



Научно-методический
журнал

2
(51)
(—)
2008

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

Международный опыт интеграции образования

- О. О. Мартыненко, Н. В. Жукова.** Академическая мобильность в России: сегодняшние проблемы и ближайшие перспективы (взгляд из регионального вуза) 3
О. Н. Левшина. Ранние российско-американские научные связи 10

Модернизация образования

- Е. А. Неретина, А. Б. Макарец.** Рыночная ориентация процессов формирования и продвижения образовательных услуг высшего учебного заведения 18
М. Э. Рябова. Мультимедийные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранным языкам 24

Методология интеграции образования

- Т. Е. Титовец.** Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования 31
И. В. Сницаренко. Интегративно-компетентностный подход к естественно-научному образованию в педагогическом колледже 36

Интеграция образования и воспитания

- К. В. Вишневская.** Некоторые аспекты патриотического воспитания школьников на муниципальном уровне 42
Л. А. Кравчук. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в образовательном процессе системы довузовской подготовки 47
В. М. Бардин. Обучение изобретательству — путь к развитию творческой активности школьников, студентов и специалистов 53
Е. Н. Руськина. Формирование у подростков навыков защиты от манипулятивных воздействий 55

История образования

- О. В. Кошина.** Динамика социального спроса на образование среди крестьянства Мордовии во второй половине XIX — начале XX в. 61
А. П. Кураев. Уровень профессиональной подготовки учителей церковно-приходских школ Российской империи в конце XIX в. (на материале территории современной Мордовии) 67
Г. В. Михалева. Эволюция медиаобразования в Великобритании 70

Академическая интеграция

- И. В. Прохорова.** Математическое образование на историческом факультете (проблемы и перспективы развития) 76
Ч. Б. Миннегалиева. Информационно-технологическая подготовка будущих педагогов 80
Ю. А. Кайль. Ведущие мотивы при подготовке специалиста неязыкового вуза к использованию знаний иностранного языка 83

© «Интеграция образования», 2008

**Психология образования**

Ю. В. Варданын, С. Н. Чаткина. Становление в вузе психологической компетентности учителя начальных классов	86
Л. И. Доценко. Проектирование, организация и преобразование жизни как функции субъекта собственной жизни	92
Е. П. Виннидова. Структура семейных ценностей молодых супругов	97
Л. И. Лоскутова. Психология гендерных структур интегральной индивидуальности спортсменов-школьников	101

Философия образования

А. А. Сомкин. Системный подход и актуальные проблемы современного образования (социально-философский анализ)	107
А. Л. Панищев. Образ человекобога в сознании человека и философско-антропологические воззрения Ф. М. Достоевского	112

Филологическое образование

Н. А. Туранина. Приобщение к духовным ценностям народной культуры в процессе формирования языковой личности студента	118
М. С. Афонина. Анализ и интерпретация художественного текста на уроках литературного чтения в начальных классах	121

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. Н. Маскаева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева, А. В. Роднякова*
Аннотации, перевод *С. И. Янина*

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 24.06.08. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,20. Тираж 500 экз. Заказ № 3237.

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.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В РОССИИ:
СЕГОДНЯШНИЕ ПРОБЛЕМЫ
И БЛИЖАЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ**
(взгляд из регионального вуза)

О. О. Мартыненко, заместитель первого проректора Владивостокского государственного университета экономики и сервиса,

Н. В. Жукова, заместитель начальника управления международных связей Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

Статья подготовлена по итогам работы Владивостокского государственного университета экономики и сервиса над проектом «Обобщение опыта участия вузов Российской Федерации в реализации принципов Болонского процесса», реализуемым в рамках ФЦПРО в 2007 г. Национальным фондом подготовки кадров. Авторами предлагается свой взгляд на постановку важнейших проблем, связанных с развитием академической мобильности в России, делается попытка разработки системных рекомендаций для решения поставленных задач.

В ситуации отсутствия официальных и общепринятых дефиниций в данной статье под термином «академическая мобильность» мы понимаем (в соответствии с рекомендациями Комитета министров Совета Европы) перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом.

Академическая мобильность играет существенную роль не только как инструмент интеграции российских вузов в международное образовательное пространство, но и как фактор формирования качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место как на мировом рынке труда, так и в национальной экономике.

Повышение академической мобильности среди направлений Болонского процесса занимает особое место. В Лондонском коммюнике, принятом по результа-

там встречи министров образования в Лондоне в мае 2007 г., подчеркивается определяющая роль академической мобильности для развития Болонского процесса в целом: «Мобильность преподавателей, студентов и выпускников является одним из основополагающих элементов Болонского процесса, который создает возможности для личностного роста, развития международного сотрудничества между людьми и институтами, повышая качество высшего образования и научных исследований и вкладывая реальную жизнь в понятие европейского пространства».

Участие в Болонском процессе стимулирует реформу высшего образования, нацеленную на приведение нашей высшей школы в соответствие с требованиями информационного общества и мирового рынка, повышает качество высшего образования и научных исследований. Болонский процесс оказывает прямое воздействие на реформу рынка труда, другие общественные секторы. В конечном счете полноценный выход России на международный рынок образовательных услуг служит решению такой глобальной задачи, как повышение конкурентоспособности нашей страны. Проблема раз-

© О. О. Мартыненко, Н. В. Жукова, 2008



вития академической мобильности находится в тесной взаимосвязи с национальными приоритетами, выходя за рамки чисто образовательной сферы и делая актуальной задачу разработки политики и стратегии Российского государства в этой области.

Развитие академической мобильности актуально и как цель сама по себе. Это выгодно вузам, которые на фоне сокращения количества российских абитуриентов все больше осознают необходимость привлечения иностранных студентов. Академическая мобильность делает образование более доступным, создает возможности для личностного роста и получения образования на индивидуальном уровне. Это позволяет студентам и преподавателям возвращаться в свою страну с новым багажом знаний, академического и культурного опыта.

Субъектами академической мобильности являются студенты и выпускники всех циклов высшего образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), преподаватели, администраторы и сотрудники вузов, исследователи. Преподаватели и администраторы отправляются в другие (в том числе зарубежные) вузы для стажировок, разработки учебных курсов, программ, участия в семинарах, конференциях, чтения лекций и т. д. Формами студенческой мобильности могут быть обучение на протяжении семестра или года, участие в летних школах, конференциях и семинарах, сбор данных для исследовательской работы.

В Лондонском коммюнике отмечается, что основные препятствия для развития мобильности включают в себя вопросы, связанные с иммиграцией, признанием, недостаточностью финансовых стимулов, негибкостью пенсионных схем. Несмотря на то что развитие мобильности российских студентов и преподавателей поддерживается в рамках единого национального проекта «Образование» и ряда международных программ, процесс происходит крайне неравномерно, и прежде всего из-за высокой

степени неоднородности российской системы высшего образования.

Согласно Национальному докладу РФ, подготовленному к встрече министров образования в Лондоне в 2007 г., свыше 2 тыс. российских граждан ежегодно проходят обучение (повышение квалификации, стажировку и т. д.) в более чем 30 странах мира на основе международных договоров или прямых партнерских связей учебных заведений. По нашим оценкам, грантовые программы дают возможность участия в мобильности еще около 1,7 тыс. российских граждан ежегодно. Очевидно, что масштабы академической мобильности преподавателей и студентов слишком скромны для такой страны, как Россия. При этом географически «уровень мобильности» распределен по территории РФ неравномерно и в регионах он ниже, чем в центре. Такое положение можно связать как с более низким уровнем готовности региональных вузов к участию в программах мобильности, так и с дополнительными финансовыми барьерами, обусловленными высокой стоимостью транспортных расходов при передвижении внутри России.

Академическая мобильность является наиболее «финансово зависимым» направлением Болонского процесса. Ключевым фактором развития здесь служит объем материальных вложений, причем речь идет не только о системе финансирования поездок, но и о серьезных вложениях в инфраструктуру, подготовку кадров, рекламно-информационные кампании. Вместе с тем неготовность российских вузов к равноправному партнерству в программах мобильности, с нашей точки зрения, помимо недостаточного финансирования связана еще и, как это ни парадоксально, с неопределенностью целей развития мобильности — и на уровне отдельного вуза, и на уровне страны. Не определено место академической мобильности как приоритета в общей стратегии развития экономики страны в целом и каждого отдельного вуза в частности.

В большинстве случаев мобильность не приносит вузу быстрых финансовых выгод и даже ведет к дополнительным издержкам. Позитивный эффект от развития академической мобильности связан, как правило, с работой на имидж и престиж вуза, которые сулят выгоды в долгосрочной перспективе и требуют систематической работы и вложений. Следовательно, можно предположить, что развитие прямой академической мобильности является приоритетом в тех вузах, где выстроены системы стратегического управления. В большинстве вузов РФ прямая академическая мобильность как не приносящий быстрых выгод процесс отторгается системой. Отсюда бесконечные препятствия на пути отъезжающих за рубеж для обучения студентов (требование оплаты за период отсутствия, отказ в выплате стипендий, отказ в признании периодов обучения в зарубежном вузе и требование досдать пропущенные дисциплины в точном соответствии с российским учебным планом, вплоть до предупреждения об отчислении или предложения взять академический отпуск). Недостаточно устойчивое финансовое состояние многих «среднестатистических» российских вузов, даже если развитие мобильности стоит в числе приоритетов их развития, не позволяет сегодня говорить о том, что финансирование мобильности из собственных внебюджетных средств вузов вошло в практику.

Географическая протяженность границ РФ формирует предпосылки для ориентации программ мобильности вузов разных регионов на наиболее территориально близкие к ним регионы мира. Так, значительная удаленность Дальневосточного региона от Европы создает существенное препятствие для сотрудничества с европейскими вузами. Положение усугубляется высокими транспортными расходами на перемещение внутри России. В результате вузы Дальнего Востока РФ оказываются в некоторой изоляции от общеевропейского интеграционного процесса.

По данным исследования «Болонья глазами студентов», 72 % студентов хотели бы в принципе пройти часть программы в одном из европейских университетов, 47 % — в вузах других стран¹. Гранты на поездки и обучение в зарубежных вузах, как правило, освобождают участников мобильности от оплаты проезда, обучения, проживания. Но абсолютное большинство студентов в силу разных обстоятельств не готовы самостоятельно нести расходы на программы мобильности. Несостоятельность российских студентов и их семей, преподавателей, администраторов и сотрудников вузов в отношении ежедневных расходов на ценовом уровне развитых стран очень часто является причиной отказа потенциальных кандидатов от участия в программах мобильности. Практика длительного пребывания за рубежом российских граждан, имеющих средний доход, показывает, что необходима выплата дополнительных стипендий для компенсации их ежедневных расходов.

В соответствии с содержанием Лондонского коммюнике вузы должны «брать на себя большую ответственность за мобильность студентов и преподавателей». При этом необходимо учитывать российскую национальную специфику. Образовательная система РФ в силу сложившихся традиций остается в достаточно высокой степени регламентированной; традиции вузовской автономии в России начали формироваться сравнительно недавно. Ограничения, налагаемые наличием действующего понятия «документ об образовании государственного образца», государственных образовательных стандартов и системы государственной отчетности, не позволяют российским вузам в полной мере реализовать принципы академической автономии в решении вопросов, связанных с формированием индивидуальных образовательных программ «мобильных» студентов и их правовым статусом. В соответствии с этим необходима разработка единой для системы ВПО РФ нормативно-методиче-



ской базы, предполагающей делегирование решения ряда вопросов вузам в рамках их академических свобод.

Вопросы признания российских документов об образовании и квалификаций за рубежом по-прежнему создают трудности для отечественных участников мобильности. Выдача европейских приложений к дипломам осуществляется далеко не во всех вузах, поскольку не является обязательной. В то же время введение в обязательную российскую практику общепринятых в Европе форматов документов об образовании могло бы снять эту проблему.

Такие препятствующие развитию мобильности факторы, как *недостаточное знание иностранных языков и недостаточная гибкость образовательных программ*, могут быть благополучно устранены в ближайшей перспективе, связанной с введением в действие нового поколения федеральных ГОС ВПО. Одобренный макет «ГОС 3» дает вузам необходимую степень свободы для формирования гибких программ и достижения требуемого уровня подготовки по иностранному языку в рамках основной образовательной программы.

Серьезной проблемой является *асимметричный характер академической мобильности в России*. В соответствии с Национальным докладом РФ, подготовленным к встрече министров образования в Лондоне в 2007 г., система мер, направленная на привлечение европейских учащихся и преподавателей в российские университеты (так называемая обратная мобильность), имеет не меньшее значение, чем создание механизмов и условий для зарубежной мобильности российских студентов и преподавателей (так называемая прямая мобильность). Только в этом случае будет обеспечено равноправное партнерство российской системы ВПО с аналогичными системами европейских стран.

Основным препятствием для реализации «обратной» мобильности в настоящее время является несоответствие со-

циально-бытовых условий и уровня безопасности, предоставляемых российской стороной, а также недостаточные гарантии качества образования в самом широком смысле. Система признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации сегодня окончательно не сформирована, региональная сеть центров признания не развита, сроки рассмотрения документов остаются большими. Данная система нуждается в ускоренном развитии.

Реализации «обратной» международной академической мобильности препятствует и ряд норм российского миграционного законодательства. В соответствии с ФЗ «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» иностранные студенты могут въезжать в страну по обыкновенной учебной визе, основанием для выдачи которой является приглашение, оформленное федеральным органом исполнительной власти. Такая процедура оформления документов на въезд значительно сложнее и длительнее, нежели аналогичная процедура для выезда наших студентов за рубеж. Закон ограничивает возможности иностранного студента по переходу в другой вуз, поскольку в этом случае процедура перевода предполагает выезд из Российской Федерации и получение повторного приглашения и визы. Было бы целесообразно внести изменение в федеральное законодательство с целью упрощения данной процедуры и сокращения ее сроков. В частности, необходимо установить хотя бы 10-дневный срок приглашения (вместо установленных сейчас 4—5 недель) на въезд иностранцев на учебу и дать право перевода из одного учебного заведения в другое без оформления повторного приглашения и выезда на родину.

Еще одним значимым барьером следует признать отсутствие у иностранных студентов права осуществлять трудовую деятельность. Формально в ФЗ «О правовом положении иностранных граждан

в Российской Федерации» им это право предоставлено — во время каникул или в свободное от учебы время в качестве учебно-вспомогательного персонала в своем вузе. Рассмотрение вопроса о предоставлении студентам права работать во время учебы является очень актуальным, так как законодательное обеспечение возможности их трудоустройства на основании учебной визы без дополнительных документов, которые требуются на сегодняшний день, повысило бы привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном рынке образовательных услуг. Для этого необходимо внести изменение в миграционное законодательство, в частности в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации».

Предлагаемые изменения затрагивают различные аспекты национальных интересов России. В частности, вопрос о предоставлении права на работу иностранным студентам связан с проблемой защиты национального рынка труда, а вопрос о свободе передвижения иностранных студентов — с проблемой национальной безопасности РФ. Поэтому данные предложения требуют тщательного всестороннего изучения всех заинтересованных сторон.

Итак, развитие как «прямой», так и «обратной» международной академической мобильности в России осуществляется пока недостаточно. Главная причина такого положения дел, как обозначено в Национальном докладе РФ в Лондоне, — неготовность части российской высшей школы выступать равноправным партнером в программах мобильности. Другим фактором является излишняя регламентация — недостаточная гибкость, адаптивность учебных программ.

Особое место в рассматриваемой проблематике занимает вопрос внутрироссийской мобильности. Ее уровень на фоне международных обменов можно оценить как близкий к нулю. Федеральный закон «О высшем и послевузовском

профессиональном образовании» предоставил возможность студентам изучать отдельные дисциплины в других вузах, а инструкция о заполнении документов о высшем профессиональном образовании позволяет вписывать в приложение к диплому дополнительно изученные дисциплины, а также давать ссылку на вуз, в котором изучены дисциплины основной образовательной программы. Однако нормативными правовыми документами механизм прохождения студентом части основной образовательной программы в другом вузе (кроме перевода из вуза в вуз) не определен. В России только зарождается практика поступления бакалавров для продолжения образования в магистратуры других вузов.

Перспективы развития внутрироссийской мобильности связаны в первую очередь с «вертикальной» мобильностью — поступлением выпускников предшествующих циклов (бакалавриата, магистратуры) в другой вуз для обучения по полному курсу программы следующего цикла (магистратуры и аспирантуры соответственно). Такая мобильность наряду с внутрироссийской мобильностью преподавателей и исследователей должна сыграть важнейшую роль в сохранении единства и целостности образовательного пространства страны, что особенно важно для России с ее огромной географической протяженностью и социальной неоднородностью. Тем не менее нельзя не учитывать риски. Наиболее вероятный вариант развития внутрироссийской мобильности связан с понятным стремлением студентов и выпускников-бакалавров региональных вузов пройти часть программы либо поступить в магистратуру или аспирантуру центральных вузов. Активизация этого процесса объективно будет иметь ряд негативных последствий для развития регионов. Одно из них — продолжение и еще большее усиление оттока наиболее талантливых и перспективных кадров из регионов РФ в центр (Москву, Санкт-Петербург). Во всяком случае, для Дальневосточного



федерального округа эта проблема остро стоит уже сегодня, ее дальнейшее обострение — не в интересах региона. Таким образом, не усматривается необходимость в развитии каких-либо специальных мер, направленных на искусственное стимулирование процесса внутрироссийской студенческой мобильности. Требуется дальнейшее совершенствование нормативно-методической базы, которая должна обеспечивать достаточно свободное перемещение студентов из вуза в вуз — и в пределах программ одного уровня высшего образования, и на разных уровнях (например, поступление выпускников-бакалавров одного вуза в магистратуру другого), — как гарантии свобод граждан в получении образования и формировании индивидуальных образовательных траекторий.

В 2010 г. планируется итоговая встреча министров образования стран — участниц Болонского процесса, на которой предполагается подвести окончательные итоги формирования единого европейского образовательного пространства.

Первоочередные задачи развития академической мобильности как одного из основных направлений Болонского процесса до 2009 и далее, до 2010 г., в сегодняшней ситуации, с учетом основных национальных вызовов и особенностей условий России, могут выглядеть так.

1. Сформировать и развить эффективные механизмы материальной поддержки академической мобильности. На этом направлении представляется целесообразным:

— сформировать (2008 г.) и обеспечить развитие (2009 г.) национальной системы грантов для участия в программах мобильности российских студентов, аспирантов и преподавателей. Ввести в практику целевое финансирование вузов из средств федерального бюджета на поддержку «прямой» мобильности с предоставлением вузу права самостоятельно определять круг участников программ мобильности, страны, программы, сроки поездок. При этом необходимо разрабо-

тать как систему выделения средств (возможно, на конкурсной основе), так и систему контроля за их использованием;

— разработать (2008 г.) и реализовать (2009—2010 гг.) целевую программу, направленную на поддержку совместных с зарубежными вузами программ;

— разработать и принять целевую программу поддержки внутрироссийской мобильности преподавателей;

— подготовить предложения по формированию и развитию системы спонсорства и кредитования мобильности, провести консультации с возможными стратегическими партнерами (банками, крупным бизнесом и т. п.).

2. Сформировать систему внешнего (по отношению к вузу) стимулирования мобильности, направленную, в частности, на формирование и повышение собственной ответственности вузов за данное направление. Для этого доработать, апробировать и внедрить в практику (2008—2010 гг.) систему оценки деятельности российских вузов по развитию академической мобильности, используя ее в качестве компонента официальной системы оценки деятельности вузов (показатели оценки международной активности вуза уже действуют в системе государственной аккредитации).

3. Сформировать систему маркетинга мирового рынка образовательных и научных услуг, широкомасштабного исследования методов управления проектами и программами в области международного образования и науки.

4. Обеспечить качественную подготовку студентов, преподавателей и сотрудников вузов по иностранным языкам, формирующую адекватный для участия в программах международного сотрудничества уровень владения языками.

5. Способствовать развитию совместных исследований российских и зарубежных вузов, увеличению числа совместных исследовательских проектов и их масштабности.

6. Обеспечить развитие инфраструктуры поддержки мобильности (как пря-

мой, так и обратной), особое внимание уделив повышению эффективности работы структур, отвечающих за признание квалификаций и степеней.

7. Сосредоточить усилия на повышении гибкости образовательных программ, чему будет способствовать переход российской системы ВПО на новое поколение образовательных стандартов.

8. Существенно расширить практику совместных образовательных программ, способствуя прямому межвузовскому сотрудничеству, прежде всего в сферах развития учебно-материальной базы, нормативно-методического обеспечения, развития механизмов признания.

9. Сформировать национальную систему информационной поддержки. Помимо семинаров, симпозиумов, конференций по проблемам академической мобильности, широкого распространения специальных изданий научно-методического, информационно-справочного характера на иностранных языках создать сетевой общероссийский ресурс (портал) по поддержке академической мобильности.

10. Обеспечить соответствие уровня учебно-материальной базы вузов международным требованиям гарантии безопасности, комфорта и приемлемого качества во всех сферах жизни для иностранных участников программ мобильности. Для этого не позднее 2008 г. предусмотреть выделение на конкурсной основе бюджетных средств на совершенствование материальной базы и инфраструктуры вузов, предназначенных для приема иностранных студентов и преподавателей. Особое внимание при этом уделить региональным вузам, имеющим высокий экспортный потенциал, в инфраструктуру которых подобных вложений, как правило, ранее не делалось.

Помимо перечисленных общесистемных задач на институциональном уровне (уровне отдельных вузов) необходимо сосредоточиться на следующих направлениях работы:

1) ввести в практику целевое выделение в бюджетах вузов средств для

финансирования программ мобильности, реализуемых в рамках прямого межвузовского сотрудничества;

2) совершенствовать организационные механизмы и внутривузовское нормативно-методическое обеспечение академической мобильности;

3) развивать культуру формирования гибких образовательных траекторий, механизмов признания и перезачета дисциплин и периодов обучения в других вузах, в том числе иностранных;

4) внедрять формы и методы обучения иностранным языкам, обеспечивающие существенное повышение уровня языковой подготовки студентов и преподавателей; формировать курсы и программы на иностранных языках;

5) обеспечивать социально-бытовые условия и гарантии безопасности для иностранных граждан, прибывающих для обучения;

6) создавать инфраструктуру для поддержки адаптации иностранных студентов, развивать систему консультационных услуг, социальной и культурной поддержки приезжающих студентов;

7) развивать дистанционные формы обучения иностранных студентов как наиболее экономически целесообразные в дополнение к традиционным.

Успешному решению поставленных задач, с нашей точки зрения, могли бы способствовать также и другие конкретные мероприятия. Так, к 2009 г. необходимо осуществить переход вузов РФ на выдачу европейских приложений к дипломам. Нам предстоит критически пересмотреть действующие системы оценок результатов обучения, ориентируясь на внедрение такой системы, которая соответствовала бы международной практике и была понятна международному сообществу. Крайне насущным является формирование ведомственной нормативной и методической базы, регулирующей вопросы признания периодов обучения и дисциплин, пройденных российскими студентами в зарубежных вузах, правового статуса студента и т. д. Актуальным остается развитие кадрово-



го потенциала высшей школы в области управления международным сотрудничеством.

Вузовское сообщество рассматривает на то, что будут пересмотрены и приоритеты государственной миграционной политики с позиций интересов развития академической мобильности. Для внесения изменений в действующее законодательство потребуются исследования и консультации всех заинтересованных сторон по вопросу изменения порядка въезда-выезда российских и иностранных граждан для обучения и исследований, обеспечения прав и свобод иностранных граждан, обучающихся в россий-

ских вузах. Вузы также готовы разработать и внести на рассмотрение Правительства РФ предложения по обеспечению комплексной безопасности, соблюдения норм национальной толерантности во всех сферах жизни как важнейших условий развития «обратной» мобильности и обеспечения конкурентоспособности российской системы ВПО на мировом рынке образовательных услуг.

