемы» (участник № 5).

«У среднего звена зарплата настолько нищенская, что мне даже жалко тех энтузиастов, тех патриотов университета, которые еще здесь работают. Таких же единицы остались. И еще важен механизм оплаты за создание оборудования для своих опытов, для университетских. Мы, имея большой научный и технический потенциал, хороших аспирантов, студентов, не имеем права им заказать ничего. Они много что умеют, делают качественно, у нас есть с кого спросить за качество, но платить им нельзя. Эту проблему мы не решим. Аргументируют так: это способ отмывания денег» (участник № 4).



«...У нас студенты III—IV курсов участвуют в вакцинации против куриного гриппа — и даже по одному рублю за одну курицу им не платят, потому что денег нет...» (участник № 8).

Характеристика имеющихся источников информации по грантам, конкурсам, конференциям и т. д.

Все участники фокус-группы назвали в качестве основного источника информации Интернет, электронные средства. Распространение информации происходит через факультетские или институтские сайты. Однако постоянного отслеживания информации, особенно по профилю факультета, не происходит, так как на это не хватает времени из-за высокой загруженности работой. Также некоторыми отмечаются плохое техническое оснащение факультетов и перебои с доступом в Интернет.

«Информация о грантах — обязанность заместителя декана; он должен эту информацию находить и предоставлять на кафедры. Но понимание важности работы с грантами не всегда велико, поэтому приходится поддерживать это направление и при работе с аспирантами. Сейчас мы ориентируемся на то, чтобы назначать на кафедрах человека, который бы контактировал и занимался бы такой работой. Мы составляем информационные листы по проектам и конкурсам, которые будут в ближайшее время осуществляться, и раздаем эту информацию на кафедры, затем прослеживаем и помогаем оформлять документы. Определенные наработки есть» (участник № 1).

«Наука — это поступление какой-то информации. У нас постоянно возникают проблемы с Интернетом: на факультет выделяется трафик очень маленький, и когда начинают заниматься студенты, аспиранты, то, конечно, не хватает на всех. Я, например, больше дома работаю, чем на работе, потому что слишком скорость работы маленькая. На ум прихо-

дят такие проблемы, как ставки. Дополнительные ставки — это все-таки не от министерства зависит, а от администрации. Под уникальное оборудование, компьютеры нужен человек, который конкретно за него бы отвечал» (участник № 5).

«Информацию о грантах, конференциях мы получаем из газеты „Поиск“, из Интернета, это у нас есть» (участник № 6).

«Информацию о грантах, конференциях мы получаем не из научного отдела, который часть доходов с грантов себе оставляет. Они, конечно, подают информацию, но хотелось бы, чтобы они работали лучше» (участник № 5).

«Нет, проблема немножко в другом: они (научный отдел) тоже получают информацию о возможных грантах, а не ищут ее. Давным-давно заходила речь о том, чтобы собрали заявки, в каком направлении нужно работать, искать гранты» (участник № 4).

Часто говорилось о том, что информация о грантах доходит до факультетов слишком поздно.

«Дают информацию, когда остается всего один день, чтобы доделать документ» (участник № 3).

«Эта проблема не всегда наша. Насколько я знаю, вообще не зря собираются реформировать все это дело. Все вы знаете, что гранты, более 80 %, остаются в Москве, москвичи же сами принимают участие в распределении этих грантов. И есть такая проблема, когда подается информация, например, о подготовке на грант... Дается, например, 20 дней, грубо говоря 2 недели. Реально за такое короткое время подготовить что-то серьезное трудно. Соответственно москвичи успевают — наверняка у них информация была...» (участник № 5).

«По поводу грантов я замечу, что мы их получаем из международного отдела. Многие гранты нам бы подошли, но информацию о них мы получили слишком поздно, сроки уже все вышли. Или меж-

дународный отдел получил информацию поздно, или по факультетам разослали поздно. Сами ищем в „Поиске“. На кафедре культурологии у нас очень активные преподаватели: сами выискивают информацию в Интернете. Участвовали в РГНФ, Сороса и в наших местных — от министерства культуры и от правительства» (участник № 7).

«Конечно, система оповещения требует корректировки. До Ялги информация вообще не доходит. Пару раз так было: гранты выиграли, из Москвы факс пришел, что, мол, за деньгами не едете. Даже на такое они (научный отдел) не взглянули, не посмотрели, даже на те гранты, которые посылали через них» (участник № 8).

Отмечались положительные моменты, связанные с участием в международных проектах. Некоторые факультеты пытаются сами решать проблемы по обучению иностранным языкам.

«В последнее время у нас происходят изменения в международном сотрудничестве. Мы включились в международные программы по открытию новых специализаций студентов. Студентам представилась возможность съездить за границу. Плюс стажировки преподавателей — это у нас традиционно. Курсы (иностраных языков) нам предлагают пройти за счет университета на базе ИПК. Несколько человек прошли эти курсы. Если человек не очень знает язык, то обучить его за несколько месяцев невозможно» (участник № 9).

Связь НИР факультетов с региональной экономикой и промышленностью

Некоторые технические факультеты имеют устойчивые связи с предприятиями Республики Мордовия, однако объемы заказов уменьшаются и существуют трудности с заключением договоров.

«Недавно с завода „Орбита“ предложили 20 тем, по которым они хотели бы, чтобы мы готовили студентов. Они го-

товы за это платить. Но это учебная работа, это не совсем наука. Сейчас с нашей кафедры с „Орбитой“ работают двое, но качество оборудования „Орбиту“ уже не удовлетворяет, поэтому заказывают микросхемы в Москве, Минске. Около 10 чел. у нас участвуют в создании микросхем. На кафедре промышленной электроники разрабатывают комплекс программ для моделирования силовых приборов, тоже замечательная большая работа, и тоже на чистом энтузиазме» (участник № 4).

«У нас очень хорошая связь с предприятиями, особенно это касается специальности „Биотехнология“. Наши выпускники работают на перерабатывающих производствах — это и „Биохимик“, и молокозаводы, и хлебокомбинаты, и Мордовспирт, добиваются высокого карьерного роста. Директора звонят, просят посоветовать хороших выпускников, приходят на защиту дипломов, отбирают непосредственно для себя лучшие работы. Есть проблемные предприятия, которые обращаются непосредственно к нам, чтобы мы провели исследование. Например, у Мордовспирта возникла острая проблема, связанная с переработкой отходов. Те же проблемы касаются таких холдингов, как „Галина“ — с отходами животноводства. Оказалось, что экологию загрязняют не химические и металлургические предприятия, а в основном спиртзаводы, свинарники. Сейчас очень активные работы ведутся, чтобы утилизировать биологические отходы» (участник № 5).

Результативность и прибыльность НИР

Практически все технические факультеты так или иначе имеют прибыль, однако у некоторых возникают юридические проблемы с привлечением студентов на работу по выполнению НИР. «На нашем факультете есть ребята, аспиранты, преподаватели, которые сами могли бы делать прекрасное учебное оборудо-



вание, самое современное, с использованием компьютерной техники. Но университету запрещено платить своим. Считается, что это способ отмывания денег. Получается, что мы покупаем современное оборудование для лаборатории тысяч за 30 руб. А своими силами это бы обошлось максимум в 5 тыс., т. е. 25 тысяч мы переплачиваем» (участник № 4).

«То, что университет не может платить своим сотрудникам за такие работы, — для технических факультетов и для ИФХ тоже большая проблема. Ну и опять те же самые хоздоговорные работы. Предприятиям и заводам невыгодно заключать с нами хоздоговора. Они готовы работать с любым на индивидуальном уровне, заключать индивидуальные договора. Но категорически отказываются участвовать в хоздоговорах. Это очень старая проблема, но мы, наверное, не сможем ее решить, она финансовая» (участник № 4).

«230 научно-исследовательских институтов было при вузах. Было заседание, я как зам. директора по науке ездил туда и выяснил, что из них всего с десяток работающих по тому же типу, что и мы, — налоги на бюджете. Там очень остро встал вопрос о том, что заказчики с удовольствием заключают договора с теми НИИ, которые имеют свою печать. С вузовской наукой они не идут на контакт абсолютно. И хоздоговора не заключаются тоже по причине больших накладных» (участник № 8).

Некоторые факультеты можно назвать процветающими. «На кафедре автоматики у нас много выполняется работ. В прошлом году силами сотрудников кафедры и студентов был выполнен объем работ на 2,3 млн руб. — очень неплохая цифра. У них очень прочные связи с железнодорожниками, кстати, их уже включили в реестр тех, кому РЖД могут давать заказы. Это очень высокий статус. Они прошли очень большую сертификацию, работ у них очень много. Ионизатор воздуха, наверное, знаете. Это их работа» (участник № 4).

Иначе обстоит дело на гуманитарных факультетах. Например, ФНК не попадает в рейтинги университета по НИР в номинации, связанной с изданием монографий, статей. «...Есть такое положение о приравнивании исполненных произведений, представленных спектаклей, концертов к монографиям и научным статьям. Но в нашем рейтинге, университетском, они не работают. И по монографиям, научным статьям мы план невыполнили. Мы университет просим кафадральный рейтинг разделить по специальностям: гуманитарные, технические, естественно-научные... но им как-то, наверно, легче представить один рейтинг, который для всех подходит. И вот в нашей специальности часть заслуг, довольно-таки большая, пропадает, не учитывается. Еще нас ругают за то, что мы мало средств осваиваем, в отличие от например, физиков, биологов, фэтовцев. Но у нас программа такая, что мы денег себе заработать не можем. За это у нас минус в рейтинге. Но мы будем стараться проводить концерты, встречи на коммерческой основе» (участник № 7).

Таким образом, в ходе исследования были выделены два типа организации НИР в вузе с точки зрения специфики факультетов. К первому относятся технические факультеты, где необходимы большие финансовые затраты на проведение НИР, включающие приобретение дорогостоящего оборудования и финансирование персонала среднего звена (инженеры, лаборанты, ассистенты), обслуживающего это оборудование. При успешной организации НИР и получении результатов такие факультеты имеют большую окупаемость затрат и прибыль. Однако у них есть и специфические проблемы, связанные с организацией оплаты труда привлеченных к НИР студентов, с организацией хоздоговоров на выполнение работ с заказчиками. Ко второму типу относится организация НИР на гуманитарных факультетах, не требующая огромных затрат на оборудование

и позволяющая финансовые средства направлять на улучшение технической базы. В то же время ощущается необходимость пересмотра показателей рейтингов по НИР согласно профилям факультетов и структурных подразделений университета.

Участниками фокус-группы были высказаны идеи о проведении обучающих семинаров (практикумов) по составлению заявок на гранты; проведении занятий и интенсивов по иностранным языкам с целью большего привлечения к участию в работе по зарубежным грантам; об организации службы профессиональных переводчиков, специализирующихся по отраслям науки, для оказания помощи в переводе статей на иностранные языки с целью их издания в международных журналах; усилении работы научного отдела и отдела внешних связей университета по оказанию помощи в получении доступной и своевременной информации.

Основными источниками информации по грантам, конкурсам, конференци-

ям и т. д. являются, во-первых, Интернет, электронные средства; во-вторых, средства массовой информации, в частности газета «Поиск»; в-третьих, службы университета (отдел внешних связей, научный отдел). Этой работой занимаются, главным образом, сами факультеты, кафедры, но, чтобы она была эффективной и своевременной, необходимо ввести дополнительные ставки на факультеты. Данная мера будет способствовать более целенаправленному и своевременному поиску информации.

В заключение отметим, что общими проблемными зонами в организации НИР для всех типов факультетов следует признать: 1) малые объемы финансирования НИР; 2) отсутствие четкой и своевременной организации каналов трансляции информации по грантам, конференциям и т. д. на факультеты; 3) слабое участие в зарубежных грантах, что связано в первую очередь с недостаточным опытом в составлении и оформлении заявок, с отсутствием достаточных знаний по иностранным языкам.

Поступила 19.01.07.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОГО СТАТУСА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*А. Г. Соловьев, зав. кафедрой физвоспитания Нижнекамского филиала
Казанского политехнического университета, заслуженный работник
физической культуры и спорта Республики Татарстан,*

*А. Ю. Парамонова, аспирант кафедры педагогики и психологии
Чувашского государственного университета*

В статье освещена проблема адаптации студентов высших учебных заведений к рыночным условиям функционирования вуза, разносторонне проанализированы социально-бытовой и другие аспекты жизни и деятельности студенческой молодежи.

В современных социально-экономических условиях получение среднего и высшего образования стало необходимо для большинства молодежи страны. Но сегодня государство не может обучать в вузе всех желающих на бюджетной основе. Поэтому многим приходится самим оплачивать свою учебу.

Платная форма обучения в вузе приобретает массовый характер. Естественно, возникает вопрос: «Доступно ли сегодня платное образование разным слоям населения нашей страны?» Статистические данные за 2000—2005 гг. позволили нам подразделить население России по уровню доходов на четыре

© А. Г. Соловьев, А. Ю. Парамонова, 2007



группы. Первая группа, составляющая подавляющее большинство, лишена возможности оплачивать учебу детей в вузе. Вторая группа, с доходом от 150 до 250 дол. в месяц на члена семьи (500—1 000 дол. на семью), имеет возможность оплачивать обучение сына или дочери в вузе. Эта группа составляет около 12 % населения страны. Третья группа, охватывающая 8 % населения страны (около 11,5 млн чел.), имеет доход 250—600 дол. в месяц на члена семьи и вполне может оплачивать обучение детей в вузе. У четвертой группы, составляющей 1,7 % населения страны (около 2,5 млн чел.), совокупный доход достигает 600—1 500 дол. в месяц на одного члена семьи, что позволяет оплачивать обучение детей в вузе. Следовательно, только для 21,7 % населения страны в настоящее время доступно платное высшее образование.

Говорить о статусе студентов в зависимости от социальной принадлежности родителей сегодня затруднительно, так как в обществе происходит динамическое изменение всей социальной структуры, но судить о влиянии образовательного уровня родителей на выбор профессии их детей вполне возможно. Исследования показывают, что 2/3 родителей студентов имеют высшее образование; 1/3 — среднее специальное образование; только у 7 % опрошенных студентов родители имеют общее среднее образование. Можно сделать вывод, что процесс самовоспроизводства интеллигенции имеет устойчивый характер. Это особенно ярко видно на примере студентов, выбравших такие специальности, как медик, юрист, экономист, педагог.

Рассмотрим, как обстоят дела со статусом студентов, формирующимся в период обучения в вузе. Исследования показывают, что именно на этом этапе у будущих студентов происходит дифференциация, связанная с личностной позицией в учебной, общественно полезной, научно-поисковой, экономической деятельности. Изучение процесса дифферен-

циации важно и потому, что он отчасти предопределяет будущий социальный статус специалистов и является прообразом процесса распределения, характерного для социальной структуры группы населения с высшим профессиональным образованием. Очевидно, традиционные и новые слои российского общества воспроизводятся с учетом этих факторов.