ПРИМЕЧАНИЕ

¹ См.: Болонья глазами студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://portal.ntf.ru/portal/page/portal/bp/monitoring/2006>.

Поступила 16.01.08.

РАННИЕ РОССИЙСКО-АМЕРИКАНСКИЕ НАУЧНЫЕ СВЯЗИ

*О. Н. Левшина, аспирант кафедры теории и истории культуры
РГПУ им. А. И. Герцена*

В статье рассматриваются ранние научные контакты между российскими и американскими учеными, заложившие основу прочных интеллектуальных связей в последующий период. Стимулом к их развитию послужили открытия выдающегося американского ученого, дипломата и просветителя Бенджамина Франклина.

В 1807 г. в ходе обмена посланиями между российским министром иностранных дел Андреем Яковлевичем Будбергом и государственным секретарем США Джеймсом Мэдисоном было достигнуто соглашение об установлении дипломатических отношений между Россией и США. Однако к этому времени наши страны уже имели прочные интеллектуальные связи, начало которым было положено еще в середине XVIII в. Стимулом к их развитию послужили открытия выдающегося американского ученого, просветителя и дипломата Бенджамина Франклина (1706—1790).

Франклин был одним из авторов Декларации независимости и Конституции США. При его непосредственном участии был подписан Версальский мирный договор 1783 г., формально завершивший Войну за независимость североамери-

канских колоний от Великобритании. Бенджамин Франклин основал в Филадельфии первую в североамериканских колониях публичную библиотеку (1731), Пенсильванский университет (1740), Американское философское общество (1743). Ему принадлежит множество изобретений: бифокальные очки, «пенсильванский камин», кресло-качалка, самовращающийся вертел, лампа для уличных фонарей, но наиболее значительных успехов ученый добился в исследовании электричества. Он первым доказал, что молния имеет электрическую природу и изобрел громоотвод, ставший надежным способом защиты от ее разрушительного воздействия.

В 1750 г. Бенджамин Франклин сформулировал унитарную теорию электрических явлений, согласно которой электричество представляет собой особую

© О. Н. Левшина, 2008

жидкость, пронизывающую все тела. В свою очередь, «электрическая субстанция» состоит из множества «крайне малых частиц». В наши дни мы называем эти «крайне малые частицы» электронами. Далее, ученый полагал, что в любом теле всегда содержится определенное количество этой жидкости; если по каким-либо причинам в теле появляется ее излишек, тело заряжается положительно, а если недостаток — отрицательно. Он впервые ввел понятие положительного и отрицательного электричества (заряда) и соответствующие обозначения: «+» и «-». Основная «электрическая терминология» тоже принадлежит Бенджамину Франклину. Им были введены в науку понятия «батарея», «конденсатор», «проводник», «заряд», «разряд», «обмотка», «электрический удар», «электрик», «наэлектризованное тело». В память о выдающихся достижениях Франклина в физике особая единица электрического заряда названа его именем.

Открытия ученого получили первоначальную известность во Франции, которая в 40-х гг. XVIII в. занимала ведущую позицию в области исследования электричества. После того как в 1752 г. французские физики во главе с Далибаром в присутствии короля и многих высокопоставленных особ провели описанный американским ученым опыт, Франклин приобрел славу величайшего ученого. В 1753 г. Лондонское Королевское общество присудило ему Коплеевскую медаль, а в 1756 г. избрало своим членом. В 1772 г. Бенджамин Франклин стал почетным членом Французской Королевской академии наук.

В России об открытиях Франклина в области электричества узнали благодаря проделанному в мае 1752 г. французскими физиками опыту. 12 июня 1752 г. в газете «Санкт-Петербургские ведомости», издаваемой Императорской академией наук, появилось сообщение: «В Филадельфии, в Северной Америке, господин Вениамин Франклин столь далеко отважился, что хочет вытягивать из ат-

мосферы тот страшный огонь, который часто целые земли погубляет»¹. Далее следовало описание опыта по извлечению атмосферного электричества при помощи заостренного металлического шеста. Это событие положило начало российско-американским интеллектуальным связям, основы которых были заложены еще до образования США в 1776 г.

В то время в России уже велось изучение электричества. Первым его исследователем был Георг Вильгельм Рихман (1711—1753). В 1744 г. он возглавил кафедру физики и физический кабинет Академии наук; а в 1745 г., за два года до Франклина, начал изучать электрические явления. Считается, что толчком к началу исследований по электричеству в России послужило письмо Леонарда Эйлера в Академию наук от 15 августа 1744 г. с приглашением принять участие в конкурсе Берлинской академии наук на решение задачи о причине электрических явлений. Письмо было рассмотрено на заседании академического собрания 24 августа. Встав во главе нового направления, Г. В. Рихман распорядился оснастить физический кабинет всеми необходимыми для изучения электричества приборами. Некоторые приборы ученый сконструировал сам. Благодаря его стараниям кабинет стал крупнейшим научно-исследовательским центром в России².

Величайшей заслугой Рихмана был переход от описания электрических явлений, которым занимались все предыдущие исследователи, к измерению величины электрических зарядов. Для этой цели он изобрел «указатель электричества». Это был первый в мире электрометр — прибор для измерения электрической силы. Прибор состоял из вертикальной железной линейки, к верхнему концу которой была прикреплена льняная или шелковая нить. Когда линейку заряжали от электрической машины, нитка тоже заряжалась и отклонялась от линейки на некоторый угол, в зависимости от величины заряда. Угол отклонения



измерялся на деревянном квадранте с дуговой шкалой, разделенной на градусы. Благодаря изобретению электрометра Рихман стал первым ученым, которому удалось превратить изучение электричества в точную науку. С помощью «указателя электричества» он проверил электрические свойства десятков различных веществ и материалов, причем был не только выдающимся экспериментатором, но и пропагандистом науки об электричестве. Свои опыты Рихман неоднократно демонстрировал перед коллегами и студентами. Желание ознакомиться с удивительными опытами высказала даже императрица Елизавета Петровна. По ее просьбе ученый устроил показ в Зимнем дворце.

Часть экспериментов Рихман проводил совместно с Михаилом Васильевичем Ломоносовым (1711—1765). В ходе опытов по изучению влияния электричества на животных и человека ученые пришли к выводу, что при воздействии на организм электрическим током происходит ускорение кровообращения. Рихман открыл существование электрического поля вокруг заряженного тела и доказал, что его напряженность убывает с увеличением расстояния от наэлектризованного тела.

Узнав в 1752 г. об опытах Франклина с атмосферным электричеством, петербургские физики решили их повторить и с помощью изобретенного Рихманом электрометра измерить заряд молнии. Для этой цели они соорудили в своих домах «громовые машины». В течение года ученые проводили наблюдения за небесным электричеством и в результате собрали множество интересных сведений о нем. В частности, М. В. Ломоносов установил, что электрические заряды в атмосфере не появляются во время грозы, а существуют в ней постоянно. При этом ученые постоянно подвергали свои жизни опасности.

Особенно широкий размах исследования приобрели летом 1753 г. На 6 сентября было назначено ежегодное публичное собрание Академии наук, на ко-

тором оба экспериментатора должны были выступить с докладами по атмосферному электричеству, поэтому они старались не пропускать ни одной грозы. Вот почему во время роковой грозы 26 июля 1753 г. и тот, и другой находились у своих установок. Впоследствии Ломоносов вспоминал: «Внезапно гром чрезвычайно грянул в самое то время, как я руку держал у железа, и искры трещали. Все от меня прочь побежали. И жена просила, чтобы я прочь шел. Любопытство удержало меня еще две или три минуты, пока мне не сказали, что щи простынут, а притом и электрическая сила почти перестала»³. Во время той грозы Георг Вильгельм Рихман был убит ударом шаровой молнии.

5 марта 1754 г. в издававшейся Б. Франклином «Пенсильванской газете» был напечатан «Отрывок из письма из Москвы от 23 августа 1753 года», в котором рассказывалось об обстоятельствах смерти Г. В. Рихмана при исследовании атмосферного электричества. В статье сообщалось о том, что российский ученый погиб из-за того, что его установка не была заземлена. В качестве участника эксперимента назывался «советник Ломоносов». Это было первое упоминание фамилии русского ученого в американской печати: «Советник Ломоносов проводил тот же самый эксперимент в своем доме, неподалеку от дома Рихмана, но ничего кроме искр не обнаружил, в то самое время, когда Рихман был убит молнией»⁴.

Трагическая смерть Рихмана послужила поводом для нападок со стороны духовенства и реакционных кругов на ученых, стремившихся проникнуть в тайны природы. Раздавались призывы прекратить изучение электричества как богопротивное занятие. Но личный авторитет и поддержка прогрессивно настроенных ученых позволили Ломоносову продолжить исследования. В ноябре 1753 г. он выступил с докладом «Слово о явлениях воздушных, от электрической силы происходящих, предложенное от Михаила Ломоносова»⁵, в котором обосновал

электрическое происхождение северных сияний. Он рассматривал их как свечение, вызываемое электрическими зарядами в верхних слоях атмосферы. Доклад был разослан многим иностранным ученым.

М. В. Ломоносов был противником унитарной теории Франклина и отрицал существование особой «электрической жидкости». Он разработал собственную теорию электрических явлений, в которой объяснял возникновение электричества движением частиц эфира. «Франклинова догадка о северном сиянии, — писал Ломоносов, — от моей теории весьма разнится. Ибо он материю электрическую для произведения северного сияния от жаркого пояса привлечь старается, я — довольную нахожу в самом том месте, то есть эфир, везде присутствующий. Он места ее не определяет, я выше атмосферы полагаю. Он не объявляет, каким она способом производится; я изъясняю понятным образом. Он никакими не утверждает доводами; я, сверх того, истолкованием явлений подтверждаю»⁶. Однако разногласия не помешали российскому ученому по достоинству оценить работы Франклина.

Унитарная теория электричества нашла горячего приверженца в лице выдающегося математика и физика, академика Петербургской академии наук Франца Ульриха Теодора Эпинуса (1724—1802), который распространил ее положения и на магнетизм, причем, по мнению автора теории, сделал это весьма успешно. Франклин написал об этом 29 мая 1763 г. Эзре Стайлсу (1727—1795), американскому ученому и священнослужителю, впоследствии члену Американского философского общества: «Эпинус, член Академии наук в Петербурге, недавно опубликовал на латинском языке работу, названную „Tentamen theoriae electricitatis et magnetismi“, в которой он применил мои принципы относительно электричества для объяснения различных явлений магнетизма и, я полагаю, сделал это со значительным успехом»⁷.

Ученые состояли в эпизодической переписке. Когда в 1759 г. россиянин опубликовал книгу «Опыт теории электричества и магнетизма» («Tentamen theoriae electricitatis et magnetismi»), один экземпляр он отправил коллеге за океан. В свою очередь, в библиотеке Эпинуса были книги с автографами Франклина. Их переписка положила начало практическому обмену научными трудами между учеными России и Америки.

К выводу о сходстве магнетизма и электричества Эпинус пришел в результате многочисленных экспериментов с электризацией кристаллов турмалина при их нагревании и охлаждении. Образование разноименных зарядов на противоположных концах кристаллов он уподоблял двум противоположным полюсам магнита. Ученый поддержал франклиновскую гипотезу об электрической жидкости, пронизывающей все тела. По отношению к ней все вещи были разделены на два класса: одни легко проводят электрическую материю, другие же ее не проводят. Первая группа тел получила название «электрические по своей природе», вторая — «неэлектрические по своей природе». Франклин, однако, считал эти термины неправильными и предпочитал говорить о «проводниках» и «непроводниках».

Наряду с электрической жидкостью, по мнению Эпинуса, существует и магнитная жидкость. Согласно его теории в любом теле постоянно содержится определенное количество электрической и магнитной жидкостей. Если в каком-либо теле обнаруживается их избыток, оно намагничивается и приобретает положительный электрический заряд, если же указанные жидкости содержатся в малом количестве, то тело приобретает отрицательный электрический заряд и не намагничивается. Впоследствии сходство электрических и магнитных явлений было убедительно доказано М. Фарадеем.

Эпинус первым начал знакомить российских читателей с научными работами Франклина. В 1770 г., всего через год



после выхода в свет нового издания «Опытов и наблюдений над электричеством» последнего, он перевел часть этой работы на русский язык и опубликовал ее в «Трудах Вольного экономического общества»⁸.

Американские ученые высоко ценили работы своих российских коллег. Сохранилось письмо Эзры Стайлса от 20 февраля 1765 г. Франклину, находившемуся в то время в Лондоне: «Сэр, если услуга, о которой я прошу вас, — переправить господину Ломоносову в Петербург прилагаемое письмо (курсив наш. — О. Л.), — покажется вам чрезмерной, вы полностью вправе не оказывать ее. Как вы видите, я взял на себя смелость просить, чтобы ответ был направлен через ваше посредство; если я слишком вольно пользуюсь вашим именем и дружбой, то в вашей власти пресечь такое злоупотребление. Но позвольте мне, по крайней мере, просить, чтобы вы сообщили мне об открытиях экспедиции к полюсу, если таковая состоится. Я полагаю, в Петербурге вы поддерживаете переписку с Эпинусом или Брауном. Если плаваниям, которые уже совершаются из Америки в Балтийское море, суждено продолжаться, я был бы очень рад вступить в письменную связь с Петербургом...»⁹ В письме содержался план дальнейшего научного сотрудничества. Американский ученый просил своего российского коллегу поделиться с ним сведениями об измерении температуры воздуха в ходе планируемой полярной экспедиции, инициатором которой был Ломоносов, а также данными о максимальных и минимальных температурах в разных регионах Российской империи. Взамен Ломоносову предлагалось ознакомиться с результатами метеорологических наблюдений, произведенных в Америке. Франклин отправил это письмо русскому ученому, но ответа не получил, так как 15 апреля 1765 г. М. В. Ломоносов скончался.

Письмо Эзры Стайлса подтверждает существование научных связей меж-

ду американскими и российскими учеными уже в 60-е гг. XVIII в. Оно прямо указывает на то, что Франклин вел переписку с академиком Эпинусом. Наличие его прямых или косвенных контактов с академиком Иосифом Адамом Брауном (1712—1768), первым заморозившим в 1759 г. ртуть, ничем не подтверждается.

Высоко оценил научные достижения Франклина еще один российский ученый — князь Дмитрий Алексеевич Голицын (1734—1803). Он был ученым-энциклопедистом: занимался химией, геологией, минералогией, метеорологией, медициной, экономикой, а также изучением электричества. Результаты исследований были изложены им в 1777 г. в «Письме о некоторых предметах электричества», направленном в Петербургскую академию наук. За этот труд его избрали членом-корреспондентом академии. Выдающиеся научные заслуги князя получили оценку не только в России: Голицын был членом Шведской и Берлинской академий наук, президентом Йенского минералогического общества.

Франклина и Голицына объединяли дипломатические и научные интересы. Они встречались во Франции, где российский дипломат прожил долгих 14 лет, с 1754 по 1768 гг. Голицын несколько раз сообщал американскому ученому о своих экспериментах с атмосферным электричеством. Так, письмо от 28 января 1777 г. было передано адресату французским военным историком Кералио. Через два года тот снова передает письмо Франклину, а 21 марта 1779 г. напоминает ему об обещании ответить Голицыну¹⁰. Получил ли князь ответ от Франклина — неизвестно; это письмо не найдено.

Бенджамин Франклин был не только талантливым ученым, но и популяризатором научного знания. В 1727 г. он основал в Филадельфии просветительский клуб «Джунто», впоследствии превратившийся в Американское философское общество — мощную интеллектуальную сеть, объединившую крупнейших ученых

из многих стран мира. Его первым президентом был сам Франклин. По его рекомендации ряд российских ученых были избраны в состав общества.

Первым российским ученым, избранным членом Американского философского общества, был барон Тимофей Иванович фон Клингшадт (1710—1786), вице-президент Юстиц-коллегии лифляндских, эстляндских и финляндских дел, действительный член Академии наук, член Вольного экономического общества, изучавший сельское хозяйство, юриспруденцию, этнографию. В 1772 г., после встречи с ним в Лондоне, Франклин писал Джозефу Галловею, вице-президенту Американского философского общества: «Я рекомендую вам барона фон Клингшадта из Санкт-Петербурга, с которым я познакомился в Англии, где он занимался сбором сведений о новых достижениях в области сельского хозяйства. Он любезно согласился передать в Российскую академию наук книгу, выпущенную нашим обществом. Барон настолько заинтересовался нашими исследованиями и дал им столь высокую оценку, что посчитал бы большой честью для себя вступить в состав нашего общества. Он также сообщил о своей готовности обмениваться результатами исследований и присылать семена, если это будет интересно членам общества»¹¹. 15 января 1773 г. барон фон Клингшадт был избран в состав Американского философского общества. Он же доставил в Россию первый выпуск «Трудов» этой организации.

Бенджамин Франклин вел переписку с директором Петербургской академии наук княгиней Екатериной Романовной Дашковой (1744—1810). Ее результатом явилась встреча двух деятелей культуры, состоявшаяся 3 февраля 1781 г. в Париже в отеле «de la Chine», где остановилась Дашкова. Свое впечатление о встрече она описала так: «Я считаю Франклина превосходным человеком, в котором глубокие познания соединены с простотой во внешнем облике и манерах,

искренней скромностью и терпимостью по отношению к окружающим»¹².

17 сентября 1789 г. Дашкова была избрана членом Американского философского общества. В свою очередь, 2 ноября того же года она организовала прием Франклина в число иностранных членов Петербургской академии наук, о чем сообщалось в письме от 4 ноября: «Сэр, я всегда полагала, что вы являетесь членом Императорской Академии наук, которую я возглавляю в Санкт-Петербурге. Я была крайне удивлена, когда, просмотрев список членов Академии несколько дней назад, не обнаружила в нем вашего имени. Поэтому я спешу сообщить вам о единогласном избрании вас ее членом, ко всеобщей радости и большой чести для нашей Академии. Я прошу вас, сэр, принять этот документ и поверить, что я считаю это большой честью для нашей Академии»¹³. Бенджамин Франклин стал первым американцем, удостоившимся столь высокого звания. После него в состав Петербургской академии наук были избраны физик Джон Черчмэн (1795), метеоролог Мэтью Фонтейн Мори (1855), физик Александр Даллас Бейч (1861), историк Джордж Бэнкрофт (1867), астрономы Бенджамин Апторп Гулд (1875), Саймон Ньюком (1896) и др.

Вторым после Американского философского общества крупным научным центром США была Американская академия искусств и наук, основанная в 1780 г. в Бостоне президентом Джоном Адамсом (1735—1826). Членами академии были уже упоминавшийся корреспондент М. В. Ломоносова Эзра Стайлс, Френсис Дейна, первый официальный посланник США в России Джон Куинси Адамс. В 1781 г. ее почетным членом был избран Франклин.

Первое упоминание о России в академии было связано с изучением особенностей сибирской пшеницы. Так, 22 августа 1780 г. на заседании общества был зачитан доклад Уильяма Гордона «Наблюдения относительно сибирской пшеницы»¹⁴.



С момента своего основания Американская академия искусств и наук была заинтересована в расширении научных связей и привлечении в свои ряды крупнейших ученых из других стран. Первым российским ученым, избранным в состав академии в 1782 г., был выдающийся математик Леонард Эйлер¹⁵.

В начале XIX в. ключевой фигурой, оказавшей плодотворное влияние на развитие российско-американских научных связей, стал Джон Куинси Адамс (1767—1848). Он приехал в Россию в 1809 г., через два года после того, как страны договорились об установлении дипломатических отношений. Это был уже второй его визит в Россию. Первый раз Адамс посетил нашу страну в возрасте 14 лет в качестве секретаря и переводчика с французского языка неофициального посланника США в России Фрэнсиса Дейны.

Во время второго визита в Россию Джон Куинси Адамс стал личным другом императора Александра I и приобрел широкий круг знакомых среди наиболее просвещенной части российского общества. В своих «Дневниках»¹⁶ он подробно описал визиты в Петербургскую академию наук и встречи с выдающимися учеными. Некоторые из них были рекомендованы им в Американскую академию искусств и наук. В 1812 г. членом академии стал математик Николай Иванович Фусс, ученик великого Леонарда Эйлера и секретарь Петербургской академии наук. Он посылал через Адамса книги, изданные академией, в библиотеки Американской академии искусств и наук и Гарвардского университета — альма-матер Адамса. В том же году членами Американской академии стали руководитель Московского общества испытателей природы Григорий Иванович Фишер фон Вальдгейм и минералог Карл Антонович Эттер. Интересно, что оба российских ученых были избраны членами Американского философского общества в 1818 г., в том же году, что и сам Джон Куинси Адамс.

Американский посланник проявлял интерес к достижениям российских астрономов и часто посещал Санкт-Петербургскую обсерваторию. 11 ноября 1812 г. по его рекомендации членом Американской академии стал российский астроном Федор Иванович Шуберт. Впоследствии этой чести были удостоены и другие астрономы: Жюль Волленштайн (1823), основатель Пулковской обсерватории Василий Яковлевич Струве (1834) и его сын Отто Струве (1864). Пулковская обсерватория долго служила образцом для подражания в Америке. Первая американская обсерватория в Цинциннати была основана по аналогии с ней, а ее основатель Ормсби Митчелл состоял в переписке с В. Я. Струве, как и Уильям Бонд — основатель второй обсерватории в Гарварде. Гарвардская обсерватория заказывала у рекомендованных Струве производителей линзы для телескопов из Германии. В 1851 г. Уильям Бонд отправил своего сына в Пулково знакомиться с астрономией «из первых рук»¹⁷.

Тесные связи с Американской академией искусств и наук поддерживали и российские математики. 27 мая 1834 г. членом академии стал Михаил Васильевич Остроградский, 12 ноября 1834 г. — Эдуард Давыдович Коллинс, правнук Леонарда Эйлера. 13 ноября 1849 г. в академию был избран основоположник эмбриологии Карл Максимович Бэр.

Начатое в середине XVIII в. сотрудничество между российскими и американскими учеными было продолжено в последующие периоды. Так, с конца XVIII в. и до 70-х гг. XIX в. в состав Американского философского общества были избраны 27 российских ученых, в их числе: П. С. Паллас (1791), Ф. П. Аделунг (1818), уже упомянутые Н. И. Фусс (1818) и Г. И. Фишер фон Вальдгейм (1818), В. Г. Тилезиус (1819), Я. В. Виллие (1821), И. Ф. Крузенштерн (1824), А. Я. Купфер (1847), В. Я. Струве (1853) и др. В конце XIX в. членами Американской академии искусств и наук стали А. О. Ковалевский (1896),

И. И. Мечников (1898), Д. И. Менделеев (1889)¹⁸.

Таким образом, Россию и США связывают длительные научные контакты, начало которым было положено благодаря выдающимся физическим открытиям Бенджамина Франклина. Эти контакты стали основой прочных интеллектуальных связей между США и Россией, получивших развитие в последующий период.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Цит. по: *Радовский М. И.* Вениамин Франклин и его связи с Россией / М. И. Радовский. М.; Л., 1958. С. 10.

² См.: *Белюстов В. Н.* Георг Вильгельм Рихман. К 250-летию со дня трагической гибели ученого [Электронный ресурс] / В. Н. Белюстов // Физика: учеб.-метод. газ. 2003. № 32. Режим доступа: fiz.1september.ru/2003/32/no32_1.htm.

³ Цит. по: *Черненко Г.* Творцы наук российских / Г. Черненко. Л., 1989. С. 37—39.

⁴ Account of the Death of Georg Richmann [Электронный ресурс] / Printed in The Pennsylvania Gazette, March 5, 1754 // The Papers of Benjamin Franklin / Digital Edition by The Packard Humanities Institute. Режим доступа: <http://www.franklinpapers.org/franklin/yale>.

⁵ См.: *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений Михайла Васильевича Ломоносова. С приобщением жизни сочинителя и с прибавлением многих его нигде еще не напечатанных творений / М. В. Ломоносов. СПб., 1803. Ч. 3.

⁶ *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений / М. В. Ломоносов. М.; Л., 1952. Т. 3. С. 121—123.

⁷ To Ezra Stiles. Sun., May 29, 1763 [Электронный ресурс] // The Papers of Benjamin Franklin.

⁸ См.: *Dvoichenko-Markoff E.* Benjamin Franklin, the American Philosophical Society and Russian Academy of Science / E. Dvoichenko-Markoff // Proceedings of the American Philosophical Society. 1947. Vol. 91, № 3. P. 252.

⁹ From Ezra Stiles. Newport, February 20, 1765 [Электронный ресурс] // The Papers of Benjamin Franklin.

¹⁰ См.: From the Prince de Gallitzin. Tue., Jan. 28, 1777 [Электронный ресурс] // The Papers of Benjamin Franklin.

¹¹ To Joseph Galloway. Extract: minutes of the American Philosophical Society, November, 1772 [Электронный ресурс] // The Papers of Benjamin Franklin.

¹² Цит. по: *Woronzoff-Dashkoff A.* Princess E. R. Dashkova: first woman member of the American Philosophical Society / A. Woronzoff-Dashkoff // Proceedings of the American Philosophical Society. Vol. 140, № 3 (Sep., 1996). P. 406.

¹³ From Princess Daskaw (unpublished). St. Petersburg, the 4th of November, 1789 [Электронный ресурс] // The Papers of Benjamin Franklin.

¹⁴ См.: *Dvoichenko-Markov E.* The Russian Members of the American Academy of Arts and Sciences / E. Dvoichenko-Markov // Proceedings of the American Philosophical Society. Vol. 109, № 1 (Feb. 18, 1965). P. 53.

¹⁵ См.: Хроника российско-американских отношений XVIII—XX вв. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.usembassy.ru/links/print_historyr.php.

¹⁶ The Diaries of John Quincy Adams. Vol. 28, 5 August to 31 July, 1813 [Электронный ресурс] // The Massachusetts Historical Society. Режим доступа: <http://www.masshist.org/jqadiaries>.

¹⁷ См.: *Dvoichenko-Markov E.* The Pulkovo Observatory and Some American Astronomers of the Mid — 19th Century / E. Dvoichenko-Markov // Proceedings of the American Philosophical Society. Vol. 43, № 3 (Sep., 1952). P. 244—246.

¹⁸ См.: *Иванян Э. А.* Энциклопедия российско-американских отношений XVIII—XX века / авт. и сост. проф. Э. А. Иванян. М., 2001. С. 47.

Поступила 23.09.07.

РЫНОЧНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*Е. А. Неретина, заведующий кафедрой маркетинга
МГУ им. Н. П. Огарева, профессор,*

*А. Б. Макарецу, заведующий кафедрой информационных систем
в экономике Саровского физико-технического института, доцент*

В условиях обострения конкурентной борьбы за клиентов высшие учебные заведения вынуждены направлять значительные усилия на изучение рынков труда и образовательных услуг, разработку маркетинговых стратегий и формирование систем лояльности потребителей. В статье в рамках теорий рыночной ориентации деятельности организаций и современной концепции маркетинга взаимоотношений рассматриваются процессы, методы и инструменты формирования и продвижения образовательных услуг высшего учебного заведения.

Теоретической основой формирования рыночной ориентации деловых организаций послужили теория промышленной организации (OI — Industrial Organization Theory) Э. Мейсона и Д. Бейна, модель «4P», разработанная Д. Маккарти, модель «4C» Ф. Котлера и теория Т. Левитта, предусматривающая переориентацию маркетинговой деятельности фирмы с товара на удовлетворение потребностей клиентов, создание для них большей ценности. Важнейшую роль в формировании рыночного подхода к управлению организацией сыграла также теория конкурентных сил, или 5 факторов рентабельности, М. Портера.

Современная трактовка рыночной ориентации базируется на стратегической и интегрирующей роли маркетинга в системе управления организацией. Кроме того, в рамках разработанной в 80-е гг. XX в. концепции маркетинга взаимоотношений акцент делается не только на потребителя, но и на других партнеров и контактные аудитории. В отличие от традиционного маркетинга, базирующегося на товарных рынках, в основу теоретической модели маркетинга взаимоотношений положен сетевой синергизм, формирующийся за счет более эффективного взаимодействия и усиления взаимного влияния участников деловой

сети (продавцов, покупателей, посредников, конкурентов, инвесторов, кредитных и страховых организаций, органов власти, общественных структур).

Термин «маркетинг взаимоотношений» был впервые введен американским ученым Л. Берри, который использовал его применительно к сфере услуг. В настоящее время практически во всех сферах рынка (промышленном, потребительском, в сфере услуг) все в большей мере используются стратегии, основанные на маркетинге взаимоотношений. Не является исключением и сфера образования, в частности высшего. Сегодня образование рассматривается не только как социальный институт, но и как сфера формирования рыночных услуг. В данном случае услуга представляет собой знания и навыки, полученные в процессе обучения и направленные на удовлетворение потребностей человека.

Современному образованию свойственны практически все характеристики услуги: неосвязаемость, нематериальность, неотделимость от оказывающих ее субъектов, непостоянность качества, несохраняемость. Отличиями образовательной услуги от других видов услуг являются:

— нацеленность на преобразование личности клиента;

© Е. А. Неретина, А. Б. Макарецу, 2008

— участие клиента в процессе оказания образовательной услуги;

— усиление потребности в образовательной услуге по мере ее удовлетворения.

Специфические черты, присущие образовательной услуге, осложняют процессы ее формирования и продвижения. С трудностями сталкиваются как вузы, выступающие в качестве производителей услуги, так и потребители в процессе выбора образовательной организации и программы обучения. К тому же при удовлетворении запросов клиентов в услугах возникает проблема, связанная с адекватным предложением, поскольку сам покупатель (абитуриент, его родители, деловые и другие организации) не всегда может четко сформулировать свои потребности. Это приводит к возникновению ограничений в создании и продвижении услуг высших учебных заведений на рынок.

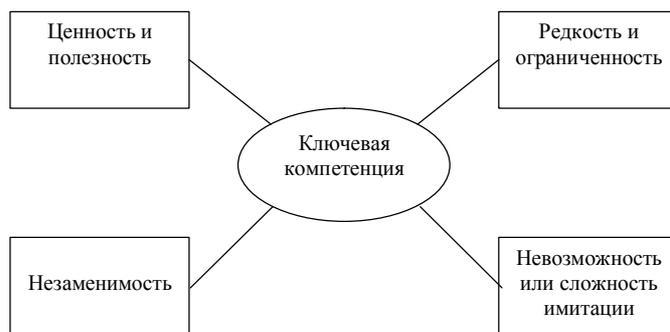
В настоящее время спектр образовательных учреждений, видов и форм предоставляемых ими услуг очень широк, что дает потенциальным клиентам возможность выбора и оптимального удовлетворения своих потребностей. В связи с этим между образовательными учреждениями все больше разворачивается конкурентная борьба за клиентов. В таких условиях высшие учебные заведе-

ния вынуждены направлять значительные усилия на изучение рынков труда и образовательных услуг, на понимание и лучшее удовлетворение потребностей клиентов, разработку конкурентных стратегий и формирование систем лояльности потребителей.

Успешная реализация стратегии рыночной ориентации высшего учебного заведения невозможна без анализа и учета турбулентности макросреды его функционирования, включающей в себя исследование социально-экономических, правовых, технологических и других факторов. Кроме того, нельзя не принимать во внимание интересы и степень влияния органов государственной и региональной власти, контактных групп (представителей СМИ, лидеров общественного мнения).

Для создания и поддержания долгосрочных конкурентных преимуществ высшие учебные заведения вынуждены смотреть на рынок глазами потребителя, создавая для него не обычную, а исключительную потребительскую ценность.

Создание потребительской ценности сегодня все больше увязывается с категорией «ключевая компетенция». Ее важнейшие свойства представлены на рис. 1.



Р и с. 1. Основные свойства ключевой компетенции

Именно ключевая компетенция создает основу для формирования конкурентного преимущества. В свою очередь, конкурентное преимущество обра-

зовательной услуги должно быть ориентировано на соответствующие сегменты рынка и адекватно позиционировано. Следовательно, для формирования вузом



конкурентоспособного предложения на рынке образовательных услуг ему необходимо своевременно идентифицировать рыночные процессы, оценить потенциал изменения потребностей клиентов, мобилизовать и эффективно использовать информационные, человеческие, материальные и финансовые ресурсы. Это диктует необходимость формирования и развития компетенций в сфере маркетинга. Многие вузы страны включили в свои организационные структуры отделы или управления маркетингом, призванные переориентировать все виды деятельности на удовлетворение потребностей клиентов.

Минимальные требования, которые сегодня предъявляются к вузам, заключаются в адекватности образовательных программ и подготовленных на их основе специалистов запросам рынка труда. Безусловно, перспектива трудоустройства составляет важнейший мотив, обуславливающий выбор образовательных продуктов потребителем. Наличие достоверной информации о рынке труда облегчает решение проблем, связанных не только с продвижением традиционных продуктов, но и с созданием новых.

Другой стороной исследуемой проблемы является сам клиент, его вкусы, запросы и предпочтения. Желание потребителя образовательной услуги, а им в конечном счете выступает конкретная личность, приобрести образовательную услугу может находиться в разных плоскостях и выражаться как желание перейти на качественно новый уровень знаний, получить дополнительную квалификацию, иметь в перспективе высокую социальную или статусную позицию и достойную заработную плату, самоутвердиться. Индивидуальная потребность в обучении связана также с представлениями человека о том, насколько важны те или иные знания, навыки и способности в его профессиональной деятельности, карьерном росте и просто в жизни.

Сегодня у многих абитуриентов и лиц, получающих дополнительное обра-

зование, доминирующим фактором при выборе той или иной образовательной услуги и самого вуза выступает потенциальный доход от реализации приобретенных знаний и навыков. Между тем повышение уровня образования кроме материального вознаграждения дает человеку и другие важные преимущества в виде улучшения условий труда, налаживания более интересных коммуникаций, получения удовлетворения от самореализации и лучшей организации досуга.

Широкий спектр потребностей клиентов, их вкусов, запросов и предпочтений ставит перед высшими учебными заведениями задачу проведения глубоких не только социально-экономических, но и психологических исследований. В процессе таких исследований потенциальные потребители могут помочь производителям образовательных услуг собрать ценную информацию, касающуюся объемов, структуры спроса, его качественных характеристик.

Несмотря на то что конечным потребителем образовательной услуги всегда является человек, к клиентам вузов относятся, безусловно, и юридические лица (компании, организации и учреждения), заказывающие образовательные программы для своих сотрудников или направляющие их на обучение в высшие учебные заведения. По мнению самих практиков, сегодня именно корпоративные клиенты оказывают большое влияние на развитие рынка образовательных услуг. Хотя пока не все руководители отечественных предприятий и организаций осознали значимость обучения своих сотрудников, число компаний, готовых оплачивать обучение, из года в год растет. При этом также повышается доля потенциальных потребителей услуг высшего профессионального образования, и особенно бизнес-образования. По результатам исследования, проведенного группой специалистов студии бизнес-тренинга в 2007 г., 48 % потенциальных потребителей образовательных услуг счита-

ют, что обучением нужно заниматься постоянно, 52 % — время от времени¹.

Рынок образовательных услуг весьма неоднороден, интересы различных категорий клиентов различны. Если одним потребителям необходимо ускоренное краткосрочное обучение в сфере определенной профессиональной деятельности (от нескольких дней до 3—6 мес.), вторым нужно фундаментальное профессиональное образование в течение 5 и более лет, то третьим — среднесрочное обучение по престижным программам (например, MBA или Президентской программе подготовки управленческих кадров).

Как в мировой, так и в отечественной практике наиболее динамично развивается сегмент рынка краткосрочного бизнес-образования. Многие организации ориентированы на быстрое получение знаний, большими порциями и с гарантией незамедлительных результатов. К тому же они желают, чтобы процесс обучения гармонично встраивался в напряженный график текущей работы. Такие организации, как правило, посылают своих сотрудников на краткосрочные курсы повышения квалификации, тематические семинары и тренинги. Данный подход целесообразен тогда, когда, например, необходимо освоить новую технику или новое программное обеспечение, т. е. совершенствоваться в том, чем сотрудники уже владеют. Но он совершенно неприемлем в том случае, если потребителю нужны глубокие фундаментальные или прикладные профессиональные знания и навыки, так как не позволяет реализовать требования важнейшего принципа обучения — системности полученных знаний.

Интересный подход к выбору форм и сроков обучения предложили философы Губерт и Альберт Дрейфусы. По их мнению, овладение новыми знаниями и умениями происходит в пять этапов (рис. 2), каждый из которых отвечает определенному уровню знаний².



Р и с. 2. Уровни и этапы овладения новыми знаниями и умениями

Новички. Это та категория обучающихся, которая только приступила к учебе, но у нее уже есть начальное понимание сути предмета. Зарождающиеся навыки новички применяют в точном соответствии с установленными правилами. Владея лишь общими представлениями, они, как правило, не в состоянии распознавать и диагностировать проблемы.

Продвинутое новички. У данной категории обучающихся знания и навыки усовершенствовались уже настолько, что позволяют им вполне самостоятельно справляться с некоторыми реальными задачами, представлять себе масштабы изучаемой области и адекватно оценивать недостаточность собственных знаний.

Компетентные ученики. Эта категория теоретически знакома со всей изучаемой областью; дополнительные инструкции и подсказки уже не прибавляют ей знаний. Обучающиеся могут самостоятельно соотносить свои знания с обстоятельствами (т. е. у них начался процесс усвоения знаний), однако они еще не овладели искусством применения полученных знаний на практике.



Продвинутые ученики. У обучающихся данной категории применение полученных знаний в различных ситуациях приводит к закреплению и укоренению знаний. На это нередко уходят годы, причем человек все еще действует преимущественно на уровне сознания.

Эксперты. У этой категории умения и навыки, образно говоря, вошли в плоть и кровь. Для достижения цели обучающиеся с легкостью нарушают правила и могут действовать на уровне подсознания. Тем не менее эксперт продолжает учиться в процессе общения с другими экспертами, взаимного обмена и наставничества.

Предложенный Дрейфусами подход можно успешно использовать при планировании организационного обучения. Если отправить сотрудников обучаться на двух-, трех- или пятидневные курсы, то они в результате такого обучения достигнут уровня новичка. Для приобретения компетентности (третьего уровня) необходимо от 25 до 30 дней усиленной учебы и от 12 до 18 мес. практики в решении проблем реального бизнеса. Чтобы достичь уровня экспертов, организации придется вкладывать средства в фундаментальное обучение сотрудников. Можно отбирать людей для обучения в магистратуре, аспирантуре, докторантуре или посылать продвинутых работников на более долгосрочные программы профессионального развития. Впоследствии эти сотрудники смогут использовать полученные знания как в бизнесе, так и в обучении сослуживцев.

Учитывая вышеизложенное, вузы как создатели образовательных продуктов должны, руководствуясь знанием интересов потребителей, формировать свой «продуктовый портфель» и своевременно его пополнять и обновлять.

У каждой образовательной услуги есть свой жизненный цикл, свое время пребывания на рынке. Устаревание знаний происходит с различной скоростью и значимостью для разных групп потребителей, заинтересованных в этих знаниях в разной степени (конечный потребитель,

предприятие, общество, социальные слои и группы населения). Чем дольше срок оказания образовательной услуги, тем больше в ней должна быть доля фундаментальных знаний. Вероятно, узкопрактическое «злободневное» образование по принципу «здесь и сейчас» не может обладать фундаментальностью и высокой значимостью с точки зрения наращивания человеческого капитала.

В соответствии с концепцией жизненного цикла маркетингологи должны не только отслеживать стадию развития, на которой находится та или иная образовательная услуга, но и разрабатывать адекватные каждой стадии ценовую и коммуникационную политики.

Политика цен на образовательные услуги высшего учебного заведения формируется с учетом разнообразных факторов, среди которых — статус и имидж вуза, его местоположение, квалификация профессорско-преподавательского состава, уровень научно-исследовательской базы, материально-технического, информационного и финансового обеспечения, продвинутость и престижность предлагаемых образовательных программ и др.

В 2005/06 учебном году в РФ только 42,5 % студентов обучались за счет бюджетного финансирования. Домохозяйства вложили в высшее образование 221,9 млрд руб., а бюджеты всех уровней — 125,1 млрд. Общие расходы на высшее образование выросли за этот учебный год на 63 %. Тем не менее российским вузам становится все труднее конкурировать с зарубежными университетами и институтами. В последнем рейтинге «100 лучших вузов планеты», составленном британской The Times Higher Education Supplement, оказался лишь один российский университет — МГУ им. М. В. Ломоносова (79-е место)³.

Политика ценообразования на образовательные услуги вузов отличается значительной вариативностью. Вузы, предлагающие широкий спектр продуктов и услуг, например классические университеты, используют дифференциро-

ванные цены. Многие коммерческие вузы предлагают свои продукты менее высокого качества, но по завышенным ценам. Некоторые наиболее престижные университеты и институты делают ставку на имиджевое ценообразование, акцентируя внимание потребителей на высоком качестве и уникальности предлагаемых услуг. В ряде вузов используется так называемое комбинированное ценообразование. Оно основывается на предложении нескольких услуг в одном пакете.

В целях продвижения образовательных услуг вузы применяют систему скидок. Механизм их формирования связан с такими показателями и характеристиками, как объем предоставляемых заказчику образовательных услуг, число обучающихся в рамках одного заказа, «за преданность» (постоянным клиентам), за срочность оплаты, «статусные» скидки (учредителям, контактными группам). Некоторые вузы овладели приемами психологического ценообразования и используют, например, скидки с преднамеренно завышенных цен или демонстрацию относительно низких цен на одни образовательные услуги на фоне высоких цен на другие.

Наряду с высоким качеством и приемлемой для клиента ценой на продвижение образовательных услуг большое влияние оказывают коммуникации. Потребители получают маркетинговые сообщения от продавцов через различные медийные средства, в том числе радио, телевидение, газеты и журналы, Интернет. Основными инструментами маркетинговых коммуникаций вузов являются реклама, паблик рилейшенз, паблисити, личные контакты, BTL (прямое представление образовательных услуг в ходе беседы с потенциальными клиентами, различные демонстрации), выставки и др.

Вузы сегодня делают акцент на печатной рекламе как наиболее информативном средстве воздействия на потребителя. Аргументы, используемые в образовательной рекламе, различаются в зависимости от адресата. Например, для

потенциальных обучающихся (абитуриентов) это экономические аргументы, будущий социальный статус, возможности включения в мировое образовательное пространство и международные связи, аргументы качества образовательного процесса и его обеспечения, жизненного стиля и приоритетов личности. Адресуя образовательную рекламу работодателям, вузы используют такие аргументы, как возможности роста производительности труда, экономии ресурсов, активизация инновационной деятельности, лучшая организация производства и повышение эффективности менеджмента.

Особую роль в продвижении образовательных услуг играет имидж вуза. Основными имиджевыми характеристиками вуза являются:

- престижность специальностей, предлагаемых вузом;
- уровень качества образовательных услуг;
- квалификация профессорско-преподавательского состава;
- уровень цен на образовательные услуги;
- трудоустройство выпускников;
- объем фундаментальных и прикладных исследований, инновационная активность вуза;
- уровень учебно-методической базы;
- использование современных образовательных технологий;
- международная деятельность;
- деловые связи.

Многие из представленных имиджевых характеристик положены в основу рейтинговой оценки вузов и определения их конкурентоспособности.

Ведущие вузы страны начали активно заниматься формированием марочной стратегии, брендингом. Они направлены на символическое представление в сознании клиентов всей информации, связанной с оказываемыми образовательными услугами, через название вуза, логотип, визуальные элементы (символы и изображения) и формирование эмоций,



ассоциирующихся с получением ценностей и выгод.

Наиболее продвинутые высшие учебные заведения берут на вооружение концепцию интегрированных маркетинговых коммуникаций, позволяющую координировать все стимулирующие виды деятельности: медийную рекламу, прямые почтовые рассылки, паблик рилейшенз, стимулирование продаж, — чтобы создать унифицированное стимулирующее сообщение, целенаправленно воздействующее на потребителя. В отличие от обычных маркетинговых коммуникаций в IMC (integrated marketing communications) применяются технологии на основе баз данных, помогающие маркетологам уточнить состав целевой потребительской аудитории, сегментировать ее и выбрать наиболее эффективные коммуникационные средства для каждого сегмента. Следует также отметить, что IMC вовлекают в процесс продвижения образовательных услуг не только маркетологов, но и другие подразделения вуза, взаимодействующие с потребителями (факультеты, кафедры, функциональные отделы). Все они включаются в общий план интегрированных коммуникаций и обеспечивают не только прямую, но и обратную связь с потребителями.

Таким образом, в российском образовательном пространстве наметились тенденции усиления рыночной ориентации в деятельности высших учебных заведений. Маркетинговые методы и инструменты все более широко используются в процессах формирования и продвижения образовательных услуг вузов. Однако, несмотря на заявления образовательных учреждений о практикуемом ими клиентоориентированном подходе, сегодня рынок образовательных услуг все еще остается рынком продавца. Истоки решения данной проблемы лежат в плоскости налаживания долгосрочных партнерских отношений между всеми участниками рынка образовательных услуг и заинтересованными контактными аудиториями.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Меркурьева Ю.В. Согласование интересов потребителей и производителей как основа развития образовательной услуги / Ю. В. Меркурьева, И. А. Иванова // Бизнес-образование. 2007. Вып. 2 (23). С. 54.

² См.: Сенге П. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций / П. Сенге, А. Клейнер, Ш. Робертс и др. М., 2004. С. 144—145.

³ См.: Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг / А. П. Панкрухин // Материалы семинара, 23—24 марта 2007. М., 2007. С. 86.

Поступила 03.03.08.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*М. Э. Рябова, профессор кафедры теории речи и перевода
МГУ им. Н. П. Огарева*

Пересмотр задач языкового образования требует новых подходов к обучению иностранным языкам в режиме самостоятельной работы. Автором анализируется проблема использования инновационных технологий, формирующих способность обучающихся быстро и адекватно совершенствовать свои знания. Доминантным методом признается проблемное обучение на основе мультимедийных технологий, позволяющих самостоятельно формировать иноязычные навыки и умения.

Современная высшая школа претерпела значительные изменения за последние годы, но все еще нуждается в об-

новлении, так как привычные методы и способы организации обучения не совсем отвечают запросам современности. Се-

© М. Э. Рябова, 2008

годня обществу требуется человек инициативный, компетентный, саморазвивающийся, способный создавать новое.

На передний план выдвигается задача определения новых подходов к качественному обучению иностранным языкам, и в частности с помощью рациональной организации самостоятельной работы студентов (СРС). В этой связи актуальным становится обращение к современным мультимедийным технологиям, подкрепленным передовыми методическими приемами. Критический анализ и осмысление инновационных методов креативного преподавания иностранных языков на основе информационных технологий в режиме СРС и являются целью рассмотрения настоящей статьи.

СРС как форма организации учебного процесса

Идея развития образования заключается в осуществлении перехода от обучения к организации помощи студенту в получении знаний, когда ответственность за получаемое образование ложится на него самого. В таком контексте современные требования к подготовке специалиста в системе высшего профессионального образования формулируются как умения самостоятельно и творчески применять и расширять полученные знания; отстаивать собственную позицию, воспитывать в себе коммуникабельность.