Особенностью современного студенчества является то, что процесс его включения в общественную жизнь осуществляется не только через учебную работу, профессиональную подготовку, но и путем формирования независимо от родителей финансового, имущественного и жилищного статуса. Возникает вопрос: «Насколько успешны попытки современного студенчества обрести материально-бытовой статус?» Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели анкетирование студентов чувашских вузов, результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

Структура доходов студенчества,
% от числа опрошенных

Источник дохода	Основной	Неосновной	Нет такого
Помощь родителей	72	22	6
Стипендия	28	67	5
Заработная плата	13	7	80
Стройотряд	2	4	94
Разовые заработки	9	26	65
Перепродажа товаров	2	5	93
Прибыль от акций, вкладов	2	8	90
Незаконный бизнес	2	3	95
Материальная помощь (администрации, профсоюзов)	1	7	92
Пенсия, пособие	3	5	92

Как видно из таблицы, основным источником дохода для студентов по-прежнему является помощь со стороны родителей и близких. Однако 6 % опрошенных не имеют семейной поддержки,

а каждый пятый, не отрицая наличия помощи родителей, просто не считает ее существенной. Второй по значимости источник — стипендия, но размер ее таков, что в качестве основного источника средств существования она служит лишь для 1/5 части студентов. Весьма существенным источником является заработная плата, которую сегодня имеют 13 % студентов. Утрачивают значение в качестве источника средств к существованию стройотряды. Их роль (2 %) сегодня сопоставима с прибылью от перепродажи товаров, теневого бизнеса и других «новых» видов получения доходов, хотя официально в наличии разных заработков признается каждый десятый студент. Дополнительный доход имеет каждый пятый. Среди юношей этот показатель составляет 27, а среди девушек — 14 %. Различные заработки дополнительно к стипендиям, пособиям, помощи родных помогают продержаться в среднем третьей части студентов, что характерно для 52 % юношей и 21 % девушек. Сегодня главное для студентов — найти постоянный заработок и сохранять трудовые отношения в период обучения.

Для того чтобы предупредить негативные последствия отвлечения студентов от учебы ради заработка, можно обратить внимание на связь дополнительной работы с получаемой в вузе профессиональной подготовкой. У половины «подрабатывающих» студентов такая связь отсутствует. На возможность работать по близкой специальности однозначно указывают лишь 11 % от общего числа опрошенных, еще 12 % используют свои профессиональные знания частично. Интересно, что в тех вузах, где студенты идут на «приработки» реже, они в большей степени согласуют это со своей будущей профессией.

Расходы студентов, естественно, связаны с удовлетворением первоочередных потребностей, в число которых входят питание, покупка одежды и др. (табл. 2).

Таблица 2

**Структура расходов студентов,
% от числа опрошенных**

Статья расхода	Основная	Неосновная	Нет такой
Питание	75	14	11
Покупка одежды	32	47	21
Досуг	29	54	17
Учебные принадлежности	20	52	28
Каникулы	10	23	67
Товары длительного пользования	16	26	58
Помощь родителям	6	17	77

Развитие материально-бытового статуса студентов связано с их отношением к предметно-вещевому миру, всегда существующему в самосознании и самочувствии студентов. Установлено, что из числа престижных вещей, своего рода «знаков статуса» в современной молодежной субкультуре, наличие в своем распоряжении автомобиля отметили 5 % опрошенных, видео- и телеаппаратуры — 25, компьютера — 8 %. У половины респондентов имеются ценные бумаги и драгоценности.

Стремление самоопределиваться в бытовой сфере у части студентов связано с наличием собственной семьи. Выявлено, что на III курсе 11 % студентов состоят в браке, 4 имеют детей, а к выпускному курсу число семейных достигает 40—45 %, из которых половина обзаводится детьми. Доля семейных студентов выше в медицинском институте. Среди студентов-третьекурсников больше замужних женщин (15 %), чем женатых мужчин (6 %).

Большинство студентов довольны выбором вуза и специальности. Но отмечается и неудовлетворенность выбором (20 % на III курсе), что вызвано множеством причин. Одна из них связана с трудностями трудоустройства по своей специальности после окончания вуза. В первую очередь это касается сферы образования, где уменьшение рождаемости детей за последние десятиле-



тия, особенно в сельской местности, привело к сокращению школ, а отсюда и к сокращению потребности в педагогических кадрах. Ухудшение социального самочувствия и повышение степени тревожности у значительной части студентов вызваны неудовлетворительно решаемыми в стране социальными проблемами. Степень тревожности значительно выше у девушек-студенток по сравнению с юношами. Всех студентов почти одинаково волнует материальное положение.

Распределение студентов вузов по полу в течение многих лет остается почти неизменным. В университете 43 % составляют юноши и 57 % девушки. Естественно, отмечается преобладание юношей на технических факультетах и девушек среди будущих гуманитариев (на педагогическом и экономическом факультетах девушек больше, чем юношей, примерно в 5 раз).

Процесс формирования студенческого контингента высшей школы остается «стихийно стабильным», хотя ситуация социального наполнения безработицы давно требует регулирования. На сегодня проблемы безработицы частично снимает работа выпускников вузов не по специальности. Так, исследование показывает, что лишь четвертая часть выпускников планирует работать в государственном секторе; 42 % — в коммерческих структурах. Соотношение желающих работать в государственных и коммерческих структурах составляет 1 : 2 по специальности, 5 : 1 — частично по специальности. Хотели бы уехать за границу учиться и работать 16 % студентов, 14 % собираются посвятить себя семье, дому. Около 15 % студентов планируют продолжить образование и заняться научно-исследовательской деятельностью. Столь невысокий процент желающих посвятить себя научной работе объясняется низкой оплатой умственного труда, сокращением государственных расходов на науку, недостаточным вниманием к фундаментальным направлениям науки и образования и др. За последние годы уве-

личилось число выпускников (с 7 до 11 %), у которых не сформировались планы на будущее. Здесь определенное влияние оказывает застойная ситуация в экономике России и региона.

С местожительством студентов вузов республики складывается следующая ситуация: каждый шестой студент, охваченный анкетным опросом, проживает в городе, каждый четвертый — в деревне, в поселке рабочего типа. Выявленное в прежних исследованиях желание закрепиться в более развитых типах поселений сегодня не обеспечивается гарантиями трудоустройства. Отсюда в перспективе следует ожидать увеличения миграционной подвижности молодежи не только в связи с увеличением потребности в высшем образовании, но и в силу необходимости обретения более стабильной материальной и социальной позиции.

Профессиональное образование как важный фактор развития общества, его культуры, экономики, повышения благосостояния народа сегодня может быть рассмотрено с разных позиций: личности, гражданского общества, семьи, государственной политики. В этих позициях отражаются содержательная и функциональная стороны высшего образования, его результатов — качественных показателей.

Позицию личности в контексте рассматриваемой здесь проблемы прежде всего определяют мотивы выбора профессии. Исследования показывают, что к таким мотивам сегодня относятся интерес к профессии, возможность проявлять в ней свои способности, авторитет вуза в регионе, в России в целом, перспектива получить хорошо оплачиваемую работу после окончания вуза, влияние семейных традиций, рекомендации учителей средней общеобразовательной школы, советы близких, знакомых (табл. 3).

Наблюдается специфика мотивации по направлениям профессиональной подготовки: на медицинском и юридическом

факультетах университета на первом месте среди мотивов выбора находится «интерес к профессии» (от 50 до 60 %); на педагогических факультетах — «престиж вуза» (50—55 %) и т. д. Очевидно, мотивы динамичны, отражают реальную ситуацию на рынке труда, когда ощущается дефицит той или иной специальности. Этой же причиной объясняется рождение коммерческих форм образовательной подготовки по отдельным спе-

циальностям. Но рынок быстро перенасыщается специалистами, а дефицит в высоких профессионалах остается. Отсюда возникает необходимость повышения качества подготовки специалистов в вузе. С другой стороны, мотивы связаны с гарантиями трудоустройства по специальности, с нормальными условиями оплаты труда и творческой наполняемостью профессиональной деятельности.

Т а б л и ц а 3

Основные мотивы выбора студентами вуза специальности в зависимости от направления обучения, % от числа опрошенных

Мотив выбора	Весь массив	Направление обучения			
		техническое	естественное	экономическое	гуманитарное
Желание получить диплом	9	14	7	8	6
Престиж, авторитет вуза	32	32	22	50	24
Интерес к профессии	45	31	56	38	60
Возможность проявить свои способности именно в этой области	33	23	47	24	13
Учеба в специализированном классе	15	23	20	11	5
Семейная традиция, желание родителей	22	20	26	18	26
Совет учителей, специалистов по профориентации	5	6	6	2	6
Перспектива найти хорошую работу после окончания вуза	30	25	18	41	36
Стремление продлить беззаботный период жизни	15	19	13	14	14
Нежелание идти в армию	17	33	12	8	8
Другие мотивы	4	5	3	4	2

Качество образования — это не только критериальный показатель его конечного продукта, но и содержание, условия, процесс получения высококачественного продукта. Данный показатель отражен во втором поколении государственного стандарта, который внедряется с 2005/06 учебного года. Педагогические требования к составлению государственного стандарта содержания образования разработаны такими известными отечественными учеными-педагогами, как М. Н. Скаткин, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, А. М. Сохор, Б. С. Гершунский, В. М. Монахов и др. Перевод в педагогическую плоскость научных знаний требует их дидактичес-

кой обработки с соблюдением как традиционных, так и современных принципов. В вузовском учебном процессе в систематизации и структурировании содержания образования важное место принадлежит преподавателю, его опыту. Методика и логика формализации и моделирования содержания вузовского образования представляют собой особый вопрос, требующий специального изучения. Остановимся кратко лишь на отдельных аспектах управления учебным процессом по его результатам.

Качество высшего образования — это соответствие всех его аспектов определенным целям, потребностям заинтересованных сторон. Любой труд



предполагает наличие этапа целеполагания, процесса достижения цели и конечного результата деятельности. В управлении педагогическими системами в недавнем прошлом наблюдалось увлечение одним из методов управленческой деятельности — контролем, тогда как для достижения успеха необходимо не только выполнять контрольные функции, но и совершенствовать саму педагогическую деятельность (или деятельность по управлению системой), оказывать управленческое влияние на все компоненты системы, совершенствовать технологию управления сверху донизу: управление учительским и ученическим коллективами со стороны руководства образовательным учреждением в целом; управление учебным процессом со стороны преподавателей, учителей и т. д. Структурирование основополагающих элементов знаний (содержательно-смысловых, инструментальных) и умений позволяет повысить эффективность обучения и учения, более объективно оценить учебные достижения обучающихся путем введения рейтинговой или модульно-зачетной системы оценки их знаний и умений.

Студенческие годы представляют собой вполне самостоятельный этап жизни молодежи, определяют модель социального поведения в дальнейшем. Поэтому необходимо особое внимание обращать не только на содержание подготовки специалистов, но и на формирование личности студента, таких ее качеств, как патриотизм, гражданственность, гуманность, честность, справедливость, трудолюбие и др.

В наше беспокойное время в стране и мире особого внимания заслуживает проблема отношения студенческой молодежи к происходящим в стране коренным изменениям в политической сфере. Исследования показывают, что политика не является приоритетной сферой интересов и потребностей современных студентов, хотя они испытывают определенное влияние политических событий в стране на свою жизнь. Важнейшим детерминантом отношения студенческой молодежи к политике становится ухудшение ее материального положения. Установлено, что политическая заинтересованность имеет «избирательный» характер и проявляется от случая к случаю (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Отношение студентов к политике в зависимости от половой принадлежности и направления обучения, % от числа опрошенных

Отношение к политике	Пол		Направление обучения			
	муж.	жен.	техническое	естественное	экономическое	гуманитарное
Активно интересуюсь, участвую в тех или иных движениях, партиях	1	1	0	0	1	0
Интересуюсь информацией о политике, но сам активного участия в ней не принимаю	54	39	45	42	46	50
К политике равнодушен, у меня нет какой-то устойчивой ориентации	38	54	47	47	50	43
Отношусь отрицательно, ничего не хочу знать	7	7	7	9	4	6

Отмеченная тенденция является общераспространенной. Различия по полу, направлению обучения, вузам мало значимы и лишь подтверждают общую тенденцию. Основная форма интереса сту-

денческой молодежи к политике информативная. В целом интерес к политической информации отметил каждый второй респондент. Полагаем, что свертывание системы политинформации среди

студенчества неоправданно, особенно это касается кафедр общественных и гуманитарных наук. Не оправданным является и отказ под видом деидеологизации от использования материала общеобразовательных курсов для систематической информации студентов по актуальным политическим проблемам.

Среди студенческой молодежи не пользуются популярностью партии и движения национально-патриотической ориентации, около 10 % симпатизируют КПРФ, ЛДПР, наибольшей популярностью пользуются объединения «Женщины России», молодежные движения, стремящиеся выразить интересы молодых людей. Среди студенчества теряют рейтинг демократические движения, так

как их деятельность не приносит реальных результатов.

Вполне нормальной можно считать характерную для студенческого сознания переориентацию с ценностей глобального характера на конкретные нерешенные проблемы. Наиболее значимыми становятся не столько общественные, сколько личностные ориентиры. Особенно это проявляется в представлениях студентов об успехах в жизни, интересной работе (о деле по душе), о высокой заработной плате, верных друзьях, семейном благополучии, о любви и дружбе. Одновременно сохраняется ориентация на творческий труд, наименее значимыми становятся для студентов слава, власть (табл. 5).

Таблица 5

Представления студентов об успехах в жизни в зависимости от половой принадлежности и направления обучения, % от числа опрошенных

Степень активности	Пол		Направление обучения			
	муж.	жен.	техническое	естественное	экономическое	гуманитарное
Дело по душе, интересная работа	57	59	55	69	56	54
Высокий заработок, материальное благополучие	59	56	57	53	60	58
Признание окружающих, слава	15	11	11	15	10	14
Хорошие, верные друзья	54	60	57	68	52	55
Знакомства, связи, возможность все достать	16	11	16	13	12	11
Хорошие отношения в семье	48	63	54	68	53	53
Удовлетворенность в любви, интимной жизни	49	57	50	60	53	52
Нетрудная работа, спокойная жизнь	5	4	6	4	5	3
Душевное равновесие	28	35	26	41	31	33
Уверенность в безопасности	33	35	38	40	26	33
Возможность полнее проявлять себя, свои способности	29	27	29	31	28	24
Самостоятельность, свобода	31	28	28	24	29	35
Возможность поехать по миру	33	44	39	40	44	35
Профессионализм, мастерство	31	27	26	39	19	35
Власть, возможность командовать людьми	10	2	7	3	5	6
Свое дело, успех в предпринимательстве	25	18	26	15	24	17

Говоря о кризисе идеалов, ценностей, надо отметить, что при всех издержках, стараниях средств массовой информации, особенно телевидения, а также открытой духовной диверсии Запада, направленной на моральное разложение учащейся молодежи, нравственная сфера студентов, ориентация на порядоч-

ность и искренность в межличностных отношениях оказались достаточно устойчивыми. Сохранились преданность Родине, стремление сделать все для ее процветания и дальнейшего развития. А это самое главное в ценностных ориентациях у студентов, интеллектуально ориентированной молодежи нашей страны.