СРС — неотъемлемая часть учебной работы студента по изучению дисциплин и курсов, установленных действующим учебным планом основной образовательной программы. Доля самостоятельной работы в общем объеме часов, отводимых на изучение каждой дисциплины, в соответствии с рекомендациями Минобрнауки РФ увеличивается. При этом СРС перестает быть вспомогательной, второстепенной формой учебной работы. На самостоятельное изучение выносятся целые разделы, темы дисциплины, не рассматриваемые на аудиторных занятиях, что позволяет привить студентам

навыки сознательной целенаправленной познавательной деятельности, необходимые в научно-исследовательской и практической работе, создает условия для успешного решения задачи формирования ключевых компетенций специалиста (филологической, лингвистической, социокультурной и др.). Особое значение СРС приобретает при изучении теоретических курсов, которые не сопровождаются семинарами. Она способствует более эффективному овладению материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, развивает творческую инициативу, вызывает рост мотивации учения. В рамках концепции коммуникативно-когнитивного и личностно ориентированного обучения иностранным языкам СРС приобретает особое значение, так как является *принципиальным* звеном процесса профессионального образования.

Понятие «самостоятельная работа» — одно из наиболее сложных и разнотрактуемых, что ведет к различному пониманию его сущности, характера и дидактических границ. Так, в широком смысле — это параллельная с аудиторной работой деятельность, углубляющая и дополняющая ее, или, другими словами, вся система учебной деятельности, в которой студент участвует как активный субъект: аудиторная и внеаудиторная работа, лабораторное занятие, НИРС. В более узком смысле — это система внеаудиторной подготовки студентов к различным видам учебной деятельности: аудиторным занятиям, лабораторным практическим занятиям, зачетам, экзаменам и т. д.

В настоящее время в основополагающих документах речь идет о СРС под учебно-методическим руководством преподавателя или об управляемой СРС. Под управлением понимается целенаправленное воздействие управляющей системы на происходящие процессы для оптимального достижения поставленной цели. В ходе обучения управляемый (студент) по отношению к самому себе может становиться управляющим



субъектом. В этом случае будет осуществляться самоуправление. Такая СРС включается в учебные планы и учитывается в учебной нагрузке преподавателя.

Таким образом, можно дать следующее определение самостоятельной работы студента. СРС — форма индивидуальной или коллективной учебной деятельности, управляемая опосредованно и направленная на решение образовательных / самообразовательных, познавательных и коммуникативных задач.

Объем СРС устанавливается рабочим учебным планом и колеблется от 18 до 27 ч в неделю. Основные задачи самостоятельной контролируемой работы — сохранить качество обучения при сокращении аудиторной нагрузки, закрепить полученные студентами знания и навыки, сформировать у них готовность к постоянному профессиональному росту.

В практике обучения иностранному языку сложилась относительно целостная и многообразная система форм и видов СРС, где каждая из них имеет свои цели, развивающий потенциал и методику проведения. Прежде всего организация СРС диктуется основными формами учебного процесса в вузе. С этой точки зрения можно выделить следующие основные формы СРС:

— *аудиторная СРС под контролем преподавателя* (на лекциях, практических, лабораторных и семинарских занятиях, на консультациях);

— *внеаудиторная СРС с участием преподавателя* согласно утвержденному графику (текущие консультации, консультации в период педагогической и переводческой практик, консультации по курсовым и дипломным работам, научно-исследовательская работа студентов);

— *внеаудиторная СРС с опосредованным контролем преподавателя* (без участия преподавателя) в соответствии с предложенным перечнем заданий (подготовка проектов, написание рефератов, докладов, составление конспектов, тестирование в сети Интернет и т. п.).

По степени отсроченности контроля различаются следующие виды СРС:

— работа с учебным материалом *по текущим заданиям* на занятии. Ее характер предопределен учебником, задания одинаковы для всех обучающихся и являются для них обязательными. Результаты проверяются и обсуждаются вместе с преподавателем на занятии или проверяются самостоятельно студентами по ключам (если они есть). Отсроченность контроля минимальная;

— *самоподготовка* к занятиям дома, в кабинете ТСО или иностранного языка, читальном зале, в библиотеке. Она обязательна для всех студентов. Отсроченность контроля — до следующего занятия;

— *индивидуальная работа*, направленная на устранение отдельных пробелов в языковой подготовке студентов. Соответствующие задания предлагаются не всем, а лишь отдельным студентам (группе студентов), для которых они являются обязательными: пропустившим занятия, не усвоившим материал и т. п. В данном случае студенты работают с дополнительным материалом. Форма отчетности индивидуальная. Отсроченность контроля — до следующей консультации;

— *индивидуальная работа*, представляющая собой практику в том или ином виде речевой деятельности. Такая СРС обязательна для всех, однако студенты получают от преподавателя только указания относительно количества материала, которое они должны проработать (прочитать, прослушать и т. д.) за тот или иной период (две недели, месяц). Контроль достаточно отсрочен, может быть промежуточным и итоговым в конце семестра;

— *работа по собственной инициативе* (магистерский уровень), не связанная непосредственно с учебным материалом того или иного этапа обучения и не являющаяся обязательной для студентов. При ее выполнении студенты не обязаны отчитываться, хотя могут пользоваться консультациями преподавателя.

Соответственно выделенным формам СРС необходимо использовать креативные инновационные технологии, отражающие их специфику. Следует подчеркнуть, что специфика дисциплины «Иностранный язык» такова, что она требует постоянной СРС не только во внеаудиторное время, но и на аудиторном занятии, поэтому необходимо четко разграничивать учебные материалы для СРС в аудитории и во внеаудиторное время. Тем не менее материалы для аудиторной и внеаудиторной СРС должны представлять единое целое, чтобы работа студента на занятии являлась логическим продолжением его СРС вне аудитории.

Креативные приемы в обучении иностранным языкам

Креативность как способность к творческим актам, которые «ведут к новому результату»¹, представляет собой одну из основных характеристик учебной деятельности при изучении иностранного языка на языковых факультетах. Проблематика креативности выдвинула ряд проблем, связанных с изучением изменения мира ценностей и применением инновационных технологий обучения. По своему смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который этими новшествами обусловлен².

Одним из первых отечественных исследователей креативности был С. Л. Рубинштейн. Он выявил значение творчества как развития креативных способностей человека. Реализация креативности на сегодняшнем уроке иностранного языка связана в первую очередь с изменением роли учителя, который не просто передает знания, а помогает обучающимся развиваться. Меняются и формы работы. Наиболее предпочтительной становится работа в парах и малых группах. Креативное обучение иностранным языкам находит отражение

в развитии всех видов речевой деятельности. Например, при обучении говорению возможны такие задания, как придумывание историй к картинкам, описание школы своей мечты, презентация результатов проектного задания. На преимущества креативной проектной работы, и групповой, и индивидуальной, указывает возрастающая самостоятельность обучающегося. Приближение к реальности обеспечивают ролевые и деловые игры. Чтение также можно считать креативным актом деятельности. Художественный или публицистический информационный текст стимулирует обучающегося к тому, чтобы высказать собственное мнение, сделать шаг к новому смыслу прочитанного. Одним из широко распространенных подходов, обеспечивающих пространство для воображения, является креативное письмо, целью которого может быть сочинение фантастической истории, написание продолжения прочитанного текста и т. д.

Спектр креативных приемов методики обучения иностранным языкам значительно расширяет театральная деятельность, представленная небольшими сценками-постановкам или объемными спектаклями. Интересная форма работы — живой театр газет (Zeitungs-theater). Учебной группе предлагается актуальный иноязычный отрывок из газеты как ассоциативный стимул, который они должны инсценировать с помощью движений и самостоятельно составленных высказываний. При дальнейшем обсуждении инсценировки выявляются ее положительные моменты и недочеты. Преимущество драматургического метода заключается в развитии у обучающихся вербальных и невербальных умений выражать мысли и эмоции.

Надо иметь в виду, что не существует единой методики обучения иностранным языкам, так как эффективность того или иного метода всегда зависит от целей и условий обучения, от категории обучающихся и от многих других причин. Следовательно, речь может идти о комплексных, интегративных, методах, во-



бравших в себя креативные элементы разных методов, или о вариативных технологиях.

Проблемный метод как основа разработки новых технологий

У перечисленных выше методов есть характерная общая черта. Эти методы (метод проектов, ролевые и деловые игры, инсценировки и т. д.) побуждают обучающихся к размышлению, решению поставленной проблемы, рефлексии, самостоятельным выводам и умозаключениям, т. е. соотносятся с определением проблемного обучения. Проблемное обучение представляет собой «обучение, предусматривающее создание на уроке проблемных ситуаций и обсуждение возможных подходов к их решению, в ходе которого обучающиеся учатся применять ранее усвоенные знания... и овладевают опытом (способами) творческой деятельности»³. В современных инновационных технологиях проблемное обучение становится доминантным методом, обеспечивающим повышение мотивации обучающихся при изучении иностранного языка. Суть проблемного метода заключается не в усвоении материала путем использования отдельных мыслительных операций, а в осуществлении активных умственных действий для решения коммуникативных задач. Эта активность выражается в том, что обучающийся, анализируя, сравнивая, обобщая иноязычный материал, получает основную, значимую для него информацию *самостоятельно*. Проблемное учение — это учебно-познавательная активная деятельность обучающихся по самостоятельной переработке информации на иностранном языке, формированию навыков и способов креативной деятельности в условиях разрешения проблемной ситуации.

Организация проблемного учения возможна при создании особой, побуждающей к творчеству, обстановки учебного процесса, которая включает в себя устранение внутренних препятствий

творческим проявлениям обучающихся; показ возможных путей решения проблемы; поддержку воображения, любого мнения (позитивного или негативного) по выдвинутой проблеме. Критериями эффективности при этом выступают самостоятельные умения обучающихся видеть проблему и искать ее решение; открывать что-либо, ранее неизвестное; мыслить критически (считать свое мнение не единственно значимым).

Технологии проблемного обучения должны носить творческий характер, быть диалогичными, направленными на поддержку индивидуального развития обучающегося, предоставлять ему необходимое пространство для принятия самостоятельного решения, выбора содержания и способов учения. Таким требованиям отвечают в первую очередь новые мультимедийные технологии.

Применение мультимедийных технологий

Развитие сетевых технологий открывает новые возможности интенсификации образовательного процесса, оптимизирует изучение иностранных языков, делает его увлекательным процессом открытия неизведанного мира, помогает преодолеть барьеры между людьми и обществами. Базисным звеном информационных технологий является компьютер, основные виды работы с которым можно условно разделить на три группы: использование обучающих программ на CD, создание программ самим преподавателем и работа в сети Интернет на занятии при объяснении, отработке или проверке материала.

Наиболее доступный способ применения мультимедийных технологий как в аудиторное, так и во внеаудиторное время — *использование различных программ на CD*. Основным их достоинством является видеосвязь преподавателя со всеми учащимися или их группой, а также видеосвязь учащихся, объединенных в группу, между собой. Под видеосвязью понимается возможность

одновременного просмотра экрана учащегося и преподавателя. Отметим, что использование обучающих программ позволяет работать с разноуровневым составом учащихся, варьировать темы по уровню сложности, реализуя тем самым дифференцированный подход в обучении иностранному языку. Среди удачных программ следует отметить “Tell me more”, “Deutsch Platinum”, “Pimsleur Language Series — French”, “Cambridge English”, “Grammar English for Russian Speakers (Pimsleur Language Program)”, “Euro Talk — Talk Now! 15 Languages”, “English Discoveries” и многие другие.

Мультимедийные возможности обучающих программ позволяют студенту работать над любыми видами речевой деятельности, выбирая темп в соответствии со своим уровнем. Предпосылки работы с обучающими программами следует закладывать на аудиторном занятии. В центре внимания должна находиться деятельность студентов, организуемая и направляемая преподавателем непосредственно на занятиях и опосредованно через методические указания при внеаудиторной работе. Необходимы определенный настрой студентов, организация их личностного взаимодействия с упором на формирование творческих профессиональных умений и осуществление самоконтроля и самооценки.

Однако использовать подобные программы на аудиторном занятии для группы в целом представляется нецелесообразным, так как они нацелены скорее на индивидуальную самостоятельную работу обучающегося. В каждую программу заложена определенная задача, направленная на отработку того или иного навыка (фонетического, грамматического, лексического и т. д.). Например, при обучении чтению используются тексты различных типов (рассказы, объявления, письма, открытки и статьи) с явной установкой на стратегию чтения: угадывание слов из контекста, отыскание основной идеи, ключевых слов, связи и т. д. При обучении письму учащиеся, пользуясь заданными образцами, стимулируют-

ся к написанию деловых и личных писем, составляют отчеты, заполняют бланки и т. д. с помощью упрощенного текстового редактора. При обучении аудированию основной акцент ставится на устную разговорную речь, поэтому в качестве учебных текстов предлагаются радиопрограммы, телепередачи (видеозаписи), разговоры по телефону, сообщения на автоответчике. Отдельным блоком представлен словарь — тематические списки слов. Для каждого тематического модуля предусмотрены вступительный и заключительный тесты. И только при обучении речи внимание уделено развитию практических умений (попросить разрешение, спросить о чем-либо и т. п.) в форме диалогов. Преимущественно это просто тренировочные упражнения, мало соотносимые с творческим выполнением или решением проблем.

Применение готовых обучающих программ — относительно простое решение в процессе обучения иностранному языку. Безусловно, более серьезной подготовки преподавателя требует *самостоятельная разработка программ*. Но именно эти программы могут в максимальной степени помочь преподавателю в обучении студентов иностранному языку, так как отражают не только его индивидуальный педагогический стиль, но и видение материала. Преподаватель создает презентацию материала с учетом способностей конкретных обучающихся, реализуя лично ориентированный подход. Например, он может изменять и выделять значимый материал при помощи цвета, шрифта, наклона, размера, использовать фотографии, схемы, таблицы, усиливая эффект воздействия. В первую очередь разработка программ предполагает умение преподавателя работать в Microsoft Word и Microsoft PowerPoint. Наиболее продуктивной с точки зрения реализации проблемного метода является совместная деятельность над презентациями, предполагающая также режим самостоятельной работы. При этом скорость и качество усвоения материала возрастают.



Развитие веб-технологий предоставляет все новые и новые креативные возможности обучения иностранным языкам и культурам. Среди них в первую очередь следует отметить огромный дидактический потенциал *сети Интернет*. Ее использование в учебном процессе может выполнять следующие основные функции: обучающую, справочную, контролируемую, функцию банка ресурсов в решении проблем при обучении языкам и культурам. Наиболее частое применение Интернет находит в справочных и контролируемых целях. Его справочную функцию обеспечивают многоязычные словари, мультимедийные энциклопедии и лексико-грамматические справочники. Контролирующая функция реализуется в тестах с ограниченным временем выполнения в режиме он-лайн.

В последнее время при обучении иностранному языку и культуре на языковых факультетах все чаще стали применяться видеоматериалы как эффективное средство проблемного обучения: художественные и документальные фильмы; телевизионные информационные программы, включающие в себя видеотексты различных устных жанров (сводки погоды, новости, публичную речь, интервью, дискуссию, ток-шоу и т. д.); видеокурсы, специально разработанные для обучения иностранным языкам.

Видео открывает широкие креативные возможности для обучения иностранным языкам. Фильмы, записанные на DVD-дисках, обычно представлены и с переводом на русский язык, и в оригинале. Поэтому существует возможность сопровождать просмотр фильма субтитрами, как русскими, так и на языке оригинала. Обучающийся может не только просмотреть фильмы в разных режимах (полноэкранном, с титрами или полным текстом), но и самостоятельно перевести или озвучить любую роль, а затем просмотреть эпизод с участием этого персонажа. Работа с видео может предусматривать, например, такие задания: стать главным героем и заменить его голос своим в сценах кинофильма; прослушать

реплику из диалога фильма и попытаться правильно выбрать ответную фразу; просмотреть эпизод фильма и осуществить последовательный перевод и т. д.

Все вышеперечисленные технологии реализуются в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева на факультете иностранных языков, и опыт их применения подтверждает их актуальность и эффективность в обучении иностранным языкам.

Из вышеизложенного следует выделить ряд базовых положений.

1. Личностно ориентированный подход в обучении иностранному языку соотносится с существенным изменением роли и характера деятельности преподавателя. Задачей преподавателя становится организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Это, в свою очередь, требует отбора таких методов обучения, которые позволяют развить у них деятельностный, развивающий, когнитивный компоненты. Указанным требованиям удовлетворяет проблемный метод обучения.

2. В контексте развивающей профессиональной подготовки специалиста в области иностранных языков (филолога, переводчика) необходимо говорить об изменении его профессионально-методических качеств, являющихся важнейшим фактором инновационного развития студента, завтрашнего специалиста.

3. При обучении иностранному языку и культуре в режиме СРС любые новые технологии XXI в. (проектная, модульная, компьютерная и др.) должны основываться на базовых положениях личностно ориентированного подхода, технологической доминантой которого являются мультимедиа.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Философия : энцикл. слов. / под ред. А. А. Ивина. М., 2004. С. 401.

² См.: Рябова М. Э. Амбивалентность языка и культуры: социально-психологические и философские аспекты / М. Э. Рябова // Мир психологии. 2007. № 2. С. 241—248.

³ Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. М., 2007. С. 241.

Поступила 13.03.08.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩЕЙ И ГЕНЕРАЛИЗИРУЮЩЕЙ МОДЕЛЯХ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Е. Титовец, заведующий сектором методологии и теории педагогического образования Центра развития педагогического образования, докторант кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка

В статье раскрывается сущность специализирующей и генерализирующей моделей содержания педагогического образования. Анализируются присущие этим моделям предпочтения в выборе вида междисциплинарной интеграции. Обосновываются причины неполноты реализации междисциплинарных взаимодействий, несформированности междисциплинарного мышления у выпускников каждой из этих моделей, а также определяются перспективы устранения выявленных недостатков.

Возрастающий рост интереса к феномену междисциплинарной интеграции в содержании образования обусловлен фиксируемым в современной образовательной практике противоречием между интегральной деятельностью мозга и очевидной фрагментарностью, узкодисциплинарностью профессиональной подготовки в вузе, а также между необходимостью человека контролировать и прогнозировать изменения окружающего мира и неспособностью духовных практик обеспечить целостное видение мира при нынешнем темпе развития наук и социокультурных перемен. Стимулирование переноса знаний из разных дисциплин в процессе обучения становится своеобразной генетической матрицей профессионального проектирования на системном уровне обобщения, подготавливая будущего специалиста к решению комплексных проблем.

Однако поспешное внедрение интегративных курсов в содержание профессионального образования нередко приводит к «псевдоинтеграции». В ряде случаев интегративные преобразования препятствуют процессу формирования историчности мышления обучаемого, характерной для дисциплинарной модели организации познания, разрушая таким образом человекообразность научного знания. Необдуманное экспериментирование интегративными методами обеспе-

чивает кратковременный образовательный эффект, парадоксально притупляя (а не раскрывая) заложенную в творческой природе человека способность самостоятельно восстанавливать сущностные, глубинные взаимосвязи между процессами и явлениями окружающего мира, объединять их в целое.

Проектирование междисциплинарных связей в образовательном процессе требует учета ряда детерминантов, одним из которых служит принятая вузом модель структурирования содержания образования. Согласование целей (и способов) интеграции с исторически сложившимися особенностями структурирования содержания образования является недостаточно изученной проблемой педагогической теории и практики. Рассмотрим характер зависимости междисциплинарной интеграции от моделей содержания высшего образования на примере системы профессиональной подготовки учителя.

В современной мировой практике профессиональной подготовки учителя выделяются две диаметрально противоположные модели структурирования содержания образования. Одна из них, *специализирующая модель* (specialist model), преобладающая в западноевропейских вузах и ряде американских и канадских университетов, максимально сокращает объем общеобразовательного компонен-

© Т. Е. Титовец, 2008



та с целью усиления специальной и педагогической подготовки учителя. Восточноевропейские, австралийские, основная масса канадских и американских университетов, уделяющих большое внимание дисциплинам общеобразовательного цикла, тяготеют к *генерализирующей модели* содержания образования (generalist model).

Рассмотрим специфику структурирования междисциплинарных связей в каждой из названных моделей содержания образования на основании анализа учебных планов современных отечественных, европейских, американских, канадских и австралийских университетов, осуществляющих профессиональную подготовку педагогических кадров.

Объектами компаративного анализа стали степень представленности и виды междисциплинарной интеграции, характерные для той или иной модели. В настоящее время в мировом педагогическом опыте можно выделить три основных подхода к интеграции в содержании профессионального образования.

1. *Координационная интеграция*. Она предполагает выработку единой последовательности и логики изложения дисциплин, унификацию их структуры. Достоинством такого подхода к интеграции является возможность самопроизвольного переноса знаний, умений и навыков из одной дисциплины в другую. Основная сложность его реализации — в том, что науки находятся на разных исторических уровнях развития, разных уровнях теоретического обобщения, а это создает проблему их преподавания в едином темпоритме и с опорой на единые уровни обоснования. Кроме того, возникает опасность нарушения принципа историчности преподавания науки и учета специфики ее изложения.

2. *Проникающая интеграция*. В нее входят классические *междисциплинарные связи*, когда идеи одной дисциплины используются при изложении содержания другой, и *дидактический синтез* — преподавание наряду с класси-

ческими дисциплинами интегрированных курсов, раскрывающих комплексные проблемы, которые находятся на стыке дисциплин и которые нельзя решить силами одной дисциплины. Основная сложность реализации этого подхода заключается в том, что не каждая дисциплина подвергается междисциплинарному переносу и синтезу в силу семиотической неоднородности: у каждой свой тезаурус и язык и не всякое чужеродное понятие встретится в тезаурус дисциплины.

3. *Посредническая (трансдисциплинарная) интеграция*. Она предусматривает введение курсов метапредметного характера, нацеленных на изучение фундаментальных законов, понятий, пронизывающих все дисциплины, а не только находящиеся на стыке смежных. Такие курсы связаны с идеями эволюции живого: «Антиэнтропийные процессы», «Система», «Фрактальная размерность», «Виды пространств» и др. Основная сложность реализации данного подхода — в том, что не хватает преподавателей, которые читали бы этот курс применительно к предстоящей профессиональной сфере студентов, преломляли бы философские идеи в конкретную область.

В ходе компаративного анализа междисциплинарной интеграции в обеих моделях содержания педагогического образования были выявлены следующие отличия в предпочтении вида интеграции между педагогическими и дисциплинами других циклов.

В генерализирующей модели интеграция строится преимущественно на междисциплинарном переносе знаний в рамках общего курса педагогики или дисциплины другого цикла, тогда как в специализирующей модели приоритет отдается дидактическому синтезу — созданию самостоятельных курсов гибридного содержания («Философия образования», «Социология образования», «Историко-экономическая детерминация образования», «Биологические основы педагогической деятельности», «Психология самообразования», которая знако-

мит с механизмами самоанализа и формирует метакогниции студента, «Профессионально-личностный рост», «Психологические основы обучения одаренных», «Психологические основы обучения слабоуспевающих», «Психологические основы обучения математике (языку и т. д.)»). Изучение иностранного языка в последней модели также принимает форму дидактического синтеза с педагогической подготовкой и выражается в преподавании основ педагогики на иностранном языке, самостоятельной работе с первоисточниками педагогической мысли в оригинале и (по возможности) в проведении педагогического исследования в стране изучаемого языка (зарубежная стажировка).

В качестве основы для междисциплинарных связей в генерализирующей модели выступают как педагогические дисциплины, так и дисциплины других циклов, образуя таким образом двустороннюю связь. В то же время другая модель предпочитает в основном апеллировать к знаниям непедагогических дисциплин в процессе усвоения педагогических, т. е. одностороннюю связь. Так, интеграция психологических и педагогических дисциплин осуществляется на базе педагогики и выражается включением психологического ракурса в рассмотрение следующих комплексных проблем: психологические критерии оценки воспитательного пространства, перспективы видения проблемы глазами обучаемого в учебном процессе, стратегии управления поведением на уровне индивидуальности, коллектива класса, школы, педагогическая поддержка адаптации ученика к коллективу и устоям школы, корпоративный дух учреждения образования и психологические механизмы его отрицательного и положительного влияния на личность обучаемого, посредническая роль педагога в гармонизации отношений обучаемого и школьного микросоциума, психология общения с клиентом в процессе педагогического консультирования.