Поступила 20.10.06.

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ РЫНКА
ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ТОВАРОВ**

Г. М. Зинчук, доцент кафедры государственного и муниципального управления МГУ им. Н. П. Огарева

Одной из важнейших социально-экономических проблем является развитие продовольственного рынка. Автор предлагает включить в учебную программу студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление», ряд курсов, освещающих проблемы развития продовольственного рынка, раскрывает содержание основных разделов курсов.

Коренные преобразования, произошедшие в системе управления экономическим развитием нашей страны, обусловили необходимость поиска новых методов и механизмов государственного регулирования. При этом одной из важных, первостепенных, социально-экономических проблем всегда было и остается развитие продовольственного рынка. Удовлетворяя потребности населения, рынок оказывает влияние на развитие других рынков (рынка средств производства, финансового рынка, рынка труда, рынка недвижимости) и на уровень экономического развития в целом. От конъюнктуры продовольственного рынка, уровня цен на продовольственные товары, ассортимента предложения во многом зависит качество жизни населения той или иной территории.

В свете сказанного изучение теоретических аспектов и практических вопросов его функционирования является на сегодняшний день весьма актуальным. Вполне очевидно, что данные вопросы необходимо включать в учебную программу студентов, обучающихся по специальности «Государственное и муниципальное управление». Курсы, освещающие проблемы развития продовольственного рынка, должны содержать такие разделы:

- теоретические основы изучения рынка продовольственных товаров;
- конкурентная среда продовольственного рынка;
- сегментация потребителей продовольственного рынка;

— развитие инфраструктуры рынка продовольственных товаров;

— классификация рынка продовольственных товаров и особенности развития различных продуктовых рынков;

— методологические основы исследования рынка продовольственных товаров;

— система пространственного взаимодействия продовольственного рынка;

— государственное регулирование процессов развития продовольственного рынка.

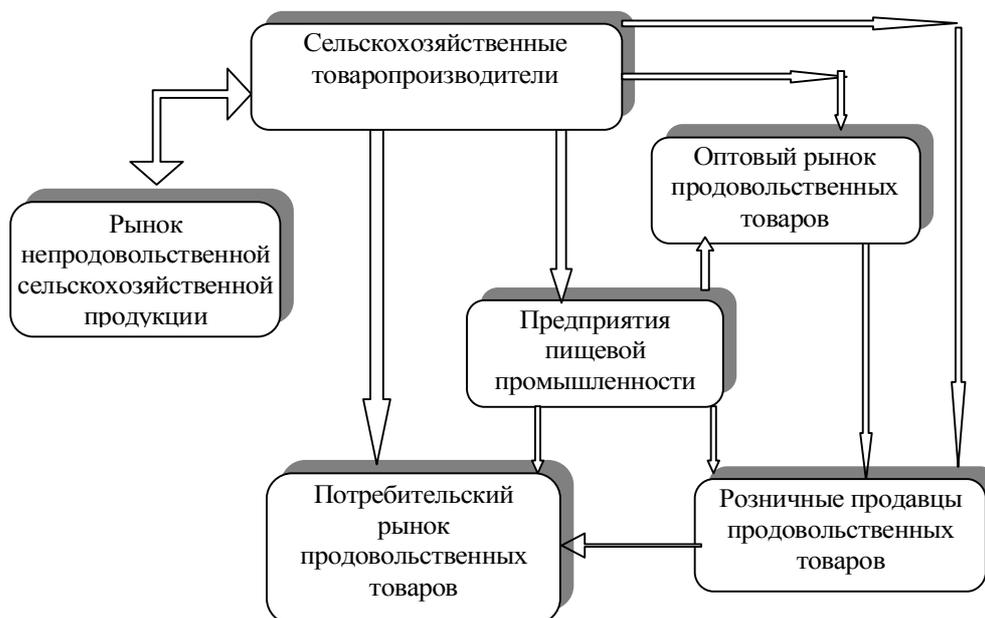
Каждый из указанных разделов должен включать в себя ряд соответствующих вопросов, раскрывающих сущность, закономерности и специфику развития рынка продовольственных товаров. Так, в разделе «Теоретические основы изучения рынка продовольственных товаров» необходимо сформулировать цель, задачи и предмет курса. Здесь же рассматриваются категориальный аппарат продовольственного рынка, содержание основных понятий. К таковым следует отнести:

— *продовольственный рынок*, определений которого на сегодняшний день насчитывается несколько сот с далеко не однозначными формулировками. Наиболее целесообразным представляется использование обобщающего определения продовольственного рынка *как системы экономических отношений, формирующих предложение и спрос на продовольственные товары;*

— *субъекты продовольственного рынка*, к которым относятся покупатели, производители и продавцы продоволь-

ственных товаров. Взаимосвязи и взаимозависимости между субъектами про-

довольственного рынка схематически представлены на рисунке.



Общая схема взаимодействия субъектов продовольственного рынка

Покупатели являются носителями потребностей в продовольственных товарах. От их числа, доходов, культурных и национальных традиций и других характеристик зависят объем, структура, сезонность и эластичность спроса. Таким образом, *спрос* на продовольственном рынке выражается в форме пространственно распределенных потребностей населения соответствующей территории в продуктах питания, подкрепленных его финансовыми возможностями.

Следующий субъект рынка продовольственных товаров — производители, формирующие предложение продуктов питания. *Предложение* на продовольственном рынке проявляется в виде пространственно рассредоточенной совокупности продовольственных товаров, которые производители могут поставить на рынок при том или ином уровне цен.

Продавцы выступают субъектом рынка в тех случаях, когда производители не могут самостоятельно реализовать собственную продукцию. Именно про-

давцы обеспечивают физическую доступность товаров для потребителей;

— *объекты продовольственного рынка*, которыми являются реализуемые производителями или продавцами материальные блага (товары), способные удовлетворить потребности покупателей в еде. В зависимости от объекта купли-продажи на продовольственном рынке выделяются отдельные продуктовые субрынки (хлеба и хлебобулочных изделий, плодоовощной продукции, мяса и мясных продуктов, молока и молочных продуктов, рыбы и рыбопродуктов, растительного масла и других жиров, сахара и кондитерских изделий, напитков и др.), обладающие как общими чертами рынка продовольственных товаров, так и специфическими особенностями, присущими только данному продукту;

— *характер экономических отношений между субъектами продовольственного рынка*, предполагающий состояние и тенденции развития конкурентной среды рынка. В самом общем смыс-

ле **конкуренция** на продовольственном рынке представляет собой соревнование производителей и продавцов продовольственных товаров за привлечение конечных потребителей и максимизацию прибыли.

Помимо указанных вопросов в данном разделе также необходимо рассмотреть эволюцию теорий и концепций развития продовольственного рынка в контексте эволюции учений о проблемах формирования и развития потребительского рынка, включающего в себя еще и рынок непродовольственных товаров и потребительских услуг. К основным теориям и концепциям относятся следующие: теории размещения производства и сферы обращения; теория рыночных потенциалов и пространственного взаимодействия; теория центральных мест; концепция геомаркетинга; институциональная концепция потребительского рынка; теория потребительского поведения; воспроизводственная концепция продовольственного рынка. Каждая из них характеризуется специфическим подходом к рассмотрению сущности и отдельных аспектов потребительского рынка продовольственных товаров.

В разделе «Конкурентная среда продовольственного рынка» целесообразно раскрыть ее сущность, рассмотреть необходимые условия ее формирования и критерии оценки. К последним необходимо отнести такие показатели, как индекс концентрации рынка (CR); индекс Лернера (L); индекс Герфиндаля—Гиршмана (НИ).

Конкурентная среда продовольственного рынка зависит от наличия на рынке определенного числа независимо действующих производителей и продавцов продовольственных товаров, от институциональной структуры рынка (т. е. от развития различных организационно-правовых форм и форм собственности субъектов рынка), а также от возможности вступать на данный рынок новым субъектам и уходить с него. В целом продовольственный рынок в мировом и

даже в государственном масштабах относится к числу наиболее конкурентных и открытых. Однако для территорий небольших населенных пунктов степень развития конкурентной среды значительно уменьшается и по некоторым видам продуктов приближается к монопольной. Обусловлено это спецификой многих продовольственных товаров и особенностями самих территорий.

В содержание раздела «Сегментация потребителей продовольственного рынка» следует включить вопросы, посвященные изучению объективных и субъективных факторов разделения потребителей на относительно однородные группы. Так, среди объективных факторов необходимо рассмотреть географический (климатические условия, административное деление территории на городское и сельское поселение, удаленность от предприятий-производителей и т. п.), демографический (возраст, размер и жизненный цикл семьи и др.) и социально-экономический (национальность, религиозные убеждения, уровень доходов и др.).

Наиболее сложно поддается оценке поведение потребителей, обусловленное субъективными факторами (стиль жизни, личностные качества, мотивы и т. п.). Изучая потребительские предпочтения на продовольственные товары, нужно учитывать поведение покупателей, которое делится на следующие типы: рациональное; импульсивное, или аффектное; по привычке; социально обусловленное (эффект Веблена, эффект сноба, эффект попутчика).

В том же разделе следует рассмотреть закон Энгеля, согласно которому по мере роста доходов населения снижается общая доля расходов на продовольствие. При этом структурные сдвиги в потреблении продуктов питания происходят в направлении повышения удельного веса высококачественного продовольствия.

Раздел «Развитие инфраструктуры рынка продовольственных товаров» дол-

жен знакомить студентов с элементами рыночной инфраструктуры, а также с показателями ее развития.

Представляя собой совокупность объектов и институциональных структур, обеспечивающих осуществление материальных, финансовых и информационных связей между субъектами рынка продовольственных товаров, рыночная инфраструктура объединяет в единую цепочку сферы производства, обращения и потребления, обеспечивая тем самым непрерывность воспроизводственного процесса.

Анализ рыночной инфраструктуры предполагает оценку пропорций между имеющимися ее мощностями и уровнем производства пищевых продуктов. Результаты такой оценки показали, что в настоящее время большая часть регионов России характеризуется недостаточностью мощностей складского хозяйства, специализированного транспорта, тарно-контейнерного фонда, торговых площадей продовольственных магазинов, неразвитостью экономико-информационной инфраструктуры.

В разделе «Классификация рынка продовольственных товаров и особенности развития различных продуктовых рынков» необходимо рассмотреть возможные признаки классификации, в том числе пространственный; по объекту купли-продажи; покупателям; уровню развития; типу конкуренции; степени участия иностранных производителей; форме организации обмена; экономико-правовой.

Классификация продовольственного рынка, как и любая другая, должна отвечать следующим требованиям:

— выдерживать чистоту принятого критерия, т. е. каждая ступень классификации должна осуществляться только по одному классификационному признаку;

— быть исключительной, т. е. обеспечивать непересечение входящих в нее подмножеств;

— проводиться с позиции системного подхода, т. е. иерархическая структу-

ра классифицируемых объектов должна отражать системные взаимозависимости.

Изучение методологических основ исследования рынка продовольственных товаров предполагает рассмотрение основных принципов интегрального исследования, содержания и особенностей конъюнктурных исследований продовольственного рынка, а также вопросов информационного обеспечения анализа конъюнктуры рынка продовольственных товаров.

В современных условиях роль и значение исследований рыночных процессов резко возрастают. При этом методология рыночных исследований базируется на синтезе экономической диагностики и прикладных методов и процедур, разработанных в социологии и математической статистике. Интегральное исследование развития продовольственного рынка представляет собой сложный, многогранный процесс, включающий сбор, анализ и интерпретацию данных о состоянии и тенденциях рыночных элементов. Исходными методологическими принципами интегрального исследования продовольственного рынка должны выступать системный, комплексный, динамический подходы, учет территориальной специфики.

Конъюнктурные исследования являются основой интегральных исследований рынка продовольственных товаров и включают в себя текущие конъюнктурные наблюдения, конъюнктурный обзор и конъюнктурный прогноз. При этом конъюнктурный анализ продовольственного рынка характеризуется наличием качественных и количественных альтернативных оценок, косвенных расчетов, использованием различных видов информации, оперативных и краткосрочных прогнозов. Базой анализа конъюнктуры продовольственного рынка служат данные, получаемые от сети торговых корреспондентов, информация территориальных органов управления, данные экспертных опросов, данные выставок и яр-



марок, показатели внутрифирменной отчетности, данные регистрации цен и др. В сложных реальных условиях возникает необходимость в специальной организации системы информационного обеспечения анализа конъюнктуры рынка продовольственных товаров.

В разделе «Система пространственного взаимодействия продовольственного рынка» речь должна идти о влиянии межрегиональных и международных экономических связей на развитие продовольственного рынка. Также здесь необходимо рассмотреть формы организации межрегиональных экономических связей рынка продовольственных товаров и перспективы развития отечественного рынка продовольственных товаров в связи с вступлением России в ВТО.

Отметим, что сбалансированность развития продовольственного рынка отдельно взятой территории во многом обусловлена наличием экономически выгодных и устойчивых во времени межрегиональных и международных связей, возникших за счет территориального разделения труда и специализации территориальной экономики. Эти связи меняются в зависимости от достигнутых и предполагаемых сдвигов в размещении производительных сил, от соотношения развития различных групп производств и производственно-экономических возможностей территории. Проблемы межрегиональных и международных рыночных связей рассматривались такими исследователями, как А. Смит, Д. Рикардо, Э. Хекшер, Б. Олин, М. Познер, Л. Хафбауер и др.

Наконец, в разделе «Государственное регулирование процессов развития продовольственного рынка» предполагается исследование вопросов формирования эффективной государственной и региональной политики регулирования продовольственного рынка. Данный раздел должен включать в себя рассмотрение современных теорий государственного регулирования рыночных про-

цессов, форм и методов регулирования, экономических интересов субъектов продовольственного рынка и проблем их согласования. Здесь необходимо детально рассмотреть все возможные экономические и административные методы регулирования рынка продовольственных товаров, правовые основы его регулирования, основные органы, в компетенции которых находятся вопросы управления развитием продовольственного рынка.

В последние годы на данном рынке значительно ухудшилась ситуация с качеством реализуемых продовольственных товаров, что вызвано снижением контроля со стороны соответствующих органов власти. Не все территории нашего государства имеют необходимое обеспечение продовольственными товарами. Все это требует совершенствования государственного регулирования рынка продовольственных товаров, которое должно базироваться на разработке комплекса мероприятий, включающих ассортиментную, ценовую и коммуникационную политику. При этом под ассортиментной политикой на продовольственном рынке следует понимать направленное построение оптимальной структуры предлагаемых на рынке продовольственных товаров потребительского назначения. Осуществление данной политики сопряжено с поддержкой тех или иных видов предпринимательской деятельности, импортным маркетингом, организацией экономических связей с другими территориями.