Интеграция специально-предметной и педагогической подготовки в рамках специализирующей системы также осуществляется на базе педагогических дисциплин. В частности, в курсе педагогики (“Educational Studies”) активизируются знания филологических дисциплин при изучении учебного модуля «Лингвистическая поддержка умственного развития учащихся», медицинские знания при изучении здоровьесберегающих технологий образования и гигиены умственной деятельности и ментального здоровья обучаемых, социологические знания при изучении гендерных проблем в образовании и механизмов социализации личности, экономические знания при изучении модуля «Маркетинг образовательных услуг».

В специализирующей модели компонентом аттестации студента выступает обязательное проведение научного исследования на стыке общеобразовательных (философия, социология, экономика, история на полях пересечения с феноменом образования) и педагогических, а также психологических и педагогических дисциплин, тогда как в генерализирующей модели проведение такого исследования является необязательным.

Основная нагрузка междисциплинарных связей в генерализирующей модели возлагается на преподавание методологических основ педагогической деятельности, раскрытие сущности целостного педагогического процесса и основополагающих принципов его организации. В специализирующей модели междисциплинарные связи актуализируются при отражении преимущественно технологической стороны осуществляемой педагогической деятельности (например, в рамках общего курса педагогики “Educational Studies” активизируются знания лингвистических и филологических дисциплин при изучении учебных модулей «Особенности билингвального обучения школьников» и «Детская и юношеская литература как средство воспитания»).



В генерализирующей модели междисциплинарная интеграция нацелена на обоснование преимущественно инвариантной составляющей феномена образования — общие законы, на базе которых происходит структурирование содержания любой образовательной системы. Специализирующая модель направляет интеграцию на то, чтобы раскрыть студентам вариативный компонент феномена образования и его социально-исторический контекст.

Наряду с отличиями обе модели имеют некоторые сходства в характере и степени междисциплинарной интеграции.

Хотя на первый взгляд специализирующая система демонстрирует высокую степень междисциплинарной интеграции в силу разработанных гибридных курсов, выражающих дидактический синтез, ей не намного уступает интеграция при генерализирующей модели содержания образования, где недостаток дидактического синтеза компенсируется междисциплинарными связями и особенно переносом знаний из дисциплин общеобразовательного цикла, который имеет более высокий удельный вес в учебном плане.

И в генерализирующей, и в специализирующей моделях логика преподавания педагогических дисциплин коррелирует с общеобразовательными, обеспечивая возможность самопроизвольного переноса знаний в силу одновременности их преподавания. В специализирующей модели общеобразовательные курсы изучаются только на первых годах обучения, что оправдывает историко-дедуктивный подход к преподаванию педагогических дисциплин: от истории образования и целей к содержанию, от содержания к приемам и технологиям. В генерализирующей системе общеобразовательные курсы изучаются как на начальных, так и на завершающих этапах обучения, что оправдывает иную, дедуктивно-индуктивную (циклическую), логику построения педагогических дисциплин: от общего к частному и снова к общему (введение в педагогическую деятель-

ность — педагогика — история педагогики).

Несмотря на определенные достижения в реализации междисциплинарной интеграции содержания педагогического образования, обе модели не в полной мере реализуют ее возможности.

Во-первых, методологический базис для рассмотрения феномена образования ограничивается историко-философскими и биологическими дисциплинами. Между тем назрела необходимость продемонстрировать естественно-научные основы педагогической деятельности в более широком масштабе и взаимосвязь формирования мировоззрения растущей личности, а также идеала образованности с характерными для ее эпохи научными представлениями об универсуме, со спецификой научной картины мира в определенный исторический период.

Во-вторых, в учебных планах недостаточно отражаются культурно-религиозная детерминация феномена образования и его обратное влияние на культурную динамику. Очевидно, что культурология (и в особенности проблемы диалога культур), религиоведение могли бы сыграть ключевую роль в уточнении законов развития образования, определении соотношения научного и интернационального компонентов в его содержании и в выявлении механизмов адаптации зарубежного педагогического опыта к отечественному.

В-третьих, в междисциплинарной интеграции задействован преимущественно потенциал научного дискурса. Однако в художественной литературе, искусстве, народных пословицах и поговорках (которые изучаются в вузе в форме учебных курсов «История искусства», «Мировой литературный процесс», «Фольклористика», «Лексикология» и др.) также содержатся образы, запечатлевшие важные научные идеи и мировоззренческие установки, отражающие факторы развития личности и модели воспитательного процесса. Изучение символики этих образов в единстве с идеями педагогической теории и аксиологии при прохожде-

нии как педагогических, так и литературно-искусствоведческих курсов могло бы оказаться значимым каналом междисциплинарной интеграции и существенно обогатить содержание педагогического образования.

В-четвертых, междисциплинарная интеграция содержания педагогического образования часто сводится к проникающему виду интеграции, при котором каждая из дисциплин определенного цикла напрямую интегрируется с педагогическими дисциплинами. Однако потенциал интеграции не исчерпывается непосредственным взаимодействием. Не менее богатый ресурс содержится в посреднической интеграции — интеграции педагогических и непедагогических дисциплин через антропологическое знание (знание о человеческой природе и ее эволюции), знание герменевтики (знание правил интерпретации любого знания и его перевода на метаязык) и знание общих закономерностей развития систем (синергетическое знание).

В-пятых, интеграция учебных дисциплин на уровне дидактического синтеза и междисциплинарных связей не всегда обеспечивает качественные изменения и системные эффекты в педагогической подготовке учителя. Полученный в ходе интеграции образовательный выигрыш может быть разложен на составляющие, успешно формируемые дисциплинами, преподаваемыми по отдельности. Такая интеграция не учитывает эффект гетерозиса, который возможен при взаимодействии разнокачественных дисциплин и проявляется во взаимном усилении эффективности освоения обеих, т. е. в получении образовательного результата, превышающего сумму его составляющих.

В-шестых, учебные планы не предусматривают специально организованных практических занятий или разделов в рамках учебных курсов, при изучении которых студенты могли бы формировать умения самостоятельного конструирования междисциплинарной модели или поиска решения проблемы с позиции меж-

дисциплинарного подхода. Представленный в учебных планах опыт интеграции способствует лишь пассивному усвоению междисциплинарных идей.

Таким образом, при *специализирующей модели* содержания образования междисциплинарная интеграция выполняет функцию компенсации недостатка фундаментальных знаний и, как правило, принимает форму гибридных дисциплин и спецкурсов, когда педагогическое знание интегрируется с наиболее востребованными в педагогике идеями общеобразовательных дисциплин. *Генерализирующая модель* содержания образования порождает синтезирующую функцию междисциплинарной интеграции, призванную показать взаимосвязь общих знаний с педагогическими, восстановить целостное видение структуры научного знания. Ни одна из моделей не обеспечивает формирование у будущего учителя междисциплинарного мышления как способа познания действительности путем конструирования связей между семантически неоднородными (взятыми из разных дисциплин) понятиями и идеями.

Причины отсутствия опыта формирования междисциплинарного мышления различны в генерализирующей и специализирующей моделях содержания педагогического образования. В специализирующей модели курсы философии, истории, социологии, психологии и т. д. включаются в учебный план не в их целостном виде, а фрагментарно: отбирается лишь тот их фрагмент, который имеет непосредственное отношение к проблемам образования (отсюда частота случаев дидактического синтеза — гибридных курсов философии образования и др.). При данном подходе высока вероятность понимания междисциплинарных ракурсов педагогических явлений, но философское, историческое и т. д. мышление как таковое не формируется. Однако фундамент междисциплинарного творчества составляют сформированность основ именно дисциплинарного мышления, наличие целостной картины, общего представления об объекте и его



закономерностях в свете определенной науки, которое возможно при изучении хотя и адаптированного, но полного курса. Цель интеграции в специализирующей модели в реальности не может выйти за пределы вооружения студентов умениями работы с рядом проблем, находящихся на грани профессиональной области знаний и других областей, так как она не имеет всех компонентов содержания, достаточных для восстановления целостной картины мира.

В генерализирующей модели накоплен богатый опыт формирования полноты дисциплинарных знаний. Однако сформированность у студентов когнитивной структуры и элементов мышления в рамках научной дисциплины недостаточна для готовности к междисциплинарному диалогу и проектированию, поскольку последние требуют знания не только того, как одна дисциплина обогащает другую (что успешно реализуется при междисциплинарных связях), но и того, какой резонансный эффект и какие расхождений проявляет объект, какие противоречия движут его развитием, когда он становится общей переменной нескольких систем, функционирующих в одну и ту же единицу времени. Целью междисциплинарной интеграции в генерализирующей модели в реальности ос-

тается углубление знаний по профильной дисциплине, в то время как она содержит богатый ресурс формирования общих способов управления системами и решения комплексных проблем.

Таким образом, в специализирующей модели содержания образования основная перспектива совершенствования учебных планов в сторону повышения целостности подготовки специалиста видится в восстановлении статуса дисциплин философского, естественно-научного и других циклов с сохранением ведущего принципа интеграции — системного сепаратизма, согласно которому различия между дисциплинами не сглаживаются, а используются для взаимной выгоды. В генерализирующей модели структурная организация знаний, подчиненная междисциплинарному принципу, может служить важным ресурсом профессиогенеза, если приобретет более сетевой характер: будут продемонстрированы проблемы, возникающие на стыке педагогики и других дисциплин, и будет заложен общий стержень, пронизывающий все дисциплины и дающий субстрат для соотнесения их друг с другом, — антропологическое, герменевтическое и философско-синергетическое знание (как выражение трансдисциплинарной интеграции).

Поступила 16.01.08.

ИНТЕГРАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

*И. В. Сницаренко, аспирант кафедры физики Уральской
государственной академии ветеринарной медицины (г. Троицк)*

В статье раскрывается сущность интегративно-компетентностного подхода к построению содержания естественно-научного образования в педагогическом колледже с позиций современной теории интеграции. По мнению автора, фундаментальные естественно-научные понятия, лежащие в основе процессов интеграции, позволяют вывести содержание естественно-научного образования на уровень дидактической целостности.

В рамках проблемы построения содержания естественно-научного образования нас интересует качество подготов-

ки учителей начальных классов в педагогическом колледже. Возможность его повышения мы видим в разработке и

© И. В. Сницаренко, 2008

внедрении в практику интегративно-компетентностного подхода к построению содержания естественно-научного образования. Интегративно-компетентностный подход базируется на синтезе интегративного и компетентностного подходов, которые лежат в основе современной парадигмы образования в целом и естественно-научного в частности.

Рассмотрим основные позиции синтеза интегративного и компетентностного подходов, являющихся методологическим инструментарием для построения содержания естественно-научного образования в педагогическом колледже.

Компетентностный подход сегодня активно обсуждается многими исследователями: Э. Ф. Зеером, Е. Я. Коган, Н. В. Кузьминой, В. В. Лаптевым и др. В нем отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Н. В. Кузьмина в соответствии с содержанием профессиональной педагогической деятельности выделяет такие компоненты профессиональной компетентности, как специальная, методическая, психолого-педагогическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность¹. Мы придерживаемся мнения данного исследователя и считаем, что указанные компоненты полностью отражают сущность профессиональной компетентности, под которой понимается уровень осведомленности, авторитетности педагога, позволяющий ему продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, возникающие в процессе подготовки квалифицированного специалиста, формирования личности другого человека.

С учетом обусловленной связи компетенции с профессиональной ситуацией, профессиональной деятельностью есть смысл выделить понятие «профессиональная компетенция», которое трактуется исследователями по-разному.

С. Я. Батышев, В. С. Безрукова обозначают этим понятием умения актуализировать накопленные знания и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей². В. И. Местечкин, рассматривая вопросы дополнительного педагогического образования, определяет профессиональные компетенции как совокупность требований к обязательному решению профессиональных вопросов и задач, опирающихся на базовую квалификацию специалиста³. Н. Х. Валеева под учебно-профессиональными компетенциями понимает способность студента реализовать полученный комплекс знаний, навыков, умений, опыта в конкретной практической и учебно-профессиональной деятельности⁴. Поддерживая точку зрения данного автора, мы также полагаем, что применительно к процессу обучения в профессиональном образовательном учреждении правильно говорить о формировании учебно-профессиональных компетенций, поскольку учебная деятельность студентов здесь тесно переплетается с практической деятельностью.

Таким образом, рассматривая сущность компетентностного подхода в целом и ведущего понятия данного подхода, каким является компетенция, мы видим их непосредственную связь с процессами интеграции, поскольку компетенции интегрируют такие психолого-педагогические категории, как знания, умения и опыт деятельности в какой-либо ситуации.

С философских позиций под интеграцией понимается одна из сторон процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей или элементов, которые могут существовать в рамках уже сложившейся системы — в этом случае повышается уровень ее целостности и организованности, либо появляться при возникновении новой системы из ранее не связанных между собой элементов⁵.

Интеграция в педагогике (педагогическая интеграция) рассматривается как



интеграция обучения, воспитания, образования и развития личности в едином учебно-воспитательном процессе, приводящая к новым качественным преобразованиям личности и реализуемая на различных уровнях. Применительно к содержанию естественно-научного образования выделяются следующие функции интеграции: методологическая, дифференцирующая, научной направленности, систематизирующая, гуманизации, экологическая, политехническая, развития учащихся, обновления и уплотнения учебного материала⁶.

Рассмотрим функции интеграции содержания естественно-научного образования с учетом целей и задач педагогического колледжа.

Методологическая функция призвана раскрыть целостность естественно-научной картины мира, реализовав ее внутреннюю взаимосвязь, через диалектику процесса познания природы, связи естественно-научных знаний с практикой, реальной жизнью. Интеграция содержания формирует мировоззрение студентов, которое выступает в качестве методологического ориентира в познании и оценке явлений действительности, в том числе имеющих отношение к профессиональной деятельности.

Функция профессиональной направленности проявляется в нацеленности содержания образования на заданную профессиональную деятельность. Профессиональная подготовка студентов педагогического колледжа ориентирована на конкретный комплекс знаний, умений и ценностей, важных для обучения, воспитания и развития учащихся в начальной школе.

Систематизирующая функция предполагает наличие определенной целостности и структурности формирования у студентов естественно-научных знаний, генерализации процесса их получения.

Интеграция содержания естественно-научного образования реализует *функцию гуманизации*, которая обеспечивает широкое развитие культуры личности,

формирует нравственное, этическое отношение к природе и обществу, что особенно важно для личности будущего учителя. В естественно-научном образовании процесс гуманизации отражает современную тенденцию научного познания. Прежде всего ее следует связывать с усложнением традиционного объекта познания современного естествознания, который в настоящее время неизбежно включает в себя человеческую деятельность во всех ее видах.

Экологическая функция позволяет не только расширить базу естественно-научных и профессиональных знаний, но и осуществить целостную нравственную ориентацию студентов, сформировать их экологическое сознание, которое проявляется в ответственном отношении к природной среде, своему здоровью и здоровью окружающих. Кроме того, реализация данной функции позволяет трансформировать нравственные установки будущих учителей в сознание младших школьников.

Интеграция содержания естественно-научного образования выполняет функцию *обновления и уплотнения (модернизации) учебного материала*. Темпы развития современных естественных наук и производства требуют адекватного их отражения в содержании образования учебных заведений. Возникает необходимость обновления, уплотнения и изменения структуры содержания образования с целью удовлетворения потребности профессиональной направленности личности. Интеграция содержания образования способствует устранению дублирования в изложении естественно-научного материала, координации и упорядоченности в его изучении, повышению плотности и оптимальности знаний.

Из анализа исследований С. А. Старченко следует, что интеграция естественно-научного образования в содержательном аспекте предполагает конкретную разработку модели структуры, которая представляет собой определенную субординацию и координацию источников, факторов, тенденций, направ-

лений, видов, типов, уровней и форм интеграции⁷.

По нашему мнению, *источниками* интеграции содержания естественно-научного образования в педагогическом колледже являются:

— целостность естественно-научного знания как отрасли научного познания, адекватно отражающегося в образовательном процессе среднего профессионального учебного заведения;

— квалификационные требования к подготовке учителя начальных классов, отвечающие запросу государства на фундаментальную подготовку специалиста в области наук естественного цикла;

— атрибутивная модель представления фундаментальных естественно-научных понятий;

— индивидуальные возможности личности студентов, уровень их предрасположенности к изучению естественно-научных знаний.

Разрабатывая содержание естественно-научного образования в педагогическом колледже, важно выделить и *факторы* интеграции. Ими могут быть требования к квалификационной характеристике специалиста, требования общества и государства к его личности и уровню подготовки, а также фундаментальные естественно-научные понятия, которые служат основой формирования учебно-профессиональной компетенции в области естествознания у студентов.

Основными *тенденциями* интеграции содержания естественно-научного образования в средних профессиональных образовательных учреждениях выступают:

— преобладание интегративных процессов над процессами дифференциации;

— использование научно обоснованных подходов к формированию естественно-научного образования с учетом познавательных возможностей студентов в профессиональной деятельности;

— обеспечение единства естественно-научной и профессиональной подготовки.

Интеграция содержания естественно-научного образования может быть как вертикальной, так и горизонтальной. Эти *направления* охватывают всю структуру содержания образования и отражаются в содержании учебных планов и образовательных программ учреждения. Под горизонтальной интеграцией содержания естественно-научного образования в педагогическом колледже мы понимаем объединение знаний в направлении обусловленного взаимодействия естественно-научных знаний со знаниями профессионально ориентированных (педагогических) предметов, призванных формировать учебно-профессиональную компетенцию. Вертикальная интеграция содержания естественно-научного образования обеспечивает целостность содержания самого естествознания за счет углубления и расширения знаний на основе фундаментальных теорий, внедрения синтезированных естественно-научных дисциплин, фундаментализации образования. В качестве такого направления реализации интеграции может быть рассмотрен курс «Естествознание», смоделированный на основе фундаментальных естественно-научных понятий. Кроме того, вертикальная интеграция содержания выступает условием формирования и развития теоретического естественно-научного мышления.

В структуре интеграции содержания естественно-научного образования можно выделить такие *виды* интеграции: физический, химический, биологический, социально-психологический. Мы акцентируем внимание на социально-психологическом виде интеграции, так как естественно-научные знания интегрируются с профессиональными, которые предполагают формирование комплекса педагогических, психологических и методических знаний в совокупности с естественно-научными.

М. Н. Берулава, рассматривая интеграцию содержания общего и профессионального образования в ПТУ, выделяет общеметодологический, общенаучный и частнонаучный *типы* интеграции содер-



жания⁸. С. А. Старченко отмечает, что в основе типизации может лежать многообразие интеграционных факторов, объективно существующих в реальной действительности и определяющих уровень познания природы. По его мнению, при интеграции содержания естественно-научного образования в качестве источников, обеспечивающих целостность образования, могут выступать общие структурные элементы содержания образования (факты, понятия, законы, методы, принципы, теории, идеи, концепции, научные картины мира, технические объекты и технологии), структура способов познавательной деятельности человека, полипредметные, синтетические и стержневые предметы, комплексные науки, объекты исследования, проблемы и методы научного познания. Соответственно автор также выделяет общеметодологический, общенаучный и частнонаучный типы интеграции содержания естественно-научного образования⁹.

В структуре теории интеграции содержания естественно-научного образования важное место занимают *уровни* интеграции. Исходя из идеи целостного представления содержания образования выделяются четыре уровня интеграции:

1) уровень представления учебного предмета (курса, дисциплины). С точки зрения своих функций учебный предмет — это форма целостности организации содержания образования и его реализации с помощью образовательных технологий. Учебный предмет — целостность, включающая в себя два блока: содержание образования и средства для усвоения знаний и умений, обеспечивающих обучение, развитие и воспитание учащихся. Данный уровень формируется на основе модулей, раскрывающих логику научного познания с учетом дидактических целей;

2) уровень осуществления межпредметных связей. На этом уровне ведущим интегрирующим фактором выступают структурные элементы знания, обеспечивающие связь между предметами, курсами, дисциплинами;

3) уровень дидактического синтеза, характеризующийся соединением содержания образования через формирование предметных научных линий (внутрипредметный синтез), внедрение синтезированных учебных предметов (межпредметный синтез), а также использование учебных курсов, соединяющих естественно-научные предметы на основе комплексных научных знаний и способов деятельности (внутридисциплинарный синтез);

4) уровень дидактической целостности (высший уровень интеграции), отличающийся высокой целостностью, упорядоченностью, гармоничностью, взаимосвязью, взаимообусловленностью содержания естественно-научного образования с учетом особенностей, возможностей и способностей учащихся и дидактических целей образовательного учреждения.

В рамках нашего исследования интерес представляют все уровни интеграции содержания естественно-научного образования.

С. А. Старченко отмечает, что в структуре интеграции содержания естественно-научного образования в качестве ее *форм* могут выступать формы организации образовательного процесса¹⁰. В зависимости от уровня интеграции содержания можно выделить интегративные, синтетические, межпредметные, предметные формы организации образовательного процесса.

В образовательном процессе (в том числе и в содержании естественно-научного образования) выделяется несколько компонентов: целевой, структурный, содержательный, методический¹¹. Интегративный подход раскрывает механизм формирования содержания образования с учетом целей профессионального образования. Он задает оптимальную структуру содержания образования, раскрывающую логику подготовки специалиста в профессиональном учреждении.

Исходя из вышеизложенного, мы предположили, что наиболее продуктивным в разработке содержания есте-

ственно-научного образования в педагогическом колледже является интегративно-компетентностный подход. Вбирая в себя основные черты рассмотренных подходов, он, тем не менее, не растворяется в них, поскольку имеет свои, присущие только ему, особенности.

На основе анализа основных позиций интегративного и компетентностного подходов мы определяем интегративно-компетентностный подход как особую форму построения содержания естественно-научного образования, выводящую последнее на уровень дидактической целостности, имеющую целью формирование у студентов педагогического колледжа фундаментальных естественно-научных понятий на основе процессов интеграции. Его основная функция заключается в том, что целостное содержание естественно-научного образования, сформированное на базе фундаментальных естественно-научных понятий, обеспечивает становление у студентов учебно-профессиональной компетенции в области естествознания. Названный подход отвечает содержанию естественно-научного образования, так как компетентность отражает социальный заказ и требования общества к личности специалиста соответствующего профиля, а интеграция — ведущие тенденции развития, происходящие в системе научных знаний, культурных отношений, общественном развитии, в системе эффективного производства, а также процессы, протекающие в системе среднего профессионального образования, которые проявляются во взаимозависимости колледжа с другими системами общества, в изменении парадигмы формирования и развития личности от информационной модели к интегральной модели, в необходимости связи естественно-научных предметов с гуманитарными и общественными предметами, предметами профессиональной подготовки.

В плане формирования фундаментальных естественно-научных понятий

у студентов данный подход является предпочтительным, так как он, по нашему мнению, позволяет при должной организации решать сразу несколько задач: обеспечивать формирование фундаментальных естественно-научных понятий у студентов педагогического колледжа; использовать принцип интеграции и профессиональной направленности знаний при построении содержания естественно-научного образования; формировать систему указанных понятий на основе единого научного подхода; включать студентов в учебную, практическую деятельность, сконцентрированную на таком структурном элементе системы научных знаний, как фундаментальное понятие.

Внедрение интегративно-компетентностного подхода в практику естественно-научного образования педагогического колледжа способствует формированию у студентов фундаментальных естественно-научных понятий и на этой основе профессиональной компетенции в области естествознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / *И. А. Зимняя // Высш. образ. сегодня.* 2003. № 5. С. 36.

² См.: *Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева.* М., 1994. С. 68.

³ См.: *Зимняя И. А.* Указ. соч. С. 34.

⁴ См.: *Валеева Н. Х.* Компетентностно-личностный подход при формировании учебно-профессиональных компетенций студентов ссузов / *Н. Х. Валеева, Х. М. Валеев // Личностно ориентированное профессиональное образование: материалы 4-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2004.* С. 147.

⁵ См.: *Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.* 2-е изд. М., 1989. С. 184.

⁶ См.: *Старченко С. А.* Интеграция содержания естественно-научного образования в лицее / *С. А. Старченко.* М., 2000. С. 88—94.

⁷ Там же. С. 95.

⁸ См.: *Берулава М. Н.* Интеграция содержания образования / *М. Н. Берулава.* М., 1998. С. 38.

⁹ См.: *Старченко С. А.* Указ. соч. С. 101.

¹⁰ Там же. С. 114.

¹¹ См.: *Беликов В. А.* Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности / *В. А. Беликов, Н. Г. Кривошапова, Л. А. Савинков.* М., 2006. С. 114.

Поступила 17.01.08.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

К. В. Вишневская, аспирант кафедры менеджмента и экономики культуры Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств

Тема патриотизма — традиционно острая для российского общества, в наши дни приобретает новые импульсы и дополнительные оттенки. Участие органов местного самоуправления в деле патриотического воспитания подрастающего поколения предполагает большие возможности в развитии и становлении гражданского общества в России. Автор рассматривает теоретические аспекты патриотического воспитания, методическую основу его обеспечения, раскрывает практический опыт воспитательной работы, который может быть применен в других муниципальных образованиях.

Актуальность проблемы воспитания патриотизма обусловлена социально-экономическими, социально-политическими и социально-психологическими факторами общественного развития, которые резко обострили социальную дифференциацию российского общества, привели к утрате духовных ценностных ориентиров. Крушение многих исторически сложившихся патриотических идеалов и ценностей при отсутствии новых привело значительную часть молодежи к бездуховности, равнодушию и неуважительному отношению к государству, государственным символам, социальным институтам, а также к неприятию отечественной культуры, литературы и искусства.

Смена социально-культурного уклада и традиционной образовательно-воспитательной системы страны повлекла за собой изменения в социокультурной и поведенческой психологии российского общества. Молодое поколение, детство которого прошло под лозунгом антипатриотизма, не имеет в настоящее время целостного представления о смысле патриотизма. Это понятие или отождествляется с национализмом, или ассоциируется с изжившим себя советским строем. Поэтому все, что связано с прошлым, с историей нашей страны, оказалось в современных социокультурных условиях непопулярным и неинтересным для молодежных групп. Наоборот, популярными становятся европейский образ жизни

и тип поведения, что приводит к утрате чувства сопричастности к прошлому и будущему своей страны — чувства, которое является необходимым элементом воспитания патриотизма.

Патриотическое воспитание как система включает в себя несколько компонентов: военно-патриотическое, гражданско-патриотическое, нравственно-патриотическое, национально-патриотическое, православно-патриотическое.

Военно-патриотическое воспитание — составная часть патриотического воспитания и его высшая форма, ориентированная на формирование у молодежи высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооруженной защите, сохранение и приумножение славных воинских традиций.

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на воспитание правовой культуры и законопослушания, базирующихся прежде всего на сложившейся правовой базе отношений между государством и гражданином, которая на практике дает все необходимые права и способствует их реализации, что вызывает законную гордость за свою страну.

Нравственно-патриотическое воспитание имеет целью воспитание патриота, формирование у человека важнейших духовных и нравственных ценностей.

Национально-патриотическое воспитание основано на учете специфиче-

© К. В. Вишневская, 2008

ских особенностей различных наций и народностей, их истории и культуры и направлено на воспитание патриота малой родины (республики, города, села) при адекватном использовании средств этнопедагогике.

Православно-патриотическое воспитание базируется на христианских заповедях, любви к Отечеству, уважении к родителям, на высокой нравственности.

Кратко охарактеризуем каждое из перечисленных направлений патриотического воспитания и позиции ученых относительно них.

Методологические основы проблемы военно-патриотического воспитания разрабатывались в советской педагогике рядом исследователей (Л. А. Бублик, Ю. С. Васютин, Н. А. Горпиневич, В. Г. Колычев и др.). В современных условиях актуальным становится рассмотрение военно-патриотического воспитания с позиций целостного, системного, личностно-деятельностного подходов (А. А. Аронов, А. В. Барабанщиков, А. Н. Выршиков и др.).

Н. В. Мазыкина и А. Л. Монахов отмечают, что в настоящее время «помимо традиционных задач подготовки подрастающего поколения к военной службе появилась необходимость ориентировать ребят на выбор профессии спасателя, социального работника, пожарного, сотрудника правоохранительных органов»¹.

В. Ю. Микрюков, проводя исследования по формированию у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота, вычленяет три уровня военно-патриотической работы: первый — в ходе изучения образовательных дисциплин, второй — во внеурочной работе, третий — в ходе уроков начально-военной подготовки².

Ряд исследователей (Г. Н. Филонов, В. И. Лутовинов, Н. А. Савотина и др.) рассматривают патриотическое воспитание как составную часть гражданского воспитания. По определению Г. Н. Филонова, «гражданственность сводит воедино патриотизм, нравственность,

правовую культуру. Гражданственность „подпитывается“ патриотизмом. Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей. Патриот чувствует любовь к своей Родине, а гражданин знает свои обязанности перед ней»³.

Сравнительный анализ содержания гражданского и патриотического воспитания, проведенный В. И. Лутовиновым, позволил ему констатировать целесообразность их интегрирования в единое целое⁴.

Аналогичной точки зрения придерживается М. В. Богомаз, который определяет, что гражданское воспитание включает в себя патриотическое воспитание, формируемое на уровне семьи, школы и государства⁵.

Б. Ф. Павлов в своем исследовании, напротив, предлагает провести более четкую грань между гражданским и патриотическим воспитанием. Он полагает, что гражданское воспитание направлено на формирование социально-ответственного поведения в обществе, а патриотическое связано с воспитанием любви к Родине, что больше сближает его с нравственным воспитанием⁶.

Говоря о связи патриотического воспитания с нравственным, В. И. Лутовинов отмечает, что «патриотизм имеет духовно-нравственную природу... В патриотизме духовно-нравственное начало является исходным и определяет его суть, равно как и основу, содержание и другие структурные компоненты патриотического воспитания»⁷.

Б. И. Коротяев в книге «Педагогика как совокупность педагогических теорий» включает в состав нравственного воспитания формирование нравственных чувств, в первую очередь любви к Родине и народу⁸.

В. И. Андреев в учебном пособии «Педагогика» констатирует, что «патриотизм — одна из составляющих нравственного и культурного воспитания...»⁹.

Концепция воспитания ребенка как человека культуры, предложенная академиком Е. В. Бондаревской, одним из пунктов содержит воспитание духовной лич-



ности. Духовные основания связываются в первую очередь с образом гражданина России¹⁰.

Р. Ш. Гизатуллин в своем исследовании анализирует содержание нравственно-патриотического воспитания и считает одним из средств его реализации обращение к героическим воинским традициям российского офицерства¹¹.

Основной идеей национально-патриотического воспитания является привитие чувства любви к родному краю. Как отмечает В. С. Кукушкин, «главным методологическим принципом патриотического воспитания учащихся должны быть познание и осознание ими своей Малой Родины»¹².

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации, определила как важнейшие задачи развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России.

Ряд философов (В. В. Зеньковский, С. Л. Франк, В. С. Соловьев, И. А. Ильин и др.) связывают идеи патриотического воспитания с развитием идей религиозного, православного воспитания. Б. Т. Лихачев утверждает, что «русская национальная идея обнаруживает себя в православии»¹³. Эту же мысль развивает в «Православной педагогике» Е. Шестун: «Если мы хотим видеть Россию духовно обновленной, то необходимо вернуться к православной традиции»¹⁴.

Суммируя все вышеизложенное, можно утверждать, что патриотизм является сложным интегративным образованием нравственно воспитанной личности, которое включает в себя любовь к Родине, знание ее истории и культуры, гордость за ее достижения, готовность ее защищать, добровольное желание трудиться на благо общества; любовь к малой родине, уважение ее национально-языка и традиций; правовую грамотность; толерантность и культуру межнациональных отношений; веротерпимость.

Важно воспитать эти качества у подрастающего поколения.

Для вовлечения молодежи в социально-экономическую и культурную жизнь общества необходимо создать условия, способствующие повышению гражданской активности молодых людей на местах. В большой степени это зависит от деятельности органов местного самоуправления, муниципалитетов, которые находятся в зоне досягаемости каждого конкретного молодого человека, будь то студент или школьник. Социально-культурные мероприятия, проводимые местными властями в конкретном дворе, школе, библиотеке или подростковом клубе, приносят во сто крат больше пользы, чем теоретические проекты.

Цели, задачи, приоритетные направления и основное содержание работы с детьми и молодежью на муниципальном уровне определяются в соответствии с Программой социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006—2008 годы), утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 19.01.06 № 38-р, Государственной программой патриотического воспитания граждан в Российской Федерации на 2006—2010 годы, федеральной целевой программой «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2005—2009 годы», региональными и муниципальными (местными) программами социально-экономического развития.

Социально-культурная деятельность органов местного самоуправления в работе с молодежью может осуществляться по следующим направлениям:

— организация и проведение массовых мероприятий, посвященных памятным датам истории России, государственным символам Российской Федерации;

— организация и проведение творческих мероприятий с детьми и молодежью, способствующих воспитанию гражданственности и патриотизма (в том чис-

ле по техническим, туристским, военно-прикладным видам спорта, проведение муниципальных этапов оборонно-спортивной игры «Победа», соревнований по программе «Школа безопасности», спартакиад допризывной молодежи);

— проведение муниципальных мероприятий с молодежным активом общественных гражданско-патриотических объединений и иных организаций по обмену опытом работы;

— организация поисковой работы, деятельности по увековечению памяти воинов, погибших при защите Отечества.

В качестве примера реализации подобных мероприятий и достигнутого социально-культурного эффекта можно привести опыт Муниципального образования № 74 Санкт-Петербурга. В 2007 г. преподавателями Российского педагогического университета им. А. И. Герцена, Северо-Западной академии государственной службы, Санкт-Петербургского государственного университета для учащихся школ муниципального образования был проведен ряд мероприятий. Это круглые столы на тему «Россия — моя Родина как многонациональное государство, воспитание культуры толерантности и межнационального согласия молодежи и политико-правовая и гражданская социализации молодежи», тренинговые занятия по теме «Выработка патриотической установки у подростков в межнациональных отношениях и преодоление экстремистских тенденций», ролевые игры по теме «Выработка моделей поведения подростков в экстремальных и социально опасных ситуациях, формирование базовых патриотических ориентиров и социальной компетентности», занятия по военной истории России, с возложением цветов к монументу воинам-интернационалистам в парке Интернационалистов.

Школьники получили представление о том, что перспективное развитие государства обуславливается политическим самоопределением его граждан. В качестве необходимого условия и предпосылки такого самоопределения выступает

феномен гражданской идентичности, предполагающий формирование нового типа личности. Стране нужна такая идентичность своих граждан, в первую очередь молодежи, которая связала бы неоднородное общество в единый политический организм. В таком качестве может выступать гражданская идентичность, основанная на общенациональной системе ценностей. Тот факт, что часть молодежи не идентифицирует себя с гражданами своей страны, безразличными к ее дальнейшей судьбе, служит показателем размытости, несформированности гражданской идентичности. Важным представляется понимание того, что лежит в основе позиционирования себя как гражданина. Основным критерием здесь является не национальность, происхождение, место проживания, а принадлежность к общей культуре, обычаям, традициям.

В результате проведенных занятий школьники узнали, как вести себя в ситуациях столкновения с непохожими на них людьми, как избегать эскалации конфликта, что такое патриотизм и толерантность и почему нормальный человек в определенной ситуации становится способен к проявлению экстремизма в поведении. Очень важно, что полученные знания и навыки могут использоваться ими в ситуациях повседневного общения и взаимодействия с другими людьми и в критические моменты, которые связаны с проявлениями экстремизма.

В целом можно отметить, что проведенные мероприятия, несомненно, имели положительный эффект, они пробудили у подростков интерес, желание продолжить работу в таком жанре. Кроме того, была выявлена необходимость предварительной работы с педагогами с целью преодоления их настороженного отношения к тренинговым технологиям и открытого вмешательства в процесс работы с группой.

Работа привела к следующим эффектам:

1) возросла степень сплоченности группы, повысилась интенсивность межличностной коммуникации участников;



2) изменилось отношение участников к конфликтному, насильственному способу решения проблем в межличностных отношениях, сформировалось убеждение о неприемлемости такого поведения;

3) повысился уровень интереса к социальным проблемам современности.

Определить экономический эффект от проведения занятий достаточно сложно, так как просчитать реальный ущерб, который наносится стране из-за недостаточности профессионального воспитания молодого поколения — будущих граждан, защитников Отечества, уважающих и ценящих свою страну, культуру, свой народ, — не представляется возможным на основе экономических показателей.

Поскольку можно оценивать только социально-культурный аспект работы, то в качестве ее результатов следует учитывать то, что была достигнута одна из основных целей — снятие напряжения в межнациональных отношениях среди учащихся школы — и сделаны значительные шаги в преодолении асоциального, девиантного поведения школьников; проведена работа по формированию приемлемых социально-политических ориентиров поведения школьников.

Для увеличения положительного эффекта от реализации подобных мероприятий следует проводить их многократно на постоянной основе, это позволит формировать социально и политически развитых личностей с твердой гражданской позицией, воспитывать патриотически настроенную и государственно ориентированную молодежь.

Проблемы патриотического воспитания детей и молодежи из-за их многоуровневости и многоаспектности сложны и требуют систематических творческих усилий со стороны ученых и педагогов-практиков. Став сегодня одним из самых изучаемых по отношению к другим видам воспитания, патриотическое воспитание, тем не менее, пока недостаточно отвечает потребностям времени по уровню общетеоретической разработанности. В этой области жизнедеятельности есть еще много нерешенных во-

просов. Но очевидно, что если в школе на муниципальном уровне удастся создать образовательно-воспитательный комплекс, выходя из которого молодой человек будет иметь четко обозначенную гражданскую позицию, высокие нравственные качества, в том числе любовь к своему Отечеству, готовность самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки, способность жить в мире и гармонии с самим собой и другими людьми, значит, у страны есть шанс на успешное, достойное будущее.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Мазыкина Н. В. Патриотическое воспитание детей и подростков / Н. В. Мазыкина, А. Л. Моныхов // *Внешкольник*. 2003. № 2. С. 2.

² См.: Микрюков В. Ю. Инновации в формировании и развитии у учащихся личностных качеств и свойств гражданина и патриота / В. Ю. Микрюков // *Инновации в образовании*. 2006. № 3. С. 112.

³ Филонов Г. Н. Воспитание как социально-педагогический феномен / Г. Н. Филонов. *Стратегия развития*. М., 2002. С. 111.

⁴ См.: Лутовинов В. И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня / В. И. Лутовинов // *Педагогика*. 2006. № 6. С. 57.

⁵ См.: Богомаз М. В. Педагогические условия формирования гражданской позиции учащихся / М. В. Богомаз // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. № 4. С. 60.

⁶ См.: Павлов Б. Ф. Воспитание патриота / Б. Ф. Павлов, А. Н. Хузиахметов. Казань, 2004. С. 61—62.

⁷ Лутовинов В. И. Указ. соч. С. 58.

⁸ См.: Коротяев Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. М., 1986. С. 89—90.

⁹ Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для твор. саморазвития / В. И. Андреев. Казань, 2003. С. 375.

¹⁰ См.: Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. М., 2002. С. 55.

¹¹ См.: Гизатуллин Р. Ш. Нравственно-патриотическое воспитание старшеклассников на героических традициях российского офицерства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. Ш. Гизатуллин. Казань, 2005.

¹² Кукушкин В. С. Теория и методика воспитательной работы / В. С. Кукушкин. М., 2004. С. 233.

¹³ Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев // *Педагогика*. 1999. № 4. С. 10—15.

¹⁴ Шестун Е. Православная педагогика / Е. Шестун. Самара, 1998. С. 28.

Поступила 17.02.08.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СИСТЕМЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Л. А. Кравчук, аспирант кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета

Проблема профессионального становления личности сегодня чрезвычайно актуальна. В статье рассматриваются педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников, создаваемые в системе довузовской подготовки.

Проблема профессионального становления личности — одна из актуальных в науке и практике. Трансформация общества создает трудности в формировании социально-профессиональных ориентаций молодежи. В запросах работодателей преобладают определенные требования к специалисту: умение работать в коллективе и ориентироваться на рынке труда, стремление связать карьеру с продолжением образования, готовность менять профиль деятельности, способность работать с информацией и принимать решения. Затруднен и профессиональный выбор выпускников школ, так как о множестве новых профессий они слабо информированы. Школа пытается развить у них потребность в профессиональном самоопределении, но в ней отсутствуют условия для этого. Тем не менее сегодня создаются основания для рассмотрения вопроса о развитии профессионального самоопределения старшеклассников через систему довузовской подготовки. В таком случае идея непрерывного общего и профессионального образования, преемственности ступеней обучения воплощается наиболее полно.

Главной задачей довузовской подготовки становится формирование профессионально-образовательной среды, обеспечивающей условия для профессионального самоопределения старшеклассника и обретения им социальных компетенций; среды, в которой образовательный процесс строится на понимании целостности личности и ее движущих сил, проявляющихся в деятельности; среды, в кото-

рой педагоги готовы помочь школьнику сознательно ставить цели образования и стремиться к их достижению.

Под педагогическими условиями мы понимаем внешние обстоятельства, сознательно сконструированные, предполагающие достижение определенного результата. В. И. Андреев определяет их как результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения... целей»¹. В. С. Мухина — как «социальное пространство непосредственных отношений людей»². Л. Н. Куликова — как пространство «множественного и разнообразного взаимодействия ребенка с „другими“, где он, принимая множество решений, разворачивает свою сущность, осуществляет личностный рост, а педагоги помогают ему определить вектор самосозидания как в значимых ситуациях, так и в жизненной стратегии»³.

Создаваемые в системе довузовской подготовки педагогические условия для профессионального самоопределения личности разрешают противоречия «между желанием приобщиться к профессии и необходимостью изучения фундаментальных дисциплин»⁴.

Довузовская подготовка позволяет учащемуся совершить полноценный бескризисный переход с общего образовательного уровня на элитный, интеллектуальный, уровень, она дает ему возможность максимально проявиться и становится внутренним «движителем» его собственного развития; школьник в ней за-



программирован на собственное изменение, сначала «под цели» своей деятельности, а позднее — жизни⁵. Мы под довузовской подготовкой понимаем *профессионально-образовательную среду*, представляющую собой целостную систему *влияний и факторов*, взаимосвязанными элементами которой являются *пространственно-духовные, предметно-материальные и учебно-научные*. Среда, как правило, содержит смысловые отношения в системе следующих пространств: «*физическое пространство* отношений к окружающей среде, *социальное пространство* отношений к другим людям, *личностное пространство* отношения к себе, к своему будущему»⁶. Оказавшись в такой среде, старшеклассник чувствует внутреннюю атмосферу, в которой складываются жизненно значимые для него отношения, предоставляющие возможность для его собственного самораскрытия и самореализации. Результатом этого, а также ориентации довузовской подготовки на гуманистические ценности и смыслы является успешная личность.

Профессиональное самоопределение в довузовской подготовке может служить регулятором профессионального роста личности старшеклассника, если: 1) он включен в образовательный процесс системы довузовской подготовки, в котором саморазвитие будущего профессионала направлено на формирование профессионального самоопределения; 2) обеспечивается выбор различных образовательных программ, в которые он своевременно и активно вовлекается через участие в разнообразных формах учебной и учебно-исследовательской самостоятельности; 3) ему оказывается педагогическая помощь в выстраивании жизненной стратегии на успешное личностное и профессиональное самоопределение, в приобщении к профессиональным ценностям на основе выбора программы и с учетом сложившейся системы профессионально-ценностных ориентаций.

Практической проверкой данных педагогических условий стало опытно-

экспериментальное исследование, проведенное на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) с 2003 по 2006 г. Участниками исследования стали 154 школьника — представителя двух образовательных проектов: «Многопрофильный открытый лицей» очной формы обучения (9 класс, средние школы № 47, 56, 60, 73 г. Владивостока) и «Малая компьютерная академия» очно-заочной формы обучения (9 класс, средние школы № 1, 5, 10 г. Арсеньева, № 34 г. Лесозаводска, № 1 п. Новошахтинска Приморского края), а также 23 педагога вуза, 79 родителей и школьных учителей. Контрольными группами выступили 73 учащихся из параллельных классов названных школ.

В начале констатирующего эксперимента нами было осуществлено анкетирование учащихся, их родителей и учителей школы. Важно было узнать, как проявляются перечисленные *свойства профессионально-образовательной среды в системе «школа — вуз»* в контексте развития профессионального самоопределения 9-классников, каковы взгляды субъектов образовательного процесса в рамках рассматриваемой проблемы.

При обследовании нами было выявлено, что 46 % учителей и родителей не имеют представления о довузовской структуре, отвечающей за работу со школьниками, о том, что в вузе большой выбор профильных программ; 29 % слабо осведомлены о том, что для своевременной дифференциации учащихся проводится психолого-педагогическая диагностика с целью оказания им помощи по вопросам личностного и профессионального самоопределения; и только 25 % знают, что университет, имея материальную базу и кадровый потенциал, сосредоточен на сотрудничестве со школами.

Анализ анкетных данных учащихся убедил нас в том, что школьники не знают о существовании в вузе структуры, отвечающей за работу с ними (59 %); в школе слабо ведется работа в области

информирования о довузовских программах и специальностях ВГУЭС (23); ребята не понимают, насколько важно познакомиться с профессиями до окончания школы, чтобы потом было легче выбрать ту, которая соответствует им (13); не осознают, что вовлечение в довузовские программы, проекты и научные сообщества способствует адаптации к вузовской системе обучения и успеху в жизнедеятельности (5 %).

В ходе констатирующего эксперимента был выявлен реальный исходный уровень развития профессионального самоопределения у учащихся 9 класса. Для этого использовались различные методи-

ки: тест, само тест, анкетирование, опрос, беседа и т. д. — всего 9 видов («Мои основные цели», «Перспектива -1», «На пороге самостоятельной жизни», выявление ценностных ориентаций, ценностных ориентаций в профессиональной деятельности, мотивов выбора профессии, уровня готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, состояния готовности принятия преподавателем вуза школьника). Кроме того, осуществлялись наблюдение за учащимися, беседы с их родителями, педагогами вуза и школы.

Результаты анализа проведенных опросов представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Профессиональное самоопределение старшеклассников в начале эксперимента, % ответов

Критерий	Уровень развития профессионального самоопределения учащихся		
	высокий	средний	низкий
Когнитивный	15	20	65
Мотивационно-ценностный	18	15	67
Действенно-практический	14	10	76

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что состояние профессионального самоопределения школьников в основном находится на низком уровне: по когнитивному критерию это относится к 65 % респондентов, мотивационно-ценностному — 67, по действенно-практическому — к 76 %.

Нами определялся также уровень готовности принятия школьника как субъекта довузовской подготовки у педагогов вуза. По таким показателям, как понимание сущности принятия школьника (28 %), убежденность в ценности принятия школьника (24), осознание путей и средств, способствующих развитию у школьника профессионального самоопределения (18), самооценка сформированности позиции принятия школьника (15), появление позиции принятия школьника (15 %), результаты опроса свидетельствуют, что данная готовность у них низка.