Основной целью осуществления коммуникационной политики на потребительском рынке продовольственных товаров являются формирование и активизация рационального и сбалансированного спроса. А ценовая политика представляет собой комплекс систематически принимаемых управленческих решений относительно выбора ценовой стратегии и тактики на потребительском рынке продовольственных товаров.

Поступила 27.10.06.

ИННОВАЦИИ НА ПРЕДПРИЯТИИ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРОДУКЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА

*С. П. Бурланков, профессор кафедры технического сервиса машин
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор кафедры экономики кооперации
и предпринимательства Саранского кооперативного института РУК,*

*Д. И. Долгов, ассистент кафедры производственного менеджмента
МГУ им. Н. П. Огарева,*

*О. А. Полуешин, аспирант кафедры технического сервиса машин
МГУ им. Н. П. Огарева,*

*П. А. Новокрещенов, аспирант кафедры экономики кооперации
и предпринимательства Саранского кооперативного института РУК*

В настоящее время инновации играют важную роль в развитии промышленности, в частности машиностроения. Инновационная активность предприятия характеризуется степенью внедрения рационализаторских предложений по усовершенствованию производства продукции. Данное обстоятельство требует к себе особого внимания при подготовке специалистов в вузе.

В современной экономической ситуации конкурентная борьба все более смещается в сторону создания и освоения новых знаний, определяющих возрастающую роль внедрения на промышленных хозяйствующих субъектах рационализаторских предложений конкретных лиц.

Во всем мире инновационная деятельность рассматривается сегодня как одно из главных условий модернизации экономики. Традиционные отрасли производства практически исчерпали как экстенсивные, так и интенсивные возможности своего развития. Поэтому во многих странах на первый план выдвигаются уже не эти отрасли, еще недавно определявшие «лицо» экономики всех промышленно развитых государств, а совсем иные, основанные на использовании новейших технологий.

Как свидетельствует мировой опыт, альтернативы инновационному пути развития нет. Создание, внедрение и широкое распространение новых продуктов, услуг, технологических процессов становятся ключевыми факторами роста объемов производства, занятости, инвестиций, внешнеторгового оборота, качества продукции, экономии трудовых и материальных затрат, совершенствования организации производства и повыше-

ния его эффективности. Все это предопределяет конкурентоспособность предприятий и выпускаемой ими продукции на внутреннем и мировом рынках, улучшает социально-экономическую ситуацию в стране¹.

Важнейшим условием ускорения социально-экономического развития в XXI в. является эффективная инновационная политика. Динамичное социально-экономическое развитие многих стран мира основывается исключительно на инновациях, последствия которых приняли стратегически важный характер. Однако, как показывает практика, возможны варианты развития, существенно различающиеся степенью радикализации изменений, которые вносятся в деятельность предприятия и его отношения с потребителями, деловыми партнерами и инвесторами. Данные варианты могут различаться также потребностями в ресурсном обеспечении, степенью риска, экономической эффективностью и т. д.²

В основу современной типологии стран мирового сообщества кладутся уже не мощь вооруженных сил, не экономические показатели (бедные и богатые, индустриальные и сельскохозяйственные страны и т. п.), а способность реализовать высокие технологии. С этой



точки зрения страны делятся на сырьевые, товаропроизводящие, производящие технологии, производящие научные знания и высокие технологии. Страны, принадлежащие к последней группе, одновременно являются мировыми экономическими, технологическими, научными и военными лидерами.

В США до 1980 г. на исследования и разработки правительство ежегодно тратило 30 млрд дол., но результаты этих усилий почти никогда не доходили до рынка (лишь 5 % всех полученных патентов когда-либо лицензировались). В начале 1980-х гг. произошло смещение акцентов и были приняты меры, поощряющие научные исследования и разработки в частном секторе через поддержку малого инновационного предпринимательства с ежегодным выделением на эти цели 5,4 млрд дол. В итоге в США появилась и действует весьма эффективная программа — «Инновационная деятельность малых предприятий», с помощью которой за 20 лет государству с каждого вложенного доллара было возвращено восемь. Причем финансовые средства даются именно малым предприятиям, с тем чтобы они искали новейшие разработки в университетах. Университет не может получить средства на проведение НИОКР, если какое-либо предприятие не захочет внедрять результаты этих исследований в промышленное производство, с другой стороны, предприятие не сможет участвовать в программе, если не найдет университет, у которого можно взять для внедрения новейшую технологию.

Так развиваются и производство, и научные лаборатории. Роль государства в данном случае сводится к тому, что оно создает условия взаимодействия науки и производства и тем самым стимулирует не только развитие новых технологий, но и внедрение результатов НИОКР в производство.

В России в отличие от большинства стран мира преимущество отдается бюджетному финансированию научных ис-

следований и разработок как на федеральном, так и на региональном уровнях. Общеизвестно, что научный и инновационный потенциал страны превосходит многие западные державы вместе взятые. Его слабым местом является то обстоятельство, что еще с советских времен главным считалось получить результат, показать его и опубликовать. До создания законченного научно-технического продукта, который можно не только показать, но и продать, дело не доходило.

Развитие отечественной науки и новых технологий в ближайшем будущем, несомненно, будет играть определяющую роль в социально-экономической эволюции нашей страны. Но это не может прийти само по себе. Основной вклад должны сделать те субъекты Российской Федерации, где развитие науки и создание новых технологий подкреплены уже созданной научно-технической базой. К таким субъектам можно отнести Москву, располагающую 60 % всего научного потенциала России, а также Санкт-Петербург, Новосибирск, Томск, Иркутск, Владивосток и некоторые другие регионы. Именно от того, как наукоемкие субъекты Федерации будут формировать и реализовать свою региональную политику в области инновационной деятельности, использовать свой научный и производственный потенциал, во многом будет зависеть путь развития экономического потенциала, по которому пойдет Россия.

Хочет этого Россия или нет, но она вынуждена принять инновационный вызов. Сегодня вопрос стоит так: либо сокращение экономического, промышленно-производственного потенциала страны будет компенсировано на передовом научно-техническом, технологическом уровне, для чего необходимо резкое увеличение инновационной активности, либо страна неминуемо будет отброшена назад не только по объему выпускаемой продукции, но и по ее техническим возможностям.

24 февраля 2004 г. в ходе совместного заседания президиума и Совета Безопасности РФ Президент России заявил, что главным в сфере экономики является снять нашу страну с нефтяной иглы и создать промышленность, конкурентоспособную на мировом уровне. Сделать это можно только за счет коммерциализации технологий. Надо избавляться от отживших и отживающих свой век неконкурентных производств, создавать экономическую среду, восприимчивую и к инновациям, и к технологиям, позволяющую России занять достойное место в мире. Основными целями государственной инновационной политики должны стать создание экономических, правовых и организационных условий для инновационной деятельности, обеспечивающих рост конкурентоспособности промышленной политики и решение задач социально-экономического развития.

Любой сверстаный план реализации важной государственной проблемы должен не только предусматривать разработку концепции или программы в этой сфере, но и подразумевать ответ на вопрос: что мы получим на выходе? Если же речь идет о программе развития науки и технологий, то подразумеваются не обобщенные формулировки, а конкретные определения и меры: на что планируем выделять финансовые средства? Какую отдачу для бюджета страны получим в результате реализации конкретного наукоемкого товара?

Разумеется, сами по себе новые технологии внедряться не будут и дополнительные доходы в бюджете не появятся. Необходимы воля и усилие человека.

Рассмотрим положение дел в области прогноза развития машиностроения и конкурентоспособности продукции данной отрасли.

Машиностроение в XXI в. сохранится как материальная база реализации научно-технического прогресса. Фундаментальные исследования Российской академии наук в области машиноведения, новых материалов и технологий яв-

ляются научной основой возрождения и развития гражданского и оборонного машиностроительных комплексов страны в ближайшие десятилетия. Прикладные научные разработки ведущих отраслевых институтов, конструкторских и технологических бюро, взаимодействующих с институтами РАН, призваны принципиально обновить основные материальные фонды действующих и строящихся промышленных и машиностроительных предприятий страны. Ситуация, сложившаяся к настоящему времени в нашей стране, сходна с той, которая возникла после Второй мировой войны³.

Сосредоточение в недрах России (особенно в районах Сибири и Севера) до 25—30 % мировых запасов углеводородного топлива (нефти, газа, угля) и минеральных ресурсов (металлов и минералов) ставит задачу быстрого восстановления и ускорения развития нефте-, газо- и химического машиностроения и практически полного импортозамещения. Без решения этой задачи невозможен переход экономики России от сырьевой направленности к глубокой переработке сырьевых ресурсов с их поставкой на внутренний (до 70 %) и зарубежный (до 30 %) рынки. Установки и аппараты с высокотемпературными, криогенными, лазерными, плазменными технологиями должны стать конкурентоспособной продукцией на мировом рынке в ближайшее время.

Сверхглубокая, шахтная, открытая наземная и подводная разработки полезных ископаемых, их транспортировка трубопроводным, наземным, надводным и подводным транспортом потребуют в ближайшие годы 2—3-кратного увеличения комплексных государственных заказов на научные исследования и конструкторские проекты. Это станет стимулом для создания колесных, бесколесных, внедорожных, шагающих, амфибийных, экранопланных транспортных комплексов для использования на внутреннем (до 85—90 %) и внешнем (до 10—15 %) рынках.



В среднесрочной перспективе с проблемой обновления основного капитала столкнутся подъемно-транспортное, строительное-дорожное, частично энергетическое и химическое машиностроение. Низкий уровень НИОКР станет сильным ограничителем выпуска многих товаров электротехнической промышленности, химического машиностроения, производства кузнечно-прессовых машин и части продукции автомобилестроения. На долгосрочный период существенным сдерживающим фактором будет уровень НИОКР в сфере строительного-дорожного, подъемно-транспортного, частично химического и машиностроения для легкой и текстильной промышленности.

Основными направлениями технологической перестройки в машиностроении должны стать: преобразование структуры производства с учетом рыночных отношений, реформирование крупнейших структурообразующих предприятий с целью повышения их финансовой устойчивости, снижения издержек, увеличение загрузки мощностей; модернизация мощностей, обеспечивающая их соответствие требованиям рынка стран Востока; ускорение темпов обновления и вывода основных фондов, и прежде всего не востребованных рынком машин и оборудования; внедрение новых технологий, в первую очередь энерго- и ресурсосберегающих, способствующих наращиванию выпуска конкурентоспособных машин и оборудования; развитие дилерской и товаропроводящей сети, помогающей сокращению издержек производства и продвижению продукции на рынки с последующим их гарантийным обслуживанием.

При ограниченности инвестиционных и других ресурсов необходим механизм для их привлечения в реальную экономику. В нем целесообразно предусмотреть дешевые кредиты машиностроительным предприятиям под выпуск конкурентоспособной продукции, лизинговые схемы, включая сервисный и возвратный лизинг, нормативно-правовые изменения

(в частности, экспортная выручка от продажи оборудования должна поступать в страну не в фиксированный срок, а в соответствии с условиями контрактов, отражающими сроки монтажа и наладки техники). Сегодня важно не только вкладывать средства с целью быстрого достижения конкурентоспособного уровня отдельного вида продукции (внедрение продуктовых инноваций), но и направлять их (при долевом участии государства и коммерческих структур) в совокупность проектов, дающих крупные межотраслевые и мультипликативные эффекты в экономике, способствующих ее устойчивому росту. Таким механизмом могут стать инновационные программы развития производства продукции однородных видов (программы формирования макротехнологий), реализуемые в рамках, например, консорциумов. В противном случае отечественная высокотехнологичная техника лишится перспектив на внутреннем и, тем более, внешнем рынках.

Производственные технологии, которые сопровождаются быстрым оживлением платежеспособного спроса и будут востребованы в средне- и долгосрочной перспективе, нуждаются в государственной поддержке. Это ставит задачу разработки стратегии развития машиностроения, опирающейся на объективный анализ состояния производственно-технологических систем, сферы НИОКР и инноваций в целом. Должны быть выделены объекты, необходимые для реализации машиностроением своих основных экономических функций (в том числе экспортной), определены формы и методы влияния на данные объекты, включая придание инновационному процессу непрерывного характера, создание современной организации объединения разработок, производства и сбыта (например, CALS-технологии), использование высококвалифицированных менеджеров.

Важнейшей составляющей реформирования предприятий является реструктуризация, которая не должна рассма-

триваться как способ приведения мощностей в соответствие с существующим платежеспособным спросом. Нужен учет его долгосрочного прогноза, иначе реструктуризация превратится в разрушение ранее созданных научно-технического и производственного потенциалов.

Реструктуризация крупных машиностроительных заводов возможна по следующей схеме: отделение от них специализированных производств деталей и агрегатов, технология изготовления которых отличается от основной технологии предприятия; превращение крупных заводов по возможности в сборочные, окруженные средними и мелкими высокопроизводительными предприятиями, поставляющими продукцию сборочным.

Малые и средние предприятия смогут обеспечивать своей продукцией всех потребителей, независимо от их отраслевой принадлежности. Это позволит создать крупносерийное производство, использующее современное высокопроизводительное оборудование. Однако замена монопроизводства, построенного по замкнутому циклу, рассредоточенным по многим специализированным предприятиям, будет эффективна только в том случае, если управление по всей технологической цепочке будет осуществлено на основе инновационных схем.

В результате крупные производства превращаются в центры управления всеми предприятиями, участвующими в реализации макротехнологии, т. е. в корпорации, или центры, высоких технологий. Это означает, что кроме новой системы управления конкретным предприятием нужна корпоративная, которая независимо от формы собственности входящих в нее предприятий будет проводить единую научно-техническую политику.

Принципиально важны для реформирования машиностроительного комплекса разработка и внедрение в практику действенного механизма защиты прав собственников и инвесторов в стране и

за ее пределами. Решение такой задачи поможет сохранить устойчивость производства.

Одним из основных условий эффективности функционирования машиностроительного предприятия является высокое качество продукции, во многом обусловленное соответствующей технической подготовкой производства. Инструментом, оптимизированно реализующим исходную структуру технологической подготовки производства, служит многоуровневый элементно-технологический классификатор, адекватный структуре производства.

На наш взгляд, важнейшим фактором реализации инновационной политики государства, оптимистического прогноза развития машиностроения является внедрение инновационных подходов в сфере образования и подготовки молодых кадров в пределах самого промышленного предприятия. Сегодня многие хозяйствующие субъекты заключают договоры на подготовку кадров с образовательными учреждениями и даже открывают кафедры в вузах, педагогическая работа которых направлена на подготовку специалистов, необходимых для конкретного производства. На других предприятиях работают отделы, занимающиеся обучением персонала.

В качестве иллюстрации рассмотрим, как обстоят дела с обучением персонала на одном из ведущих машиностроительных предприятий Мордовии — ОАО «Рузхиммаш» (г. Рузаевка).

Указанное предприятие значительную долю средств и внимания уделяет молодым кадрам, способным к инновациям и рационализаторским предложениям. С целью активизации творческой инициативы работников завода и направления ее на повышение производительности труда и экономию материальных ресурсов еще в 1961 г. здесь была создана постоянно действующая комиссия по рассмотрению вопросов, связанных с рационализацией, изобретательством и усовершенствованием технических процессов. Ее возглавил главный инженер



завода, а в состав вошли главные специалисты: главный энергетик, главный механик, начальник НПО и др.

Членами комиссии была организована работа по рационализаторской деятельности и налажены связи с общественными организациями ВОИР и НТО республики, регулярно проводились заводские смотры, конкурсы и школы передового опыта.

В сентябре 1967 г. на заводе было создано бюро по рационализации, изобретательству и технической информации. Оно продолжает действовать и в настоящее время и внедрять в жизнь многие инновационные решения в области

производства такой, например, продукции, как вагоны-цистерны, контейнеры-цистерны и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Райская Н. Статистическое исследование спросовых условий в отраслях российской промышленности / Н. Райская // *Вопр. экономики*. 2005. № 9. С. 102—117.

² См.: Ильенков Э. Что же такое личность? (Статья из научно-публицистического сборника «С чего начинается личность», выпущенного четверть века назад) / Э. Ильенков // Там же. 2004. № 11/12. С. 92—99.

³ См.: Абалкин Л. Современное состояние экономического мышления в России / Л. Абалкин // *Рос. экон. журн.* 2002. № 11/12. С. 93—102.

Поступила 10.03.06.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА: КАЗУСЫ ВАРИАТИВНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. М. Каторова, профессор кафедры русской и зарубежной литературы МГУ им. Н. П. Огарева,

Н. А. Казеева, студентка V курса филологического факультета МГУ им. Н. П. Огарева

В статье ставится проблема вариативности литературного образования; анализируется комплект учебных пособий Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой по литературе для 5—8-го классов средней школы в аспекте их соответствия требованиям федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего среднего образования. На конкретных примерах показывается, что составители учебников часто нарушают основные дидактические принципы — научности, системности, доступности, учета возрастных особенностей школьников, воспитывающего обучения. Делается вывод о нецелесообразности использования анализируемых учебников в учебном процессе.

В области теории и практики литературного образования в школе в последние полтора десятилетия сделано много позитивного: принят Федеральный закон «Об образовании», в соответствии с которым педагоги должны обучать школьников по программам и учебникам, рекомендованным или допущенным Минобразованием России к использованию в учебном процессе; составлен госстандарт, в целом определяющий содержание образования; разработаны комплекты учебной литературы для общеобразовательных и профильных школ; наконец, массово издается методическая литература, призванная помочь учителю в осуществлении его профессиональной деятельности. В рамках перечисленного учителю дается полная свобода в выборе программ обучения в соответствии с уровнем развития детей и личностных предпочтений.

Однако теория и практика преподавания литературы, как всегда, отдалены друг от друга, что мы и попытаемся показать в своей статье. Поводом для размышлений о вариативности школьного образования явилось знакомство с комплектом учебников Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой по литературе во время прохождения студентами педагогической практики в лицее № 4 г. Саранска Республики Мордовия. Названные учебники не имеют грифа Минобразования России («допущено», или «рекомендовано в

качестве учебника или учебного пособия»); нет и программ, опубликованных под именами Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой. Тем не менее на протяжении нескольких лет по данным пособиям обучают школьников (с 5-го по 9-й класс), предполагаем, не в одной только названной школе (тиражи книг — от 10 до 20 тыс.).

В Законе Российской Федерации «Об образовании» четко прописано, что «обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы... устанавливается соответствующим государственным образовательным стандартом». Госстандарт общего образования по литературе разработан и общедоступен (опубликован, в том числе в сборнике нормативных документов)¹.

Даже беглый взгляд на содержание бунеевских учебников дает повод усомниться в их соответствии требованиям федерального компонента государственного стандарта общего образования. Обратимся сначала к учебнику для 5-го класса и приведем *статистические данные*. Соотношение имен русских и зарубежных писателей в учебнике составляет 33:19 (более трети — писатели зарубежные); баланс объема изучаемого материала 278:250 (страниц произведений русских и зарубежных писателей). Цифры свидетельствуют, что практически половину учебного времени пятиклассники тратят на освоение зарубежной литературы.

© А. М. Каторова, Н. А. Казеева, 2007

Из предлагаемых для изучения имен *русских писателей* лишь *треть* (10 из 33) отвечает требованиям госстандарта, из зарубежных — немногим больше (8 из 19). Соотнесение списка художественных текстов, предлагаемых для изучения Бунеевыми, с традиционной программой по литературе (в частности, под редакцией Т. Ф. Курдюмовой) позволяет констатировать совпадение только *четырёх* (!) произведений русских писателей: А. С. Пушкин «Руслан и Людмила», М. Ю. Лермонтов «Парус», С. А. Есенин «Песнь о собаке», В. В. Маяковский «Хорошее отношение к лошадям»². При этом «Парус» М. Лермонтова в бунеевских учебниках выступает в качестве своеобразной «иллюстрации» к повести В. Катаева «Белеет парус одинокий». Авторы нацеливают учащихся на чтение стихотворения и рекомендуют ответить на вопрос: «Почему Катаев именно так назвал книгу?»³ Поскольку другие вопросы и задания к тексту «Паруса» отсутствуют, постижение его эстетической ценности школьниками проблематично. Довольно оригинально обращение к стихотворению А. Блока «Ты помнишь? В нашей бухте сонной». Авторы интересуются, созвучно ли оно «Золотой цепи» А. Грина, — не более.

Не лучше обстоит дело с произведениями *зарубежных писателей*: только два имени (М. Твен и Э. Распе) соотносятся с теми, которые предлагаются для изучения традиционными школьными программами.

В учебниках для 6—8-го классов список имен писателей лишь наполовину состоит из тех, которые рекомендованы для изучения стандартом. Если же учесть, что творчество некоторых мастеров художественного слова представлено одним или двумя маленькими стихотворениями без соответствующих вопросов и заданий по анализу, этот перечень намного уменьшится.

Вышеизложенное свидетельствует, что содержание учебников в целом не соответствует требованиям госстандарта.

Взамен традиционно изучаемых в школе произведений русской классики авторы предлагают свой, весьма самобытный перечень приключенческой, детективной, фантастической, научно-фантастической и другого рода литературы. Так, пятиклассники знакомятся с Ж. Верном, Р. Стивенсоном, М. Твенном, В. Катаевым, В. Кавериним — авторами приключенческих произведений, А. Конан Дойлом и А. Кристи — создателями детективов, Р. Брэбери, А. и Б. Стругацкими и другими писателями-фантастами. При этом творения русской классической литературы с их духовностью, постановкой нравственных проблем, патриотизмом, так же как и произведения русского фольклора, в учебнике практически отсутствуют.

Подбор имен и текстов вызывает множество вопросов, среди которых на первом месте — степень соответствия предлагаемого для изучения материала основным дидактическим принципам — научности, доступности, учета возрастных особенностей детей, системности, воспитывающего обучения и др.

Страшно становится за психику детей, когда среди произведений, читаемых ими в 5-м классе, встречаешь «Федора Бесприютного» В. Г. Короленко (о том, как один бродяга убивал другого); «Голову профессора Доуэля» А. Беляева (о том, как после смерти персонажа отрезанная голова продолжает жить своей жизнью); «Убийство на улице Морг» Э. По, «Горбуна» А. Конан Дойла, «Свидетеля обвинения» А. Кристи (названия говорят сами за себя) — чрезвычайно своеобразный материал для нравственного воспитания подрастающего поколения с «учетом национальных традиций».

Не соответствуют возрастным особенностям школьников и «Портрет» Н. В. Гоголя. Чтение о сошедшем с ума художнике Чарткове вряд ли способно вызвать у учеников 5-го класса положительные эмоции. Чего стоит отрывок из заключительной части текста: «Ему начали чудиться давно забытые, живые

глаза необыкновенного портрета, и тогда бешенство его было ужасно. Все люди, окружавшие его постель, казались ему ужасными портретами... Страшные портреты глядели с потолка, с полу, комната расширялась и продолжалась бесконечно, чтобы более вместить этих неподвижных глаз... Наконец жизнь его прервалась в последнем, уже безгласном, порыве страдания. Труп его был страшен...»⁴

Реализация позитивного влияния литературы на становление личности школьника на основе подобного материала весьма проблематична.

Следует отметить, что тема сумасшествия находит продолжение и в учебниках для последующих классов: в 8-м классе для изучения предлагается «Палата № 6» А. П. Чехова, где содержатся натуралистические описания быта сумасшедшего дома.

Не может не настораживать и содержание учебника для 6-го класса⁵, в первом разделе которого под названием «Пролетая над снами» собраны произведения из русской и зарубежной литературы из разряда «страшилок» о всякой нечисти — вампирах, упырях, ведьмах, чертях, утопленниках, — занимающие четвертую часть книги. Среди такого рода творений — «Вий» Н. В. Гоголя, «Упырь» А. К. Толстого, «Утопленник» и «Пир во время чумы» А. С. Пушкина, «Страшная ночь» А. П. Чехова, «Венера Ильская» П. Мериме и т. п.

В третьем разделе «Следы во времени» на пятидесяти страницах авторы умудрились разместить две русские былины, а также башкирский, абхазский, киргизский, якутский, карело-финский, французский, немецкий народный героический эпос и легенды и мифы Древней Греции. Как показывает школьная практика, трехстраничные отрывки не способствуют ни расширению кругозора читателя, ни формированию представлений об особенностях культуры и быта, о национальных традициях других народов. Шестиклассники не в состоянии даже за-

помнить названия произведений и имена героев. Вряд ли после такого «изучения» у них когда-либо возникнет желание вновь обратиться к перечисленным шедеврам.

Основные критерии отбора художественных произведений для изучения внятно прописаны в госстандарте: «высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность ученика, соответствие задачам его развития и возрастным особенностям, а также культурно-исторические традиции и богатый опыт отечественного образования»⁶. При подборе художественных произведений для текстуального изучения декларируемые стандартом требования Бунеевы нередко игнорируют. Так, в учебнике для 7-го класса помещен текст под названием **«Синяя трава: дневник пятнадцатилетней наркоманки»**. Никакой информации об авторе данного опуса составители учебника не дают. Текст написан в форме дневника американской школьницы с вкраплениями высказываний неизвестного автора (или авторов?), которые помещены на обрывках бумаги и оформлены как цитаты без подписи. «Таинственные издатели» побуждают школьника прочесть этот дневник. Прочитав текст:

«Дорогой, милый дневник, мой лучший друг! Что за невероятная, фантастическая неделя! Я прожила неделю-разоблачительницу! Это было... Ох! Со мной произошло нечто самое сверхъестественное за всю мою жизнь! <...> Он [Билл] меня познакомил с двумя новыми наркотиками: в пятницу с одним, в воскресенье с другим. Оба — как будто скачешь на звезде, падающей по Млечному Пути, но в миллион, в миллиард раз лучше. В воскресенье я сначала немного побавилась, потому что Биллу надо было сделать мне укол в руку. Я вспомнила, как до ужаса боялась уколов в больнице. Но тут все было по-другому, и мне хочется попробовать еще раз



(здесь и далее выделено нами. — Авт.) — скорее, скорее, скорее! Я танцевала так, как даже и не думала никогда, что могу. Я просто узнать не могла эту жалкую закомплексованную дурочку — себя! Я была приятной, счастливой, свободной, непринужденной, я была совсем другим существом — **гораздо лучшим, я была в другом, гораздо лучшем мире. С ума сойти! Потрясающе! Настоящая фантастика!**»⁷

Мы видим, что здесь предлагается способ решения одной из главных проблем подростка: избавиться от закомплексованности, неуверенности в себе. Возникает закономерный вопрос: «Какую цель преследовали авторы учебника, включая в число текстов данный дневник?» Не беремся утверждать, что составители руководствовались дурными намерениями. Однако стоило задуматься, не произведет ли на подростков этот текст воздействие, прямо противоположное задуманному, не воспримут ли они это как руководство к действию? Героиня повествования интересна им, у нее те же проблемы, что и у большинства подростков, она их ровесница, а в этом возрасте дети охотнее прислушиваются к сверстникам, чем к взрослым.

В небольшом произведении описываются все этапы становления наркотической зависимости. Героиня пробует **пять (!) видов наркотиков**. В своем дневнике она рассказывает, как употреблять тот или иной наркотик, как заработать на новую дозу (продавать наркотики сверстникам в школе), подробно живописует свои феерические ощущения во время его действия, ни разу не упомянув о страшной физической зависимости. Эта история не дает импульса к решению своих проблем, а, наоборот, призывает к тому, чтобы бежать от них, спрятаться в чудесном мире, где только «свобода», «радость» и не существует проблем. О каком позитивном воспитании школьников в данном случае можно вести речь?

Нетрудно представить и воздействие на подростков такой фразы: «Когда в душе меркнет солнечный свет и она затягивается облаками грязи, человек становится самим собой: инстинкты вылезают наружу, и один из них — **инстинкт убивать. Люди те же животные**, им необходим запах крови, и поэтому они придумывают врагов, войны, казни и многое, многое другое»⁸. Это не цитата из художественного произведения, а предисловие к трагедии В. Шекспира «Отелло» (изучается в 8-м классе), составленное самими авторами учебника. Отметим и то, что из упомянутой трагедии в книгу включен отрывок, в котором Отелло убивает Дездемону. Следовательно, можно сделать вывод, что их интересует не раскаяние Отелло, а именно «затмение человеческого разума».

Складывается впечатление, что восьмиклассникам авторы учебников намерились рассказать обо всех «прелестях» взрослой жизни, и в частности, углубить интерес к физиологической ее стороне. Так, в произведении «Здравствуй, грусть» Ф. Саган повествуется о том, как дочь из ревности поссорила отца с двумя его любовницами: «**Ты привозишь рыжую девушку к морю, под палящее солнце, которого она не переносит, а когда она вся облезла, ты ее бросаешь. Это слишком просто! А я — что я скажу Эльзе? <...> — Ладно, я скажу... скажу ей, что отец хочет спать с другой дамой, а она пусть подождет удобного случая, так, что ли?**»⁹ Не менее колоритными представляются отрывки из романа «Милый друг» Ги де Мопассана, которые насыщены такими, например, высказываниями: «**Г-жа Форестье с застывшей на ее лице благосклонной улыбкой <...> вызывала желание броситься к ее ногам, целовать тонкое кружево ее корсажа, упиваясь благоуханным теплом, исходившим от ее груди. Г-жа де Марель вызывала более грубое, более определенное желание, от которого у**

него дрожали руки, когда под легким шелком обрисовывалось ее тело»¹⁰.