Таким образом, констатирующий эксперимент выявил ряд причин, затрудняющих процесс развития профессиональ-

ного самоопределения: это слабая информированность учителей школы, родителей о системе довузовской работы; низкая мотивация на интеграцию образовательных систем; непонимание, непринятие целей создания образовательного пространства для развития профессионального самоопределения учащихся с целью вовлечения их в процесс профессионального самоопределения; неготовность преподавателей вуза принять школьника как субъекта довузовской подготовки и оказать ему педагогическую поддержку в выстраивании жизненной стратегии; слабый культурно-образовательный уровень семьи в области профессиональной ориентации; нерегулярность и безадресность профориентационной работы в школе; отсутствие диагностики профессиональной потребности.

Преобразующий эксперимент с учащимися экспериментальной группы протекал во время учебной и внеурочной деятельности. Для учащихся контрольной группы преподавателями вуза



проводились открытые уроки по темам специальностей, целью которых было развитие познавательной и творческой активности школьников.

Проверка первого условия гипотезы показала, что сам вуз выступил в качестве профессионально-образовательной среды, где шел процесс формирования профессионального самоопределения у старшеклассника. Поэтому создание профильных классов именно на базе вуза было главной задачей. При реализации данного условия использовались средства массовой информации, внеурочная деятельность: экскурсии по вузу; родительские собрания; встречи с ответственным секретарем приемной комиссии; консультации специалистов (психологов, менеджеров); круглые столы с приглашением студентов, работодателей; заседания студенческих клубов; культурные и спортивно-оздоровительные мероприятия, вручение читательских билетов учащимся профильных классов; информационная поддержка инновационной деятельности вуза (видеоролики, передачи, студенческая газета «Владивосток-2000»), проспекты «Чему учат во ВГУЭС», буклеты по специальностям, стенды «Для вас, родители», «Тебе, школьник». Разработанный спецкурс «Alma mater» позволил школьникам ближе ознакомиться с вузом и его специальностями.

Пребывание старшеклассников в вузе позволило им сформировать проектное сознание в области будущей профессиональной деятельности, так как трансформация вузовской культуры вместе с предметными знаниями помогает профессионально определиться и приблизиться к процессу формирования гармоничной и предприимчивой личности, умеющей самоутверждаться и сохранять свой подход к миру, быть конкурентоспособной на рынке труда.

Таким образом, в профессионально-образовательной среде вуза обнаружилась тенденция развития данного процесса, что подтвердило верность первого условия.

Проверка второго условия показала, что вовлечение школьников в довузовские программы для них означало: 1) стремление учиться в данном вузе, быть успешным в выбранной профессии (57,7 %); 2) возможность самостоятельно получать знания по выбранному направлению деятельности (22,3); 3) приобретение опыта (20,0 %), который пригодится во время учебы в вузе и в жизни, так как способствует овладению конкретными действиями в познавательной деятельности — учебной, коммуникативной, игровой.

Выбор программы (элективный курс, профиль) рассматривался нами как готовность школьника к своей будущей профессии на основе допрофессиональной подготовки. В ходе реализации элективных курсов, профильных программ старшеклассники расширили свой кругозор в области профориентации (46 %), повысили интеллектуальный уровень развития (39), подготовились к экзаменам (34), уточнили свой выбор профиля (32), углубились в предмет (26), приобрели новый опыт общения (25), получили новые знания по своему направлению (24 %).

При реализации второго условия использовались методы проблемного, дифференцированного и игрового обучения, компьютерные технологии, мастер-классы, экскурсии на фирмы, встречи-ориентации, круглые столы, тренинги, уроки-дискуссии, защита проектов. Так учебная деятельность академического типа трансформировалась в квазипрофессиональную, где почувствовался «интерес развития». В результате активизировалось участие школьников в олимпиадах («Программирование», «Информатика»), конкурсах («Юный дизайнер», «На рубеже веков», «Малая компьютерная академия», «Я—карьерист»), конференциях («Формула профессионального успеха», «Твой путь к профессиональной карьере», «Открытый мир. Старт в науку»). Без сомнения, это явилось свидетельством продвижения вперед и того, что полученные знания наполнились смыслом и

накопился опыт сознательной, целенаправленной саморегуляции и самовоспитания.

Не менее важным фактором следует признать контакт со студентами как преподавателями учебной дисциплины. В процессе взаимодействия школьники видят «ценности отношения» студентов к своей профессии, увлеченность ею, «чувствование» профессии.

Таким образом, обеспечение профессионального самообразования по собственному выбору в рамках созданных на базе вуза различных образовательных программ, к участию в которых школьник своевременно и активно привлекается через разнообразные формы учебной и учебно-исследовательской самостоятельности, позволило нам аргументированно доказать, что данное условие при соответствующей педагогической инструментровке служит развитию профессионального самоопределения.

Проверка третьего условия гипотезы выявила, что оказание школьникам педагогической помощи в выстраивании жизненной стратегии на успешное личностное и профессиональное самоопределение, приобщение к профессиональным ценностям на основе выбора программы и с учетом сложившейся системы профессионально-ценностных ориентаций, способствует становлению целостной личности, готовой к саморазвитию, самосовершенствованию, умеющей оценивать свои возможности, самостоятельно принимать решения и планировать карьеру.

В процессе решения данной задачи мы работали с учащимися, их родителями и педагогами вуза. Для педагогов проводился тренинг «Коммуникативная активность», направленный на развитие коммуникационных и организационных усилий, что позволило им «на пути к ученику» сделать следующие шаги: узнать, из какой школы пришел учащийся; рассказать о вузе, в котором он сейчас находится; установить взаимодействие с воспитанником; составить характеристи-

ку ученика (состояние, отношение, направленность, мотивацию); определить, насколько воспитанник является субъектом собственного воспитания, развития или обучения; выстроить отношения между родителями и ребенком, школьными педагогами; выявить условия, препятствующие или способствующие развитию учебной деятельности и взаимоотношений; спроектировать и обосновать план действий с целью адаптации школьника к условиям обучения в вузе. Установление контактов с родителями способствовало позиционным изменениям в развитии профессионального самоопределения их детей, так как перед родителями раскрывалась роль семьи в решении этой проблемы. В выстраивании жизненного плана, жизненной стратегии педагоги вуза использовали прием ретроспективного жизненного анализа (личный опыт и учеба «на будущее», положительные примеры самоопределения); в побуждении старшеклассников к осознанию своих действий на основе рефлексии — прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся («Что вы знаете о...?», «Скоро вы узнаете о...»).

Индивидуальная работа психолога с ребенком закрепляла чувство состоятельности школьника и его умение экспериментировать с различными социальными ролями. Опросы, беседы, тренинги «Управление внутренним ресурсом», проектные рисунки, игры, сочинение «Моя будущая профессия», «взрослые» дела, семинары («Мой путь в профессию», «Моя профессиональная карьера», «Барьеры на пути к трудоустройству»), праздники были эмоциональными и по смыслу насыщенными. Они оживляли отношения и помогали школьнику увидеть жизненные и профессиональные ценности. Спецкурс «Ступени карьеры», дискуссия «Новые социально-экономические условия: за и против» выявили, насколько учащиеся погружены в ситуацию современного рынка, каким набором личностных и деловых характеристик должны они обладать, чтобы прибли-



зиться к его реальным условиям и быть успешными людьми.

Учитывалась нами и роль довузовской подготовки как фактора, способствующего развитию профессионального самоопределения. Старшеклассники отметили, что получили дополнительные знания и обрели друзей, поняли себя, подготовили себя к труду, узнали о профессиях и выбрали профессию, научились разбираться в людях, быть самостоятельными, видеть перспективу и верить в себя.

Заключительный замер показал, что на 48 % сократилось количество школьников с низким уровнем развития профессионального самоопределения по когнитивному критерию, на 49,5 — по мотивации самоопределения, на 64 % — по действенно-практическому критерию.

Результаты повторного исследования состояния развития профессионального самоопределения учащихся представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Профессиональное самоопределение старшеклассников в конце эксперимента, % ответов

Критерий	Уровень развития профессионального самоопределения учащихся		
	высокий	средний	низкий
Когнитивный	78,0	29,0	17,0
Мотивационно-ценностный	62,5	29,0	17,5
Действенно-практический	72,5	35,5	12,0

Как видим, выделенные педагогические условия способствуют развитию у старшеклассников профессионального самоопределения. Реализация первого педагогического условия показала значимость довузовской подготовки для профессионального самоопределения, знания мира профессий, осознания школьником своего места в нем, определения жизненных и профессиональных планов. Реализация второго условия выявила заинтересованность учащихся в получении знаний, в мотивации на профильное обучение как следствие выбора профессии, осознанную необходимость профессионального самоопределения на основе сопоставления профессиональных намерений с личностными возможностями и адекватным отношением к себе как субъекту самоопределения. Реализация третьего условия способствовала выработке жизненных планов, умению рассматривать свое будущее как инструментальную ценность, которая позволит школьнику быть успешным человеком.

Таким образом, профессиональное самоопределение — важнейший регуля-

тор последующего профессионального роста личности, делающий его образование ответственным, мотивированным и продуктивным, так как созданные педагогические условия способствуют развитию профессионального самоопределения в образовательном процессе системы довузовской подготовки.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для твор. саморазвития / В. И. Андреев. Казань, 2000. С. 124.

² Мухина В. С. Дивный новый мир: не антиутопия, реальность / В. С. Мухина // Развитие личности. 1997. № 1. С. 12

³ Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Л. Н. Куликова. Хабаровск, 1997. С. 135.

⁴ Горский В. А. Методологическое обоснование содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования / В. А. Горский // Доп. образование. 2003. № 3. С. 30.

⁵ См.: Куликова Л. Н. Вопросы личностно-профессионального саморазвития студентов в целостном педагогическом процессе педагогического вуза / Л. Н. Куликова // Совершенствование профессиональной подготовки студента педвуза : сб. науч. тр. Иркутск, 1995. С. 96—113.

⁶ Мануйлов Ю. С. Воспитание средой / Ю. С. Мануйлов. Н. Новгород, 2003. С. 48.

Поступила 14.01.08.

ОБУЧЕНИЕ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСТВУ — ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ, СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ

*В. М. Бардин, профессор кафедры радиотехники
МГУ им. Н. П. Огарева*

С учетом встраивания России в международную экономическую среду важнейшими задачами становятся повышение конкурентоспособности отечественной продукции и защита прав на интеллектуальную собственность. Одним из способов решения этих задач является патентование новых разработок. В статье рассматриваются некоторые особенности обучения школьников и студентов навыкам изобретательского творчества, даются рекомендации по примерному содержанию соответствующего курса, сформулированы условия, необходимые для развития изобретательства.

Вступление России во Всемирную торговую организацию диктует необходимость повышения конкурентоспособности отечественной продукции и обеспечения защиты прав на интеллектуальную собственность. Один из способов решения этих задач состоит в патентовании новых разработок. К сожалению, недостаточно продуманная политика преобразований, проведенная в России в 90-х гг. прошлого столетия, негативно отразилась на активности патентования. Если до 1990 г. в России ежегодно подавалось около 200 тыс. заявок на изобретения, то в 1995 г. их было только 40 тыс., а в 2002 г. — около 120 тыс. Для сравнения: в Японии ежегодно регистрируется до 400 тыс. заявок и выдается более 100 тыс. патентов, в США эти цифры составляют 200 тыс. и 90 тыс. соответственно. Конечно, количество заявок зависит от многих факторов, и не в последнюю очередь от численности населения страны. В пересчете на 10 тыс. населения в Японии приходится 30 заявок на изобретения, Германии — 10, США — 7, Великобритании — 6, в России — только 2¹. Эти показатели говорят не о том, что у нас мало новых и оригинальных предложений, а о том, что мы не умеем доводить их до уровня патента и рыночной реализации. Большинство отечественных специалистов не имеют навыков изобретательства, хотя ими не сложно овладеть. Однако данный процесс в учебных заведениях не отлажен.

Психологи утверждают, что творческие способности есть у всех людей, вы-

являть и развивать их следует с детского возраста. Поскольку изобретательство выступает одной из разновидностей творчества, обучение ему нужно начинать со школы, пока у человека еще не сформировались устойчивые стереотипы мышления, ограничивающие свободу мышления и полет фантазии. Но в школах этому не учат. В вузах ситуация в последнее время несколько улучшилась. В учебные планы инженерных специальностей введены предметы, так или иначе относящиеся к методологии изобретательства: «Основы инженерного творчества», «Патентоведение», «Основы теории изобретательства».

Ознакомление студентов с методологией изобретательства на лекциях и даже решение серии учебных задач еще не означает, что у них появится стойкое стремление к этому виду творчества. Преподаватель может достичь успеха лишь при индивидуальной работе со студентом. Только так можно выявить и развить его творческие возможности. Необходимым условием формирования творческих навыков студента является его постоянная практическая работа в лабораториях по созданию и исследованию новых устройств, материалов, технологий. Участвуя вместе с наставником в такой работе, студенты приобретают уверенность в своих силах, на практике убеждаясь, что в состоянии создать собственное изобретение. Прививать стойкие потребности к изобретательству вряд ли целесообразно всем студентам. У людей разные стремления и способ-

© В. М. Бардин, 2008



ности. Поэтому в первую очередь надо работать с теми, кто стабильно успева-ет по всем дисциплинам и видит полез-ность приобретения знаний и навыков изобретательского творчества.

Процесс подготовки заявки на изоб-ретение предполагает анализ обширного патентного фонда для выявления анало-гов и прототипа. Для этого потенциаль-ным авторам изобретений должен быть предоставлен свободный доступ к ин-формационным массивам. В вузах, цен-трах научно-технической информации, на крупных предприятиях должны суще-ствовать и постоянно пополняться па-тентные фонды. Сейчас появилась воз-можность поиска информации через сеть «Интернет». Но массив информации на отечественном сайте www.fips.ru пока невелик и не позволяет проводить пол-номасштабный поиск. Существенно ускорить процесс создания изобретений могут доступные компьютерные базы данных по физическим, химическим и прочим эффектам, компьютерные про-граммы решения изобретательских за-дач, справочники по изобретательским приемам и др., которые в большинстве учебных заведений пока отсутствуют.

Развитие навыков изобретательства должно быть не разовым эпизодом, а продолжаться весь период обучения. В вузе этот процесс в обязательном поряд-ке включает патентный анализ при вы-полнении курсовых и дипломных прое-ктов. Такой подход возможен только при наличии у преподавателей соответствую-щих знаний по методологии изобре-тательства. Приобрести их можно само-стоятельно по соответствующей литера-туре или на курсах повышения квалифи-кации. К сожалению, по теории и прак-тике изобретательства широко доступ-ной учебно-методической литературы пока очень мало, в связи с чем ее под-готовка представляется актуальной за-дачей.

В порядке рекомендации можно пред-ложить следующую программу обучения изобретательскому творчеству, которую автор отработывал со школьниками и

студентами в течение нескольких лет². Программа рассчитана на 36 ч аудитор-ных занятий.

1. Методы активизации творческого мышления: мозговой штурм, метод кон-трольных вопросов, метод фокальных объектов, метод морфологических мат-риц, метод ассоциаций.

2. Законы развития технических си-стем.

3. Виды изобретательских задач.

4. Изобретение и его признаки.

5. Международная классификация изобретений.

6. Эвристические приемы решения изобретательских задач.

7. Вепольные преобразования.

8. Синтез физических принципов дей-ствия.

9. Основы теории решения изобре-тательских задач — ТРИЗ.

10. Упрощенная методология реше-ния изобретательских задач.

11. Алгоритм решения изобретатель-ских задач — АРИЗ.

12. Подготовка материалов заявки на изобретение.

Экспериментальная проверка пред-лагаемой изобретательской идеи требу-ет наличия определенных финансовых средств, которых обычно нет у изобре-тателей. К тому же сама процедура по-дачи заявки на изобретение, проведение экспертизы, поддержание полученного патента в силе также предполагают фи-нансовые затраты. Отсюда следует, что без оказания соответствующей внешней финансовой поддержки изобретателей рас-считывать на развитие массового изобре-тательства в России не приходится.

Итак, повышение творческой актив-ности и патентной грамотности школь-ников, студентов и специалистов возмож-но только при системном подходе, пред-усматривающем наличие определенных условий, среди которых:

1) введение в учебный процесс дис-циплин по технологии изобретательской деятельности;

2) обучение преподавателей этих дисциплин теории и практике решения

изобретательских задач и патентованию изобретательских решений;

3) проведение обязательного патентного поиска при выполнении дипломных проектов на инженерных специальностях вуза;

4) возможность доступа к различным информационным фондам, в том числе патентов, физических, химических и прочих эффектов, приемов решения изобретательских задач;

5) наличие системы организационной и финансовой поддержки изобретателей.

Подобный системный подход может дать ощутимый эффект как в части повышения квалификации специалистов, так и в части защиты авторских прав и создания конкурентоспособной продукции.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Россия и страны мира : стат. справ. / Росстат. М., 2006.

² См.: Бардин В. М. Основы технического творчества и изобретательства / В. М. Бардин, Н. Н. Беспалов. Саранск, 2003.

Поступила 18.12.07.

ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ НАВЫКОВ ЗАЩИТЫ ОТ МАНИПУЛЯТИВНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

*Е. Н. Руськина, преподаватель кафедры психологии
МГУ им. Н. П. Огарева*

В статье проводится анализ подходов к проблеме формирования психологической защиты от манипуляций. С учетом этих подходов разрабатывается авторская программа развития соответствующих навыков. Апробирование методики, составляющей основу данной программы, проводится на подростках как представителях возрастной категории, наиболее подверженной деструктивному влиянию.

В настоящее время особую актуальность приобрела проблема защиты детей от деструктивного влияния, угрожающего их развитию, здоровью (в том числе психическому) и даже жизни. Наиболее опасен и распространен такой вид негативного влияния, как манипулирование. Детьми манипулируют многие: от родителей и учителей до случайных прохожих и средств массовой информации. И если манипулирование близких людей отчасти оправдывается благими намерениями и незначительностью ущерба для ребенка, то деструктивное влияние посторонних людей, равнодушных к его судьбе, может привести к трагическим последствиям. В процессе семейного и школьного воспитания делаются попытки уберечь ребенка от манипулятивного влияния. В основном это сводится к запретам, например: не разговаривай с незнакомыми людьми; не делай чего-либо «за компанию»; не давай поспешных обещаний и т. д. Однако этого явно недо-

статочно. Необходимо целенаправленное формирование у детей навыков защиты от манипулятивных воздействий в семье, детском саду, в школе.

Методика развития навыков защиты от манипулятивных воздействий до сих пор не разработана. Однако есть различные программы, направленные на формирование качеств личности, так или иначе связанных с психологической защищенностью от манипуляций. В их основе лежат различные подходы. Так, если сопротивляемость манипулированию рассматривать как одну из установок, то для ее формирования можно использовать некоторые моменты теории когнитивного диссонанса¹. Суть теории состоит в выделении трех компонентов психологической установки: когнитивного, аффективного и поведенческого. Сторонники данного подхода считают, что если изменять хотя бы один из данных компонентов, изменится и структура установки в целом. Но

© Е. Н. Руськина, 2008



особенно эффективно изменение всех элементов.

Сходная точка зрения представлена в литературе, посвященной формированию психологической культуры личности². Данное понятие определяется как система психических процессов и свойств человека, благодаря которым становятся возможными понимание других людей как личностей и самого себя, эффективное воздействие на других людей и на самого себя, адекватное отношение к людям (включая самого себя) как к личностям³. Ее основные уровни: интеллектуальный (когнитивный), практический (поведенческий) и ценностно-смысловой (духовно-нравственный). Психологическая защита от манипулирования как один из компонентов психологической культуры личности формируется путем воздействия на каждый из этих уровней.

Для формирования интеллектуально-го уровня психологической культуры личности используются методические разработки, ориентированные на овладение человеком знаний в области психологии и отчасти психологического мышления. В случае психологической защиты от манипуляций имеются в виду знания о существовании манипулятивного влияния, о возможности стать его жертвой.

При формировании поведенческого уровня применяются методические подходы, ориентированные на выработку практических умений и навыков обращения человека с другими людьми и с самим собой. Прагматически ориентированные подходы реализуются в виде так называемых активных методов социального обучения: всевозможных социально-психологических тренингов, деловых и ролевых игр. Для развития навыков защиты от манипуляций существуют как специфические тренинги (например, освобождения от деструктивного контроля сознания, манипулирования и защиты от него, «психологическое айкидо» и т. д.), так и универсальные, направленные на развитие тех или иных социальных навыков (ассертивности, личностного роста и коммуникативных навыков и т. д.).

Формирование ценностно-смыслового уровня психологической культуры реализуется через воспитание гуманного отношения к людям посредством всевозможных бесед на нравственные темы, знакомства с правилами поведения в тех или иных ситуациях и т. д. Применительно к нашей теме предполагается рассмотрение феномена манипулятивного воздействия как негативного с нравственной точки зрения явления, последствия которого разрушительно влияют на развитие личности и инициатора, и адресата действия.

Исследователи психологического влияния Ф. Зимбардо и Ф. Ляйппе⁴ исходят из того, что влияние, в том числе и манипулятивное, будет тем эффективнее, чем выше податливость адресата воздействию. В случае конструктивного влияния это имеет положительное значение, однако если оказываемое воздействие — деструктивное, высокая податливость адресата может привести к негативным последствиям. В связи с этим на передний план выдвигается проблема повышения сопротивляемости манипулятивным воздействиям.

Исследователи предлагают следующие приемы разрешения указанной проблемы:

1) поощрение правильных установок, особенно в присутствии других людей. В этом случае человек чувствует себя обязанным поступать в соответствии с установкой;

2) получение знаний о том, как необходимо поступать в ситуации манипулятивного воздействия;

3) научение оспаривать чужие аргументы. Один из конкретных приемов, названных авторами, — «прививка установки». Он основан на следующей закономерности: чем тщательнее человек заранее продумает аргументы за и против, тем лучше он сможет оградиться от попыток изменить его установку при помощи логических доводов;

4) предупреждение о возможности манипулятивных воздействий в его адрес. В этом случае человек заранее придумывает способы выхода из по-

добных ситуаций, соответствующие установке.

Еще один подход состоит в обучении адекватным способам реагирования на манипулятивные воздействия. Среди наиболее ярких сторонников данной точки зрения — Е. Л. Доценко, который предложил следующую программу обучения защите от манипулятивных воздействий⁵.

1. Отладка процесса целеполагания: во-первых, обсуждение таких вопросов, как «Нужно ли уметь защищаться?», «Какая защита нам необходима?», «Что мы при этом реально получаем?» и т. д.; во-вторых, разыгрывание ситуаций принятия решений с обсуждением следующих проблем: «Какой результат преследует данное действие?», «Способствует ли оно достижению нашей цели?» и т. д.

2. Повышение сенситивности: создание игровых ситуаций, в которых присутствует имитация какой-либо угрозы; создание реальной угрозы (самолюбию, статусу и т. д.); выполнение упражнений на определение характера угрозы с последующим обсуждением.

3. Повышение инструментальной гибкости: инструктаж, разыгрывание ситуаций с последующим обсуждением, отработка новых образцов поведения и т. д.

4. Обучение средствам управления психическими состояниями: разыгрывание ситуаций, сопровождающееся отслеживанием своего состояния и определением момента готовности уступить манипулятору.

5. Усиление душевного (личностного) потенциала: использование механизмов НЛП.