В учебнике есть материал и другого характера, который, на наш взгляд, без соответствующей оценки будет способствовать воспитанию нового поколения безнравственных карьеристов:

*«Видишь ли, дитя мое, здесь все зависит от апломба. Человеку мало-мальски сообразительному легче стать министром, чем столоначальником. Надо уметь производить впечатление, а вовсе не просить.<...> Сойти за человека сведущего совсем нетрудно, поверь. Все дело в том, чтобы тебя не уличили в явном невежестве. **Надо лавировать**, избегать затруднительных положений, обходить препятствия и при помощи энциклопедического словаря сажать в калошу других. **Все люди — круглые невежды и глупы, как бревна**»¹¹.*

Приведенные нами примеры — далеко не все из подобного рода.

В учебниках практически не представлены разделы, отражающие этапы становления и развития литературы (не только русской, но и зарубежной) от фольклора к современности, нет статей, посвященных той или иной эпохе в развитии русской литературы, что ведет к нарушению дидактического принципа системности получаемых школьниками знаний. Так, в учебнике для 8-го класса М. Ю. Лермонтов соседствует с Э. Хемингуэем, П. Верлен и Ф. Саган — с Е. А. Баратынским и Н. М. Карамзиным, А. П. Платонов — с А. А. Фетом, Н. П. Огарев — с А. В. Макаревичем; помимо этого, отсутствуют биографические сведения об авторах.

Много претензий можно предъявить и к методической составляющей учебника — вопросам и заданиям. Приведем некоторые примеры: *«Откуда знает автор, что именно думает кошка о своем хозяине-человеке?»* (5-й кл.); *«Согласен ли ты, что большинство людей любит подглядывать за чужой жизнью, чужими переживаниями? Из*

каких побуждений они это делают?» (8-й кл.); *«Согласен ли ты, что в человеке заложен инстинкт убивать?»* (8-й кл.); *«Есть ли кумиры у тебя? За что ты их любишь? Нужны ли людям кумиры?»* (7-й кл.). Имеются вопросы повышенной сложности, на которые школьники не готовы ответить: *«Можно ли, судя по прочитанной главе, сказать, что роман „Затерянный мир“ — научно-фантастический?»* (5-й кл.); *«Как вы думаете, есть ли такие области в науке о человеке, куда ученые не имеют морального права вторгаться? Объясните вашу точку зрения»* (5-й кл.); *«Что отличает мемуары от художественного автобиографического повествования?»* (7-й кл.). Иногда на три-четыре произведения дается один блок вопросов, в результате чего одному из текстов уделяется пристальное внимание, а другие вовсе не рассматриваются.

В учебниках отсутствуют теоретико-литературные статьи. В словариках приводятся неточные определения понятий (5-й кл.: литература, образ, тема, фабула). В словарике для 7-го класса даны определения лишь пяти теоретико-литературных понятий (ирония, мемуарная литература, очерк, рассказ и трагическое, трагедия), два из которых сформулированы с нарушением принципа научности. В учебнике для 8-го класса авторы вообще решили отказаться от определений теоретико-литературных понятий, поместив в словарик характеристику трех литературных направлений — классицизма, сентиментализма и романтизма.

Отметим и то, что Госстандарт по литературе нацеливает на прочтение учащимися целостного художественного текста, обязательное изучение произведений **в полном объеме**; исключение делается только для школ с родным (нерусским) языком обучения. В анализируемых учебниках для изучения непрерывно предлагаются либо отдельные главы, либо отрывки, что ведет к наруше-



нию методического и литературоведческого принципа целостности.

Вместе с тем было бы несправедливо говорить лишь о недостатках. Например, импонирует включение в книгу биографических статей, созданных писателями. Среди подобных очерков можно отметить «Эдгар По» и «Жизнь Александра Грина» К. Г. Паустовского. Неплохо выполнена подборка произведений о животных, как прозаических, так и стихотворных. Интересной представляется идея ведения на страницах учебника разговора о литературе, о прочитанных произведениях от имени читателя библиотеки, ровесника школьников; удачно представлена речевая характеристика персонажей. К сожалению, перечень достоинств этим и исчерпывается. Кроме того, приведенные выше факты, на наш взгляд, способны перечеркнуть любые достоинства.

В заключение отметим, что при современной достаточно приличной обеспеченности качественными учебно-методическими пособиями по литературе

нет необходимости в подобного рода экспериментах над школьниками, последствия которых без соответствующих психолого-педагогических исследований невозможно предсказать.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Сборник нормативных документов. Литература / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 2-е изд. М., 2006.

² Программа по литературе для общеобразовательных учреждений (V–XI) классы / под ред. Т. Ф. Курдюмовой // Там же. С. 165–174.

³ Бунеев Р. Н. Шаг за горизонт : учеб.-хрестоматия по лит. для 5 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. М., 1998. С. 243.

⁴ Там же. С. 442.

⁵ Бунеев Р. Н. Год после детства : учеб.-хрестоматия по лит. для 6 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. М., 1999.

⁶ Сборник нормативных документов. С. 15.

⁷ Бунеев Р. Н. Путь к станции «Я» : учеб.-хрестоматия по лит. для 7 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. М., 2000. С. 226.

⁸ Бунеев Р. Н. Дом без стен : учеб.-хрестоматия по лит. для 8 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. М., 2001. С. 363.

⁹ Там же. С. 219.

¹⁰ Там же. С. 357.

¹¹ Там же. С. 345.

Поступила 07.05.07.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА*

Т. В. Яковлева, доцент кафедры теоретических основ начального образования Белгородского государственного университета,

В. В. Демичева, доцент кафедры теоретических основ начального образования Белгородского государственного университета,

О. И. Еременко, доцент кафедры теоретических основ начального образования Белгородского государственного университета

В статье анализируется сущность компетентностного подхода в обучении родному языку в начальной школе, рассматриваются особенности формирования социокультурной компетенции, приводятся практические рекомендации по реализации этнокультуроведческого подхода в обучении младших школьников.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуют новые подходы к определению

целей и задач обучения. Вошло в обиход понятие «компетенция». В научный оборот понятие компетенции (языковой)

* Статья выполнена при поддержке ГРНТИ РГНФ и администрации Белгородской области (грант № 07-06-55601 а/Ц).

было введено американским лингвистом Н. Хомским, предпринявшим одну из первых попыток определения понятия «владение языком».

В настоящее время специальной целью преподавания русского языка в школе признается формирование языковой, коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенций учащихся. Введение этих понятий в лингводидактику не случайно. Оно находится в русле компетентного подхода, признанного сегодня одним из оснований модернизации российского образования. Предполагается, что в основу обновленного содержания образования будут положены «ключевые компетентности», которые рассматриваются как конкретизированные цели образования¹.

Утверждение названных понятий обусловлено достижениями современной психологической и лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующей общие закономерности речевого общения и функционирования языковых средств в реальных актах общения; когнитивной лингвистики, предлагающей системное описание и объяснение механизмов усвоения языка.

Введение понятия «компетенция» в методику преподавания русского языка в школе связано с поисками более точного, строгого определения целей обучения, с выявлением уровней владения языком. Под компетенцией в современной методике понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и служат развитию личности школьника.

Исходя из такого понимания компетенций их описание включает в себя: 1) знания, которые должны быть усвоены; 2) умения и навыки, которые должны быть сформированы. При этом цели обучения рассматриваются в системе школьного образования, которое решает задачи не только обучения, но и воспитания. Целью становится не просто усвоение знаний и формирование умений,

но и развитие личности школьника, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций. Следовательно, как справедливо отмечает Е. А. Быстрова, «рассмотрение компетенций в преподавании русского языка в школе обязательно предполагает те цели, которые должны быть достигнуты в *развитии личности* школьника»².

В теории и практике преподавания русского языка выделяются компетенции: *языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая (этнокультуроведческая, социокультурная)*. Трактовка этих понятий, понимание их содержания и структуры, интерпретация их содержания далеко не однозначны в современной лингводидактике. Остановимся на методических аспектах формирования социокультурной компетенции.

Язык является важнейшим источником познания истории и культуры народа, он несет в себе социокультурную информацию, хранит сведения об этносе, этапах и особенностях его социального и культурного развития. Современный этап развития лингвистики характеризуется осознанием того, что язык — это зеркало культуры, и поэтому «рассматривать язык в отвлечении от культуры — значит не понимать язык. Рассматривать культуру в отвлечении от языка — значит не понимать сущности культуры»³. В связи с вышесказанным современная лингводидактика активно развивает мысль о культурноформирующей функции лингвистического образования. Поскольку через языковую картину мира отражаются мир этноса, система национальных ценностей, то можно утверждать, что язык формирует своего носителя, его менталитет. Поэтому «языковое образование школьников должно формировать культуроведческую компетенцию учащихся, конечная цель которой — осознание значимости родного языка в жизни народа, формирование национального самосознания и общероссийского гражданского сознания»⁴.



Воспитание языковой личности в социокультурном аспекте требует поиска новых подходов к изучению родного языка. Один из путей реализации нового подхода — включение социокультурного материала в ткань уроков родного языка, т. е. такого материала, который позволит формировать русскую языковую личность. «Становление полноценной языковой личности невозможно без осознания языка как своего рода живого организма, спаянного корневыми нитями образов и ассоциаций с традициями материальной и духовной культуры нашего народа, уходящими за необозримые горизонты столетий»⁵. Поэтому последние программы по русскому языку, проект Государственного образовательного стандарта предполагают включение в учебный процесс этнокультурного (в последнем по времени издании проекте — социокультурного), а также краеведческого материала, в первую очередь за счет региональных учебных программ и планов. Без сомнения, будущее — за программами, учебниками и учебными пособиями, созданными с учетом лингвокультурного аспекта, адаптированными к региональным условиям.

Социокультурное образование — новый аспект в преподавании школьных предметов. Он связан с необходимостью формирования социокультурной компетенции, что нашло выражение в преамбуле к последнему варианту Государственного образовательного стандарта. Социокультурный подход определяет стратегию изучения языка сквозь призму национальной культуры. Под социокультурной компетенцией понимают не просто владение информацией о непосредственной связи речевой и социокультурной среды, о взаимосвязи развития языка и общества. «Приобретение социокультурной компетенции — это становление представлений человека об окружающем мире. Эти представления и их смыслы, сосредоточенные в структурах сознания, являются единством знания, отношения, ценности и функционирования

и образуют специфический этнический национальный образ мыслей»⁶.

Социокультурная компетенция предполагает:

— осознание того, что язык не только средство познания и средство общения, но и форма социальной памяти, «культурный код нации», развитое умение сопоставлять факты языка и факты действительности;

— умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;

— умение обнаруживать в текстах разных стилей национально и регионально-значимые лексемы и понимать их роль в тексте;

— знание принятых (в данное время, в данном социуме) форм речевого этикета, а также глубокое осмысленное понимание особенностей речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации и ее слагаемых: цели, времени, места общения, возраста и социальной принадлежности собеседников.

Социокультурный аспект в преподавании родного языка может быть реализован за счет широкого и многоаспектного использования на разных этапах обучения на уроках родного языка *текстов*, отражающих особенности национального мышления, национального образа жизни, общественного поведения, речевого поведения и русского менталитета в целом. При этом следует отметить, что «именно текст является той структурой, той основой, которая объединяет элементы языка, все его единицы в единую стройную систему... Как дидактическая единица текст позволит слить воедино два важнейших направления в изучении русского языка в школе: познание системы языка и познание норм и правил общения, речевого поведения в различных жизненных ситуациях»⁷. В современной лингводидактике текст рассматривается как основная дидактическая единица. «В познании языка необходимо идти от наблюдений за живой речью к познанию законов языка. Следовательно, явления языка должны усваи-

ваться *через текст, на основе текста, с помощью текста*. Только в этом случае изучаемые понятия предстанут перед учащимися в естественном окружении, в естественной речевой ситуации, что неизбежно приведет к положительной мотивации учения, к осознанию учащимися необходимости познания структуры, системы языка»⁸.

Нами разработана система уроков, направленных на формирование социокультурной компетенции учащихся начальных классов. Цели указанных уроков заключались в следующем:

1) познакомить учащихся с традициями, обычаями, обрядами русского народа на материале социокультурных текстов;

2) расширить представление детей о тексте, его признаках;

3) научить учащихся проводить комплексный анализ текстов, содержащих сведения о традициях, обрядах, обычаях русского народа;

4) развивать интерес учеников к культуре русского народа.

Система подобных уроков начиналась с внеклассного мероприятия по теме: «Традиционная культура русского народа», на котором дети познакомились с традициями, обрядами русского народа. Учащиеся исполняли народные песни, инсценировали русские народные сказки, выступали с индивидуальными сообщениями о народных праздниках.

На всех уроках активно использовались специальные тексты. Опишем фрагменты некоторых уроков русского языка в 4-м классе.

На уроке по теме «Имя прилагательное» на этапе закрепления использовался следующий текст:

Крещение празднуется 19 января. В этот зимний день крестили Иисуса Христа. Главное событие праздника — водосвятие. Крещенская вода считается целебной. Она простоит долгое время и не испортится. Чудесную силу приписывали и крещенскому снегу. Его собирали и целый год использовали в лечебных целях.

Работа над текстом началась с выяснения содержания прочитанного. Учащимся были заданы вопросы:

1. О чем этот текст?

2. Когда русские люди празднуют Крещение?

3. Отмечают ли этот день в вашей семье?

4. Перескажите текст, придумайте к нему заголовок.

Затем мы повторили на уроке определение текста, его признаки, доказали, что перед нами — текст. Учащиеся продолжили рассказ о Крещении. Серьезное внимание уделялось словарной работе: выяснялось лексическое значение слов «крещение», «водосвящение». С этими словами дети придумывали предложения. Специальная работа велась над именами прилагательными: анализировались род, число, падеж. В качестве домашнего задания дети получили следующее:

1. Выпишите из толкового словаря значения слов «традиция», «обычай» и придумайте с ними предложения.

2. Подумайте над вопросом, какие традиции существуют в вашей семье.

На следующем уроке дети писали изложение с продолжением. Им был предложен следующий текст:

Большое значение в новогодние дни приобретают зимние посиделки. Начинаются святочные вечера 22—23 декабря. Раньше парни созывали на гулянье девушек, покупали гостинцы. Девушки в нарядах приходили на посиделки. Днем они ходили с песнями по домам, славили хозяев. Затем приходили в избу и беседовали, плясали, веселились.

Перед написанием изложения мы рассказали детям о традиции русского народа — устраивать посиделки. Слово «посиделки» было проанализировано с точки зрения лексического значения, состава, грамматической формы. Интересными оказались продолжения текста. Некоторые дети вспомнили о Масленице, Пасхе. К следующему уроку они получили индивидуальные задания: подго-



товить сообщения об этих народных праздниках.

На уроке по теме «Изменение имен прилагательных по родам» объяснение нового материала проходило на материале текста «Коляда»:

Коляда (колядка) — старинная обрядовая песня. В ней содержатся пожелания хорошего урожая, всяческого благополучия, счастливой жизни. В колядке прославляются отчаянная храбрость, меткий ум, красота. В ней отражается крестьянский быт. Приведем пример колядки:

Пришла коляда накануне Рождества.
Дай бог тому, кто в хорошем доме.
Ему рожь густую да хату полную.

Прежде всего была проведена словарная работа, связанная с выяснением значения слов «коляда», «колядка». На материале этого текста дети повторили признаки, типы текста. Затем они подобрали заголовок, разделили текст на абзацы. Особое внимание уделялось именам прилагательным — дети определяли их род.

В качестве домашнего задания учащиеся получили следующее: выяснить значение слова «родословная» и написать родословную своей семьи.

Как оказалось, школьники смогли узнать только о родителях, дедушках-бабушках и прадедушках-прабабушках. О более дальних родственниках им ничего не известно. Но тема вызвала интерес, и учащиеся продолжили поиски.

Социокультурное образование предполагает и знакомство с местным материалом. В процессе экспериментальной работы мы использовали тексты, содержащие сведения об истории, традициях, культуре Белгородчины.

На одном из уроков дети записывали письмо по памяти, анализировали орфограммы:

Имя «Белгород» городу дали.
Почему же его так назвали?
Видно, много в окрестностях мела,

А ведь он, точно снег, белый-белый.
Видно, люди душою чисты.
В белой пене весною сады,
Зданий новых белеют громады.
Лучшей родины нет и не надо!

Мы провели урок внеклассного чтения по теме «Устное народное творчество». Учащиеся изучали многие жанры фольклора, поэтому на уроке мы решили познакомить их с нетрадиционными жанрами, например со свадебными песнями:

У ворот трава шелковая:
Кто травушку топтал?
А кто травушку вытоптал?
Топтала травушку все боярская сватья,
Сватали у ближних соседусшек:
— Какова, какова красна девушка? и т. д.

Школьники рассказывали о свадебных обрядах русского народа, об обычаях сватовства. Почти каждый ученик был на какой-либо свадьбе и знал много интересного о свадебных традициях. Учащиеся развивали речь, тренировались в разграничении слов «традиция», «обычай», «обряд», хотя эти слова близки по значению. От свадебных традиций невольно разговор перешел к похоронным обычаям и обрядам, что тоже характеризует интерес детей к традиционной культуре русского народа.

На уроке по теме «Предложение» объяснение нового материала строилось на основе нижеприведенного текста:

Русский костюм

Основой женского народного костюма была рубаха, поверх которой надевали сарафан. Его шили из дорогой ткани, украшали разноцветной тесьмой. На юге России носили поневу — шерстяную юбку.

По головному убору можно было определить возраст его владелицы. Повязки, венцы носили молодые девушки. С момента замужества ходить с непокрытой головой запрещалось. Женщины надевали кокошники — красивый головной убор с золотыми нитями, бисером, кружевами.

Учащиеся определяли, чем отличается предложение от слова, от словосочетания, доказывали, что текст состоит из предложений. Обращали внимание на лексику текста, прежде всего устаревшие слова, выписывали из словарей их значение. Домашним заданием стало выписать из учебника «Литература» описание костюмов различных героев.

Мы провели лексико-тематический урок по теме «Народные игрушки» (грамматическая тема «Главные члены предложения»). Начался урок с показа народных игрушек и записи текста:

В деревне Филимоново Тульской области мастера делают игрушки. Дети с удовольствием играют с ними. Умельцы делают игрушки из глины, расписывают их куриным перышком. Такие игрушки называются филимоновскими. Чаще всего их делали со свистком, поэтому они назывались свистульками.

При анализе текста учащиеся обращали внимание на роль прилагательных для описания игрушки (игрушку надо было описать). В предложении «Такие игрушки называются филимоновскими» с помощью учителя определяли грамматическую основу.

В качестве закрепления использовались тексты о дымковских игрушках. Учащиеся узнали о том, что и в Белгородской области, в селе Купино, производятся детские игрушки.

На уроках родного языка мы привлекали самые разнообразные тексты, содержащие сведения о костюме, играх, пище русских людей. На этнокультуроведческом материале дети учились анализировать тексты, определять тему, идею, тип текста. Часто дети писали мини-сочинения и диктанты на самые разнообразные этнокультуроведческие темы. Над этнокультуроведческой лексикой велась специальная работа. Учащиеся выписывали ее из текстов упражнений в специальный «Этнословарь». Старались мы использовать и интересные задания (ребусы, кроссворды,

игра «Кто больше»), включающие этнокультуроведческую лексику.

Экспериментальная работа велась почти полтора года. Дети настолько увлеклись нашими уроками, что сами подсказывали их тематику. Например, учащихся заинтересовало происхождение слов «Масленица», «Пасха». Большой интерес вызвали индивидуальные сообщения детей о бане, о пище русских людей. Мы провели много внеклассных мероприятий, готовили специальные стенгазеты. Все это способствовало развитию речи детей, социокультурной компетенции, росту национального самосознания. Дети стали бережнее относиться к русскому слову, меньше употреблять грубых, просторечных слов, начали проявлять интерес к русскому языку. Мы старались разнообразить нашу работу, использовали вариативные методы и приемы: слово учителя, наблюдения над языком, составление текста, использование наглядности и занимательного материала. Работа велась целенаправленная и систематическая.

По окончании опытного обучения мы пришли к следующим выводам.

1. Социокультурные знания учащихся обогатились: дети получили представление о традициях, обычаях, обрядах русского народа.

2. Учащиеся гораздо лучше стали выполнять комплексный анализ текста, расширили свои знания о тексте.

3. Повысился интерес детей к традиционной культуре русского народа.

4. Нашу работу можно считать эффективной в связи с положительными результатами и динамикой роста знаний учеников.

Учащиеся начальной школы на уроках русского языка благодаря использованию социокультурных текстов узнали о традициях, обычаях, обрядах, устном народном творчестве русского. А эти знания являются базой формирования социокультурной компетенции. Безусловно, работа в этом направлении должна быть продолжена, потому что народная



культура — неисчерпаемый кладезь мудрости.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : офиц. текст / М-во науки и образования РФ. М., 2001. С. 12—14.

² Быстрова Е. А. Цели обучения русскому языку, или Какую компетенцию мы формируем на уроках / Е. А. Быстрова // Рус. словесность. 2003. № 1. С. 36.

³ Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. Мир человека / В. В. Колесов. СПб., 2000. С. 23.

⁴ Быстрова Е. А. Указ. соч. С. 32.

⁵ Савельева Л. В. Современная русская социо-речевая культура в контексте этнической ментальности / Л. В. Савельева // Язык и этнический менталитет : сб. науч. тр. Петрозаводск, 1995. С. 25.

⁶ Кулибина Н. В. Художественный текст на уроках русского языка: цели и методы использования / Н. В. Кулибина // Рус. яз. за рубежом. 1991. № 2. С. 34.

⁷ Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку : материалы к спецкурсу / Н. А. Ипполитова. М., 1998. С. 4.

⁸ Там же. С. 164.

Поступила 27.04.07.

ТРАДИЦИИ АНГЛИЙСКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ В ТВОРЧЕСТВЕ И. И. КОЗЛОВА

*Д. Н. Жаткин, зав. кафедрой русского и иностранных языков
Пензенской государственной технологической академии, профессор,*

*С. В. Бобылева, старший преподаватель кафедры русского
и иностранных языков Пензенской государственной технологической
академии*

В статье рассматривается многообразие влияний традиций английской романтической поэзии на творчество И. И. Козлова. Он известен не только как поэт, но и как переводчик поэзии Дж. Байрона, Т. Мура, В. Скотта, В. Вордсворта и др. Анализируется стихотворение И. И. Козлова «To Countess Fiquelmont», написанное на английском языке.

К числу ярких представителей литературы русского романтизма по праву может быть отнесен Иван Иванович Козлов (1779—1840) — поэт, переводчик, автор поэм «Чернец», «Княгиня Наталья Борисовна Долгорукая», «Безумная» и многих стихотворений.

В молодые годы Козлов сочетал активную светскую жизнь, любовные увлечения и страсть к танцам с внимательным чтением книг классиков и знаменитых современников, среди которых ему были особенно близки Н. М. Карамзин и В. А. Жуковский. К литературной деятельности он всерьез обратился уже в зрелом возрасте, причем этому обращению в значительной мере способствовали трагические события. Лишившись вследствие паралича ног возможности передвигаться, Козлов все свое время

посвящал знакомству с русской и зарубежной (в особенности английской) литературой и оригинальному художественному творчеству, причем в 1819 г. благодаря необыкновенной памяти в течение трех месяцев овладел английским языком. Очевидно, высокий уровень знания английского языка был достигнут не сразу, о чем, в частности, свидетельствуют дневниковая запись самого поэта, радовавшегося, что «может понимать» язык Байрона, и относящееся к 1819 г. сообщение А. И. Тургенева в письме В. А. Жуковскому о Козлове, выучившемся «в три месяца (sapienti sat) по-англински»¹.

Внимание русского поэта к английской литературе и культуре было многоаспектным. В частности, известно, что он перевел из Байрона поэму «Абидос-

© Д. Н. Жаткин, С. В. Бобылева, 2007

ская невеста», шесть отрывков из «Паломничества Чайльд-Гарольда», по одному отрывку из «Лары», «Манфреда», «Дон-Жуана», «Осады Коринфа», «Гяура» и девять стихотворений, в том числе два из цикла «Еврейские мелодии». Тургенев в записке Томасу Муру от 21 февраля 1829 г. перечислил (хотя и не полностью) те переводы из Байрона, которые вошли в сборник стихотворений Козлова, изданный в 1828 г.: «a la mer; la nuit dans le chateau de Lara, [sur la mort de Djon Moore], une nuit a Venise, sur le tombeau de Cecile, a l' Italie, la chanson portugaise, la bonne nuit, im fragment de Manfred: The Enchantment, Deux epitres a Thyrsa, The Hebrew Melody, et pluseiurs autres pieces» — «К морю, Ночь в замке Лары, [На смерть Джона Мура], Венецианская ночь, При гробе Цецилии, К Италии, Португальская песня, Добрая ночь, отрывок из Манфреда: Обворожение, два послания к Тирзе, Еврейская мелодия и многие другие пьесы»². В числе прочих произведений Тургенев упомянул ранний перевод «Абидосской невесты» Байрона и небольшую оригинальную поэму «Чернец», отчасти сходную с «Гяуром».

Следует признать, что Тургенев не только упустил из виду некоторые произведения Козлова, являющиеся переводами из Байрона, но и отнес к переводным оригинальные стихи русского поэта «Венецианская ночь», «К Италии». Проблемным оказалось и определение авторства знаменитых стансов «На погребение английского генерала сира Джона Мура», созданных Ч. Вольфом, однако приписывавшихся в разные годы Байрону, Муру, Б. Корнуоллу, Дж. Вильсону, другим английским поэтам³. Тургенев сначала отнес стансы к числу байроновских сочинений, однако в дальнейшем передумал и вычеркнул в записке упоминание о них.

Удачно выполненные Козловым переводы из Мура, характеризующиеся точным воссозданием песенной основы стиха, можно воспринимать как своеобраз-

ный цикл, включающий пять произведений, вошедших в сборник 1828 г. — «Романс» («Есть тихая роща у быстрых ключей...», 1823), «Молодой певец» (1823), «Ирландская мелодия» («Когда пробьет печальный час...», 1824), «Бессонница» (1827), «Вечерний звон» (1827). Условность циклу придает то обстоятельство, что наиболее ранний «Романс» («Есть тихая роща у быстрых ключей...») оторван в публикации 1828 г. от остальных текстов, помещенных подряд.

Не менее значимым было обращение Козлова к творчеству Вальтера Скотта. Так, он перевел 16—18-ю строфы поэмы «Рокби» (опубликованы в 1825 г. в «Московском телеграфе» под названием «Разбойник» с подзаголовком «Из Вальтера Скотта»), 12-ю строфу пятой песни поэмы «Мармион» (под названием «Бeverлей»). В своих произведениях русский поэт обращался к творческим находкам и других великих современников — Вильяма Вордсворта, Сэмюэля-Тейлора Кольриджа, Томаса Кэмпбелла.

Существуют сведения о том, что Козлов выступал в качестве переводчика русской поэзии на английский язык, в частности перевел поэму А. С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан». Фрагмент перевода был опубликован в 1830 г. в «New Monthly Magazine and Literary Journal» в анонимной статье «Anecdotes of Russia», содержащей рассказ автора о встречах с петербургскими и московскими писателями, среди которых, наряду с Пушкиным, Каролиной Павловой, Зинаидой Волконской, был и Козлов. Подробно описав историю отправки Байрону английского перевода «Бахчисарайского фонтана», не дошедшего до адресата в виду его трагической смерти, анонимный автор отметил стилистическую выверенность текста, соблюдение стихотворного размера подлинника: «...Но где Зарема, // Звезда любви, краса гарема? — // Увы, печальна и бледна, // Похвал не слушает она. // Как пальма, смятая грозю, // Поникла юной головою; // Ничто, ничто не мило ей: // Зарему раз-

любил Гирей» (А. С. Пушкин)⁴. — «But where is she, Zarema bright // The star of love, the haram's light? // Alas! She lingers, weeps alone, // Her sweetest dream for e'er is gone. // No jocund tales, no plaulful songs. // Like the young palm, whose tender bloom // Was blasted by the tempest's gloom, // So stood that fair, and lovely maid // Ere yet forsaken or betray'd» (перевод И. И. Козлова)⁵.

Действительно, перевод был выполнен близко к подлиннику, имеющиеся отклонения незначительны (отсутствие строки с именем Гирея, наличие в переводе 21 строки вместо 20 пушкинских, замена «твоих язвительных лобзаний» на «warmer kiss»). Сопоставляя оригинал Пушкина и перевод Козлова, Д. Барратт отмечал отсутствие в последнем необходимой сжатости, очевидную бледность первой рифмы (bright — light), однако вместе с тем признавал, что переводчику удалось передать ритм подлинника, создать замечательный, женственный образ пальмы при помощи эпитетов tender (нежная) и young (молодая), а эпитету «смятая» найти удачную замену blasted (разрушенная)⁶.

Вызывает сомнения осуществление Козловым полного перевода «Бахчисарайского фонтана», поскольку поэма Пушкина была опубликована 10 марта 1824 г., а весть о гибели Байрона дошла до Петербурга и стала широко известна в начале мая того же года. В течение полутора месяцев выполнить перевод в полном объеме и выслать его Байрону вряд ли было возможно.

Автором заметки в «New Monthly Magazine and Literary Journal», как и всего цикла «Anecdotes of Russia», состоявшего из девяти анонимно опубликованных в 1829—1830 гг. очерков, был писатель и одновременно офицер английского военного флота Ф. Чемьер⁷. Возможно, его заметка, содержащая перевод Козловым 135—154-го стихов «Бахчисарайского фонтана», была знакома Томасу Муру, внимательно читавшему английскую периодику.

Козлов был первым переводчиком «Бахчисарайского фонтана» на английский язык, однако публикация первого полного перевода поэмы Пушкина, увидевшая свет в 1849 г., связана с именем американского переводчика Вильяма Льюиса⁸.

В 1886 г. «Русский архив» опубликовал еще одно произведение Козлова на английском языке — послание «To Countess Ficquelmont», адресованное графине Д. Ф. Фикельмон — жене австрийского посла, внучке М. И. Кутузова: «In desert blush'd a rose, its bloom // So sweetly bright: to desert smiled; // Thus are by thee, my heavy gloom, // And broken heart from pain e'er wiled. // Let, oh let heaven smile on thee // Still more beloved, and still more charming, // Be ever bless'd, — but ever be // The angel all my woes beguiling»⁹. По признанию Д. Барратта, англоязычное послание Козлова в целом можно признать неудачным, ибо оно свидетельствовало о недостаточном знании поэтом английского языка, выразившемся в пропусках определенных артиклей, использовании нелепых инверсий¹⁰. Д. Ф. Фикельмон посвящено также стихотворение Козлова «Сон» (1831), воспроизводящее отдельные эпизоды из «Божественной комедии» Данте (причем особенно удачно — сцену встречи с Франческой да Римини) и открывающееся эпитафией из Байрона: «A change came o'er the spirit of my dream» («Мое сновиденье переменилось»).

По справедливому замечанию Н. В. Голя, Козлов был «гармоническим поэтом», творчеству которого оказались свойственны «какие-то дотолем не слышанные, музыкально-сердечные звуки»¹¹. Появлению нюансов, придававших оригинальное звучание художественным текстам, во многом способствовала незаурядность личности автора, находившего в сокровищнице мировой литературы привлекательные для творческого воплощения мотивы и образы. Козлова-переводчика характеризовали свободное и одновременно чуткое отношение к

авторским оригиналам, умение мастерски передать тональность текста, оттенки чувств и настроений переводимого поэта. Незаурядная эрудиция позволяла Козлову обращаться не только к английской, но и к испанской, итальянской, французской, немецкой, польской литературам, переводить Данте, Ф. Петрарку, Л. Ариосто, Т. Тассо, Ш. Мильвуа, А. Шенье, А. Мицкевича и многих других. Творчество Козлова, вступая в диалог с предшественниками, становилось значимым явлением не только русского, но и в целом европейского романтизма.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Остафьевский архив кн. Вяземских : в 5 т. / под ред. и с примеч. В. И. Саитова. СПб., 1899. Т. 1. С. 336.

² Цит. по: *Алексеев М. П.* Томас Мур, его русские собеседники и корреспонденты / М. П. Алексеев // *Международные связи русской литературы*. М. ; Л., 1963. С. 256, 258.

³ Об этом стихотворении Ч. Вольфа см. специальную монографию: *Small H.-A.* The field of his fame. A ramble of the curious history of Charles Wolfe's poem: «The Burial of Sir John Moore» / H.-A. Small. Los Angeles, 1953. О русском переводе этого стихотворения, выполненном И. И. Коз-

ловым, см.: *Mersereau J. (jr).* Baron Delvig's «Northern Flowers». 1825—1832. *Literary Almanac of the Pushkin pleiad* / J. Mersereau (jr). L. ; Amsterdam, 1967. P. 82 ; *Царькова Т. С.* «На погребение английского генерала сира Джона Мура» И. И. Козлова / Т. С. Царькова // *Анализ одного стихотворения*. Л., 1985. С. 87—99.

⁴ *Пушкин А. С.* Собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин. М., 1960. Т. 3. С. 147.

⁵ *Anecdotes of Russia* // *New Monthly Magazine and Literary Journal*. 1830. Vol. 19. July. P. 74. То же см.: *Grahame F. K.* The Progress of Science, Art and Literature in Russia / F. K. Grahame. L., 1865. P. 300.

⁶ См.: *Barratt G. R. V.* Ivan Kozlov: a study and a setting / G. R. Barratt. Toronto, 1972. P. 181—182.

⁷ См.: *Danilowicz M. L.* Chamier's Anecdotes of Russia / M. L. Danilowicz // *The Slavonic and East European Review*. 1949. Vol. 8, № 4. P. 306—307.

⁸ См.: *Геннади Г.* Переводы сочинений Пушкина / Г. Геннади // *Библиографические записки*. 1859. № 3. Стб. 94.

⁹ *Козлов И.* To Countess Ficquelmont / И. Козлов // *Рус. архив*. 1886. № 3. С. 309. Известен перевод данного произведения самим И. И. Козловым: «Как средь пустыни розы цвет // Отраднo блещет и пленяет, // Так твой мне дружеский привет // В разбитом сердце мир вселяет. // Пусть все даруется тебе: // Любовь, краса, благословенье, — // За то, что ты в моей судьбе // Прошла как ангел утешенья» (*Козлов И. И.* Полное собрание стихотворений / И. И. Козлов. Л., 1960. С. 434).

¹⁰ См.: *Barratt G. R. V.* Op. cit. P. 182.

¹¹ *Гоголь Н. В.* Полное собрание сочинений : в 14 т. / Н. В. Гоголь. Л., 1952. Т. 8. С. 385.

Поступила 01.11.06.

**Integration of Regional Education Systems****N. P. Makarkin. Integrating Role of University in Contemporary Regional Society 3**

A visiting session of Volga region branch of the Russian Academy of Education took place in April 16—17 in Saransk on the basis of Mordovia N.P. Ogaryov State University. In a panel session Rector of the university professor N.P. Makarkin read the paper under the title “University — the centre of integration of education, science, and culture”. The given article offers the main contents of the paper and provides schemes illustrating its key moments.

Modernization of Education**I. S. Lomakina. Key Competences in the Lisbon Programme of the European Union 26**

Key competences are marked out among the priority directions of the Lisbon strategy of the EU as they influence the realization of economical and social policy and ultimately the competitiveness of the EU. The article singles out the key competences necessary in the knowledge society, gives their characteristics. The notion “key competences” and the peculiarities of solving this problem in the community are clarified as well.

M. D. Ilyazova. The Problem of the Competence Approach in Education 32

The article examines disputable questions regarding different aspects of the problem of competence approach in education. Analyzing the contemporary state of the problem, the author enters into the discussion on the questions of argumentation, application, realization of the competence approach alongside with the qualifying and “knowledge, skills, attainments” approaches. She finally comes to the conclusion about this direction of exploration pedagogic theory and practice being perspective.

O. N. Shegoleva. Actualization of the Role of Self-controlled Work in the New Educational Paradigm 36

In the light of the competence approach requirements to organization of linguistic education the necessity to form specialist-linguist’s key competences (communicative and academic) is put in the forefront. These competences are the fundamental link in the system of competence development of a professional language personality. Activization of students’ individual work in classrooms and within the out-of-class educational activity can become one of the methods for solving the mentioned problem.

Monitoring Education**A. V. Ghidlevsky. Monitoring of Education. Calculation of Difficulty of Contents of Educational and Methodic Means of Education Ensuring 41**

The suggested method is based on examining educational and methodic means from the position of research of structure of activities that constitute the solving of the intellectual task. Application of the graphologic modeling allows to fancy the set of steps as a tree. But the difficulty of action is defined by multiplying the complicatedness of the action to the meaning of the difficulty ratio, the latter depending on several factors. The method allows to conduct the complex evaluation of difficulty of education content, to sort out tests on tasks concerning measuring the quality of education (including the system of USE), to compare the levels of difficulty of Russian and foreign education.

V. V. Chaschin. The Perspective of Applying the System of Educational Credits to the Educational Context in Russia 47

The article examines the perspectives of using the accumulating credit system in the sphere of higher professional education in the Russian Federation in order to compare competences and intensify the mobility of the subjects of the educational sphere of the labour market. Additional resource capability of the educational credit system of the USA is defined compared with the credit system introduced as an experiment by the Ministry of Education of the Russian Federation. The general requirements to the developed system are distinguished in the respect of the task being solved. The methodology of calculating the economic effectiveness of the accumulating credit system is defined when it is applied to professional staff training and re-training in the regional labour market.

Academic Integration**G. V. Milovanova. The Place of Pedagogic Practice in the Structure of University Education 51**

The article considers the specific features of pedagogic practice in contemporary University conditions. It reviews the goals of pedagogic practice, major tasks of each stage and its place in professional formation of a prospective specialist.



V. I. Safonov. Problems of Computer Education Technology Implementation into the Teaching Process (on the Example of Studying Mathematic Subjects)..... 53

The article examines the problems that rise during the process of introducing computer education technology into the education system. It offers the options to solve similar problems. In particular it reviews the problem of introducing the mentioned technology into the process of studying mathematic subjects.

Education and Culture

O. A. Sukhova. The Growth of the Rural Population Literacy in the Middle Volga Region as the Factor of Peasants' Mentality Evolution at the End of the XIXth Century and Beginning of the XXth Century 58

The article analyses the problem of confronting in the social consciousness two tendencies connected with peasants' awareness of the necessity in education. The rush of people into the history stage in the beginning of the XXth century, peasant' world reflection being more political, forecast "the new social hero" emergence. The patriarchal distrustful relation to education as a threat breaking generation continuity transformed into the total demand on introducing general free education for people.

Yu. N. Sushkova. The Mordvins as the Canadian Spiritual Fighters: Issues on History, Confessional Law, Education 63

The article contains the ethnographic data on studying the Mordvins as the Canadian spiritual fighters being a group of compatriots. On the basis of a large number of informational resources, particularly field research, the review of history of their migration, settlement, education, confessional life and fighting is presented. The unique empiric knowledge on the confessional law is presented, spiritual fighters being an example.

V. N. Nemechkin. Realization of National Minorities' Rights in the Sphere of Education in Conditions of Polyethnicity of the Russian Federation 71

The article considers theoretical aspects of regulation and protection of national minorities' rights in the Russian Federation; the principal problems of national minorities' rights realization in the sphere of education and prospects of development of legislation in the stated field are marked out on the basis of the regulatory legal acts analysis.

Integration of Education and Up-Bringing

E. A. Starodubova. Emotional and Ethic Personality Development of a Young Schoolchild in Contemporary Conditions 75

The article deals with the problem of emotional and ethic personality development of a young schoolchild on the basis of the personality oriented paradigm of education. It studies the most important notions of the problem: personality oriented paradigm, moral self-consciousness, self-evaluation, ethic feeling, positive self-relation, self-regulation, style of pedagogic communication.

N. G. Kuprina, L. M. Gafarova. Developing Children's Esthetic Attitude to the Nature of the Motherland as the Basis of Forming International Tolerance 82

The article deals with the problem of developing children's esthetic attitude and love to the nature of the Motherland as the basis of forming national self-consciousness alongside with international tolerance, what is urgent for multinational regions of contemporary Russia. Highlighting the idea of the nature and the human being integrity becomes the major condition of interrelation of various national culture and folklore traditions.

The Point of View

V. V. Bobrov. The Interrelation of the Orthodox Church and Comprehensive School in Russia 90

The article gives the characteristics of confessional value education, examines the differences between two educational traditions. The author dwells on what phenomena of confessional worldview can be implemented into the content of contemporary education.

Psychology of Education

L. I. Kundozeroва, A. I. Savinykh. Methodology and Means of Studying the Personality of the Convicted Minority in Order to Involve Them into Resocialisation Process in Penitentiaries 94

The article deals with methodological approaches and psychological and pedagogic methods of studying personal features of teenagers belonging to the social risk group. The results of the pedagogic experiment on studying personal features of convicted teenagers are presented. The work has been done since 2003 on the request of the Ministry of education and science in Russian Federation.



E. M. Razdulyeva. Research Capability of a Future Teacher and Psychologist as an Important Factor of Professional Development 97

The article touches upon the question of research skills necessary for professional development of future teachers and psychologists. A short characteristics of structural components of research capability is given, research skills and experience are distinguished. The experiment on examining student's research skills at Teachers Training Institutes is described.

Sociology and Education

T. M. Dadayeva. Research Work at the Departments of Mordovia State University (Experience on Conducting Focus Groups) 101

The article gives the results obtained while studying the level of research work at Mordovia State University using the method of focus groups with the executives of academic and administrative departments of the university.

A. G. Solovyev, A. Yu. Paramonova. Studying Social and Living Conditions of Contemporary Students 107

The article deals with the problem of students of higher education institutions adapting to the market conditions of the institution function. Social and living conditions alongside with other aspects of students' life and activity in our country have been analyzed from various angles.

Economic Education

G. M. Zinchuk. Studying the Problems of Food Market Development 114

One of the most important social and economic problems is the development of food market. The author offers to include a number of courses concerning the problem of food market development into the curriculum for students majoring in "State and municipal management". He also describes the content of main units of the mentioned courses.

S. P. Burlankov, D. I. Dolgov, O. A. Poluyeshin, P. A. Novokreschenov. Innovations at an Enterprise as the Condition of Improving Product Competitiveness 119

Nowadays, innovations play an important role in industrial development, particularly in mechanical engineering. Innovation activity of the enterprise is characterized by a degree of implementing rationalization proposals on improving production process. This issue demands special attention while training specialists at institutions of higher education.

Philological Education

A. M. Katorova, N. A. Kazeyeva. Theory and Practice: Paradoxes of School Literary Education Variety 125

The article touches upon the problem of literary education variety. The authors analyze a set of books on literature written by R. N. Buneyev, E. V. Buneyeva for schoolchildren of 5—8 years of study in the respect of their conforming to the Federal component of the State educational standard for general secondary education. Using particular examples they show that the author of school books often break the major didactic principals, such as scientific, systematic, comprehensibility, age characteristics of schoolchildren, educating teaching. The authors conclude that it is not reasonable to use the mentioned books in educational process.

T. V. Yakovleva, V. V. Demicheva, O. I. Yeremenko. Methodological Aspects of Forming Socio-Cultural Competence of Young Schoolchildren at the Russian Language Lessons 130

The authors analyze the essence of the competence approach to teaching the native language in primary school, consider peculiarities of forming socio-cultural competence, give practical recommendations on applying the ethno-cultural approach to teaching young schoolchildren.

D. N. Zhatkin, C. V. Bobyleva. Traditions of English Romantic Poetry in Works by I. I. Kozlov 136

The article deals with the variety of ways the traditions of English romantic poetry influenced on works by I. I. Kozlov, a poet and translator. He is known not only as a poet, but as a translator of Byron's, T. Moore's poems as well. The authors analyze the poem "To Countess Ficquelmont" written by I. I. Kozlov in English.

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. Пакишиной*.
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*.
Аннотации, перевод *Н. В. Бурениной*.

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

Подписано в печать 15.06.07. Формат 70 Ч 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,70. Тираж 500 экз. Заказ № 3859.

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.