С позиций гуманистического подхода манипулятор своими действиями приносит вред не только адресату, но и в первую очередь самому себе. Обращаясь с другими людьми, как с неодушевленными объектами, манипулятор начинает и к себе относиться аналогичным образом. Поэтому нужно не избегать манипуляций со стороны других людей, а самому перестать манипулировать собой и другими, т. е. стать актуализатором. Сторонниками данного подхода яв-

ляются представители гуманистической психологии, в первую очередь Э. Шостром⁶. Он предлагает следующие пути от манипуляции к актуализации: принять самого себя со всеми достоинствами и недостатками; дать свободу проявления своим чувствам; осознать, что постоянно пытаешься управлять другими людьми и подвергаешься манипулятивным воздействиям с их стороны, причем это совершенно нормально.

С учетом указанных подходов, во многом дополняющих друг друга, нами была разработана программа формирования психологической защиты от манипулятивных воздействий у подростков. Положенная в ее основу методика была апробирована нами на базе средней школы № 39 г. Саранска. В качестве испытуемых выступили учащиеся 6 класса данной школы.

Формирующий эксперимент по обучению школьников навыкам психологической защиты от манипулятивных воздействий проходил в течение первого полугодия 2006/07 учебного года. На это было отведено 11 уроков факультатива по психологии, содержание которых вкратце приведено ниже.

Урок 1. Цель: знакомство с основными понятиями психологии межличностного воздействия.

Урок начался с диагностики уровня сопротивляемости школьников манипулятивным воздействиям (на примере анализа жизненных ситуаций, содержащих попытки манипулирования). После этого испытуемым было предложено определить мотивы поведения инициаторов воздействия в рассмотренных ситуациях. Развернулась дискуссия, в результате которой были сделаны следующие выводы.

1. Инициаторы воздействия в данных ситуациях могут преследовать как заявляемые ими цели, так и скрытые.

2. Скрытые цели могут представлять опасность для адресата влияния.

3. Вред, причиняемый инициатором влияния, может быть как незначительным, так и весьма существенным.



Подросткам было предложено записать эти выводы, а также определения понятий, с которыми они познакомились: «воздействие», «инициатор», «адресат», «мотив» и т. д.

У р о к 2. Цель: обучение определению мотивов и последствий деструктивного влияния.

После повторения пройденного на предыдущем уроке учащимся было дано задание: проанализировать свои ответы по каждой из ситуаций, имея в виду, что инициатор воздействия преследует корыстные цели. Школьники пришли в замешательство, когда выяснили, что в абсолютном большинстве случаев реагировали бы именно так, как это было выгодно инициаторам воздействия. Они не думали бы о своей безопасности, своих интересах и могли бы понести значительный ущерб.

Далее испытуемые получили задание определить мотивы воздействия инициатора воздействия в ряде жизненных ситуаций. Например, в ситуации «Ты один дома. В дверь звонят и говорят: „Откройте, милиция!“» среди возможных корыстных мотивов учащиеся назвали желание попасть в чужую квартиру с целью ограбления; желание проверить, есть ли кто-нибудь дома (если нет — проникнуть в квартиру при помощи взлома); желание похитить ребенка и т. д. Школьники пришли к заключению, что если адресат будет вести себя в соответствии с требованиями инициатора воздействия, то последствия могут быть трагическими.

У р о к 3. Цель: знакомство с основными понятиями психологии манипулятивного влияния.

Учащимся было предложено вспомнить разобранные нами на предыдущих уроках ситуации и назвать общие свойства поведения всех инициаторов воздействия. Испытуемые назвали множество качеств, из которых совместными усилиями были выделены основные: корыстные намерения, игнорирование потребностей адресата воздействия, сокрытие истинных мотивов и др.

Нами было дано определение психологического воздействия, обладающего всеми этими качествами, как манипулятивного влияния. А испытуемые получили задание вспомнить и как можно более подробно описать жизненную ситуацию, в которой они выступили свидетелями, адресатами или инициаторами манипулирования. В результате выяснилось, что большинство подростков описали такие ситуации, в которых они были адресатами манипулирования; в роли сторонних наблюдателей или инициаторов представили себя всего несколько человек. Это может служить еще одним доказательством того, что испытуемые достаточно часто становятся жертвами манипулирования.

У р о к и 4, 5. Цель: рассмотрение явления психологического манипулирования с нравственной точки зрения; развитие умений и навыков распознавания намерений манипулятора.

После того как школьники вспомнили то, что говорилось о манипулировании на предыдущем уроке, им был задан вопрос: как бы они оценили данное явление? Большинство испытуемых высказались негативно. Прозвучали, например, такие ответы: «Нельзя заставлять другого человека делать то, что надо тебе»; «Если бы мной кто-то манипулировал и я бы заметила это — я бы перестала общаться с этим человеком» и т. д. Однако часть учащихся была не столь категорична: «Если взрослому что-то нужно от ребенка — он может требовать своего, он сильнее и умнее. А ребенок, особенно маленький, этого не может. Вот и приходится манипулировать. И ничего страшного тут нет — какой может быть вред от ребенка?» Другими словами, у школьников сложилось неоднозначное отношение к манипулированию (как и у исследователей, занимающихся изучением данной проблемы).

На том же уроке школьники познакомились с признаками манипулирования. Это — дефицит времени на принятие решения; типичные фразы, свидетельствующие о неблагоприятных намерениях

собеседника; поддразнивание; влияние на эмоциональное состояние адресата; опора на автоматизмы поведения; внезапно возникшее чувство дискомфорта и др.

В качестве закрепления полученных знаний школьникам было дано задание вспомнить сказки, в которых встречались бы попытки манипулирования, и назвать признаки, по которым их можно было бы распознать.

У р о к и 6, 7. Цель: ознакомление с видами психологической защиты от манипуляций; развитие умений и навыков применения способов психологической защиты.

Вспомнив то, что они узнали о манипулировании на предыдущих уроках, учащиеся познакомились с понятиями психологической безопасности, сопротивляемости и податливости воздействию. Затем им были предложены для разбора ситуации, содержащие манипулятивные воздействия (иные, чем на начальном этапе исследования, чтобы исключить вероятность тренировки). Задача школьников состояла в том, чтобы назвать как можно больше способов возможного реагирования на действия инициатора.

Разбирая ситуацию «Ты один дома. В дверь звонят, просят получить телеграмму», одни учащиеся ответили, что они позвонили бы на работу родителям, другие — посмотрели бы в глазок, третьи — отошли бы от двери подальше («Вдруг будут стрелять!»), четвертые открыли бы дверь («Может, правда принесли телеграмму, а в ней что-то важное») и т. д. При дальнейшем обсуждении того, какие из предложенных действий наиболее приемлемы с точки зрения психологической безопасности, испытуемые признали таковыми все, кроме выполнения просьбы манипулятора.

Каждому из предложенных школьниками способов поведения было дано название: «согласие», «отказ», «сбор информации», «использование помощи других людей», «принятие мер предосторожности» и др. Затем все способы поведения

в ситуации манипулирования были разделены на две группы — опасные и безопасные. К первым были отнесены различные варианты согласия, беспричинная агрессивность, применение нелогичных способов поведения и т. п., ко вторым — игнорирование, использование помощи других людей, разные варианты отказа и т. п.

У р о к и 8—10. Цель: ознакомление с понятием гибкости поведения и с содержанием этого понятия; развитие умений и навыков гибкого реагирования на попытки манипулирования.

На данном этапе учащиеся уже знали, что могут подвергнуться манипулятивному влиянию и что оно может оказать на них негативное влияние; что истинные намерения манипулятор прикрывает безобидными фразами, вопросами, предложениями; знали, какими признаками обладают манипуляции, как их можно распознать и какие способы защиты от них существуют. Теперь им предстояло познакомиться с такими ситуациями, в которых невозможно распознать намерения адресата воздействия и выяснить, являются ли его действия попыткой манипулирования (нет времени проанализировать ситуацию, не хватает опыта применения способов психологической защиты и т. д.). В подобных случаях помочь может только нестандартное, гибкое поведение, т. е. использование такой реакции, которой потенциальный манипулятор не ожидает.

Школьники получили представление о гибком (пластичном) и жестком (ригидном) поведении. После этого выполнялись упражнения, способствующие формированию указанного качества.

У р о к 11. Цель: контроль и оценка полученных знаний.

На последнем уроке нами была проведена проверка полученных школьниками знаний и умений. Для этого они получили задание: самостоятельно проанализировать сказку «Красная Шапочка» (предварительно прослушав аудиозапись) по следующим направлениям:



1) найти как можно больше ситуаций, содержащих попытки манипулирования;

2) назвать в каждой из них инициатора и адресата воздействия;

3) определить истинные и заявляемые мотивы манипулятора и ущерб, который получила (или могла получить) жертва;

4) назвать признаки, по которым используемый инициатором способ воздействия может быть определен как манипулятивный;

5) написать, как можно было бы поступить на месте жертвы в каждой из этих ситуаций, чтобы защитить свои интересы (с использованием конкретных способов психологической защиты от манипуляций).

В качестве наиболее ярких примеров приведем отрывки из некоторых работ.

Коля Н. (пример разбора ситуации, содержащей попытку манипулирования)

Мама отправила дочку к бабушке. Инициатор манипулирования — мама, жертва — Красная Шапочка. Маме не хотелось идти к бабушке через лес, вот она и послала туда ребенка; истинный мотив манипулятора — лень, заявляемый как забота о бабушке. Возможные негативные последствия для жертвы — Красную Шапочку мог съесть волк, она могла заблудиться в лесу или попасть в капкан охотников.

Лена К. (примеры признаков манипулирования)

Автоматизм поведения. Серый Волк поздоровался с Красной Шапочкой — и она ответила ему тем же. Она поступила так, потому что на приветствие принято отвечать при-

ветствием. Она не подумала, что это может быть опасно.

Поддразнивание. Волк предложил что-то вроде соревнования — кто доберется до бабушкиного домика раньше. Красная Шапочка приняла условия игры и тем самым сделала именно то, что было нужно Волку.

Маша Г. (пример продолжения сказки)

Когда Серый Волк поздоровался с Красной Шапочкой, ей нужно было сразу же убежать от него (прием — уход от общения) или звать на помощь охотников (прием — использование помощи других людей).

Таким образом, проведенный нами формирующий эксперимент по обучению подростков навыкам психологической защиты от манипулятивных воздействий показал, что на заключительном его этапе испытуемые продемонстрировали значительно более высокий уровень сопротивляемости манипуляциям, чем на начальном. Это позволяет с высокой долей вероятности говорить об эффективности проведенного эксперимента.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, П. Эйкерт. СПб., 2002.

² См.: Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. М., 2002.

³ См.: Романов К. М. Формирование психологической культуры на уроках литературы / К. М. Романов, О. Н. Романова // Нар. образование. 1999. № 1. С. 91—96.

⁴ См.: Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. СПб., 2001.

⁵ См.: Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. М., 1996.

⁶ См.: Шостром Э. Человек-манипулятор: Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. М., 2004.

Поступила 15.05.08.

ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНОГО СПРОСА НА ОБРАЗОВАНИЕ СРЕДИ КРЕСТЬЯНСТВА МОРДОВИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

О. В. Кошина, доцент кафедры истории Отечества Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева

В статье прослеживается развитие спроса на образование в крестьянской среде во второй половине XIX — начале XX в. Автором доказывается, что образование, с одной стороны, было для крестьян средством социальной адаптации, а с другой — вызывало трансформацию крестьянского менталитета, поэтому на протяжении исследуемого периода шел поиск оптимальных направлений и средств просвещения.

На протяжении второй половины XIX — начала XX в. менялись как общественный взгляд на народное просвещение, так и отношение крестьянства к образованию. По воспоминаниям современников, в первой половине XIX в. народ не просто не любил школу — боялся ее. Набор детей в школу считался почти такой же бедой, как рекрутский набор: «Загнать учеников в школу можно было только при помощи сельских старост и десятников. Старая казенная школа в глазах народа стояла на одной линии с казенной больницей и острогом»¹.

Даже среди части образованного общества господствовало убеждение, что просвещение вредно для народа, несет с собой опасность бунта и нравственного разложения. По мнению современных ученых, сохранение патриархальных черт в массовом крестьянском мышлении отвечало интересам многих чиновников, ибо «иметь дело с суеверною, невежественною массой было гораздо проще, чем с культурным населением»². Пока крестьяне были крепостными, о народном образовании никто серьезно не заботился. Помещики ограничивались извлечением из крестьян материальной пользы. Государство оправдывалось тем, что народ находился в непосредственной власти помещиков.

Постепенно происходила перестройка мышления на гуманистический лад. Общество начинало осознавать, что образование должно быть доступно всем слоям общества. Главным толчком к

осознанию необходимости просвещения крестьянства стала отмена крепостного права. Освобожденные крестьяне стали гражданами государства. Оставлять большую часть своих граждан в состоянии невежества было невыгодно и даже опасно, так как невежественные граждане не могли на должном уровне исполнять гражданские обязанности и пользоваться правами, понижали вес государства среди образованных соседей.

В народной среде, в свою очередь, рос спрос на образование. Крестьяне оказались перед необходимостью приспособливаться к новым условиям жизни. Они заключали договоры, брали кредиты, уходили на заработки в город. Все это требовало овладения хотя бы основами грамотности. Многие просветители второй половины XIX в. были убеждены, что именно воля самого народа, его тяга к знаниям являлись главными двигателями развития народного образования: «Наша сельская школа возникает при весьма слабом участии духовенства, глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов, из потребности безграмотного населения дать своим детям образование»³.

Пробуждение интереса к знаниям, стремления крестьян к образованию произошло не сразу. По данным статистического опроса 1884 г., из 100 опрошенных крестьян 60—70 чел. заявили, что им школа не нужна, что это дело «барское». Содержать школу населению казалось дорогим. Через 15 лет картина из-

© О. В. Кошина, 2008



менилась. И сельская школа, и народный учитель, и грамотность, и книга — все это стало насущной необходимостью крестьянской среды. Согласно следующему опросу, из 976 крестьян в пользу грамотности высказались 88 %, среди которых было 66 % неграмотных. Безразличных к школе оказалось только 9 %, а противников — всего 3 %, но эти противники на 99 % состояли из неграмотных стариков⁴.

Подобные исследования проводились и на территории Мордовии. В отчете Симбирской губернской земской управы за 1902/03 учебный год содержатся следующие сведения: «Среди жителей с. Б. Березники Карсунского уезда потребность в учении большая. Здесь редко родители оставят сына неграмотным. В селе две школы и обе переполнены. В с. Ардатово сочувствие к учению есть. Все места в школе заняты. В с. Налитово свободных мест в школе нет. В Ардатовском уезде: в с. Турдаково заметно увеличился интерес к школе, в с. Низовка общество выделило средства на школу, в с. Папулево население дало деньги на новое школьное здание». Отрицательные ответы были редки и немотивированны. Часто отрицательным было отношение крестьян не к школе вообще, а к постановке школьного дела в конкретном селе, к конкретным личностям, в руках которых находилось дело обучения. Всего по губернии на вопрос о пользе образования было получено 86 % положительных ответов и 14 % отрицательных⁵.

Относительно обучения девочек старый взгляд сохранялся дольше: по-прежнему крестьяне говорили, что обучать их не имеет смысла, так как они должны помогать матерям в хозяйстве. Население считало, что обучение девочки несет с собой неоправданные расходы. Отправляя ее в школу, семья лишается работницы, да еще вынуждена тратить на одежду и книги для ученицы. Оставаясь вне школы, каждая девочка школьного возраста всегда может заработать себе на хлеб. Мальчик тоже мо-

жет заработать, не посещая школу. Но, будучи грамотным, он имеет больше шансов найти хорошую работу. А грамотная девушка все равно выйдет замуж, и от ее грамотности семья ничего не выиграет.

Немаловажную роль в том, что патриархальный взгляд на женское образование изменился, сыграло понимание роли грамотной матери в воспитании своих детей. Из 551 ответа на вопрос о пользе обучения девочек, полученных статистиком Ф. А. Щербиной в конце XIX в., 68 % были положительными, а 15 % — отрицательными⁶. Изменения коснулись и Симбирской губернии: «Из 200 учащихся в с. Б. Березники 70 девочек. Есть даже желание строить школу для девочек. В с. Турдаково Ардатовского уезда стали отдавать в школу девочек. В целом по губернии растет процент учащихся девочек»⁷.

Побуждения крестьян к получению образования были прежде всего прагматическими, связанными с особенностями их жизненного уклада и менталитета. И без того обремененные многочисленными поборами, они боялись новых затрат. В 1883 г. священник с. Мордовские Парки Краснослободского уезда А. Быстров сообщал: «Приход у нас небольшой — всего 500 душ, он уже истощен средствами на постройку церкви. Постройку училища откладывали, так как меньшинство не соглашалось, ссылаясь на недостаток средств»⁸. Смирясь с неизбежными и привычными повинностями, крестьяне не торопились вносить добровольные пожертвования на школу, польза от которой не была до конца ясна. Прихожане часто подозревали священника в том, что он просит деньги не на школу, а себе лично. О подобных фактах, наблюдавшихся, в частности, в Саранском уезде, сообщал А. И. Масловский: «Крестьяне не хотят платить денег священнику за школу, говоря, что духовенство и так богато»⁹.

Преодолевая недоверчивость, крестьяне постепенно привыкали вносить

средства на строительство школ. По Симбирской губернии в 1902/03 учебном году было получено 78 % положительных ответов на вопрос «Исправно ли крестьяне исполняют обязанности по отношению к школе?»; только 22 % ответов оказались отрицательными¹⁰.

Польза грамотности, по мнению крестьянина, заключалась в следующем: грамотный крестьянин знаком с правильной речью, понимает речь образованных классов, может писать письма, деловые бумаги, читать для развития себя и односельчан, найти себе занятие в городе. У зажиточных грамотных крестьян появлялась возможность поступить в гимназию, после чего работать фельдшерами, землемерами, иконописцами, учителями. Окончив школу, можно было поступить в духовное училище и стать священником. Дети причетников часто так и поступали. На военной службе грамотный получал двухгодичную льготу и возможность служить в должности инструктора или полкового писаря. Эти льготы предусматривались военным уставом 1874 г. В Саранском, Инсарском и Краснослободском уездах число грамотных новобранцев в 1874 г. увеличилось в несколько раз по сравнению с началом 1860-х гг.¹¹ В 1906 г. среди новобранцев количество льготников, окончивших начальную школу, превысило половину, поэтому льготы по воинской повинности были отменены. Но они сыграли немаловажную роль в укреплении стремления крестьян к образованию.

Как видим, для крестьянина второй половины XIX — начала XX в. образование было средством социальной адаптации, однако этот процесс шел сложнее и дольше, чем у представителей иных классов. Городской рабочий был более развит, потому что характер труда заставлял его жить в обществе. Труд земледельца предполагал общение непосредственно с природой.

В то же время грамотные крестьяне, как правило, теряли связь со своей средой, не успевая приобрести привычки и

облик человека другого сословия. Получив обрывки образования, ученики или покидали родные места, или включались в крестьянские заботы и забывали то, что узнали. Многие становились приказчиками, надсмотрщиками, старостами в частновладельческих имениях или выбирали профессии, ничего общего с сельским хозяйством не имеющие. Деревня от них прямой пользы не получала. Вероятно, по этой причине школы считались роскошью.

Уход из деревни грамотных был связан с тем, что деревенская среда «заедала» развитых людей. Они с трудом вписывались в эту среду, она же стремилась нивелировать их. Некоторые «понохавшие культуры» крестьяне стали ощущать и демонстрировать свое превосходство, рождавшее в сознании неграмотных крестьян чувство неполноценности. Попыткой преодолеть его были рассуждения о бессмысленности учености, об ученых-бездельниках, которые не умеют работать и «дельного ничего не знают». Следовательно, отношение к образованию у крестьян было двойственным: оно служило и символом социального престижа, и поводом для ощущения своей несостоятельности.

При анализе общественно-педагогической ситуации второй половины XIX — начала XX в. возникает еще один вопрос: совпадали ли представления интеллигенции о путях и методах народного просвещения с желаниями самих крестьян, их представлениями об идеальной школе? Исследования деятелей народного образования того времени и современных ученых содержат две точки зрения по этому поводу. По мнению педагога С. А. Рачинского, в указанный период возникло некоторое противоречие между интеллигенцией и крестьянством. Интеллигенция нарушила глубинные связи с церковью, религией, а значит, и с народом, основу всей жизни которого составляла христианская православная вера. Поэтому в конце своей педагогической деятельности С. А. Рачинский стал сто-



ронником церковно-приходской школы (ЦПШ). Он считал, что она больше отвечает представлениям крестьян об идеальной школе: «Не столько льготы по воинской повинности и материальная выгода от умений заставляют безграмотных крестьян добиваться грамотности своих детей, сколько исконная и доселе живая связь с церковью и стремление к единственному знанию, до сих пор сообщаемому нашей начальной школой, — к знанию слова Божия и церковных молитв»¹². Среди деятелей народного образования Мордовии сторонником ЦПШ был А. И. Масловский, убежденный в том, что именно ЦПШ «прививают детям любовь к Богу, родителям, развивают религиозные чувства, которые земской школой заброшены»¹³.

Доверяя наблюдениям педагогов, мы все же не можем не учитывать встречающиеся в документах противоположные свидетельства. О равнодушии к церкви и недостаточной набожности крестьян говорят факты, подобные приведенным в сообщении священника И. Александровского из с. Н. Ямская Слобода Краснослободского уезда: «Что касается нравственности прихожан, то отличающихся особенным благочестием или усердием к церкви нет и не было»¹⁴. Во второй половине XIX — начале XX в. отмечались многочисленные отказы крестьян идти в церковь, секуляризация их мышления.

Среди земских деятелей народного образования было немало сторонников ЦПШ. Многие земства в 1880-е гг. активно субсидировали эти школы, а некоторые даже свои школы передавали духовенству, считая, что оно более компетентно и заинтересовано в просвещении народа, а у крестьян больше сочувствия к ЦПШ.

В 1890-е гг. увлечение церковными школами в земских кругах стало проходить, субсидии им уменьшились. Соответствующей социальным ожиданиям крестьян была признана земская школа, в числе главных преимуществ которой

назывались приспособляемость к местным условиям, зависимость от потребностей местного населения. Только в 1900-х гг. началась нивелировка училищ по единому образцу, что было связано с возрастанием роли губернских земств и осуществлением проектов всеобщего обучения.

В Симбирской губернии в целом в начале XX в. земская школа (54 %) преобладала над ЦПШ (35 %), за исключением Алатырского и Ардатовского уездов (43 и 48 % соответственно)¹⁵. Подобное соотношение типов школ в регионе отражало не только предпочтения населения, но и результаты государственной политики. Школы Святейшего синода в 1880—1890-е гг. активно субсидировались, искусственно насаждались правительством в противовес земским. Вероятно, меньшая активность Алатырского и Ардатовского уездных земств по сравнению с другими земствами Симбирской губернии привела к численному преимуществу ЦПШ. Это предположение подтверждают данные о наполненности школ. Многие церковные школы Алатырского уезда были недоукомплектованы, в общей сложности в них оставалось 87 свободных ученических мест. По всей видимости, ученики предпочли учиться в земских школах, которые были переполнены на 186 учеников¹⁶.

Таким образом, нельзя судить по количеству ЦПШ об отношении к ним крестьян. Епархиальное начальство увеличивало их число путем требования или поощрения. Качество обучения в данных школах оставляло желать лучшего, поэтому часто наблюдалось отрицательное отношение к ним крестьян.

В начале XX в. на территории Мордовии происходил рост числа земских школ (с 48 % в 1911 г. до 51 % в 1914 г.) на фоне постепенного сокращения числа ЦПШ (с 47 до 42 %)¹⁷.

Министерских училищ в крае было немного. В 1879 г. их числилось всего 4: по одному в Краснослободском, Темниковском, Алатырском и Ардатовском

уездах. В 1902/03 учебном году в Алатырском уезде они составляли 11 %, а в Ардатовском — 7 % всех школ. Государство уступило обществу инициативу создания и содержания народных школ, поэтому казенные училища не получили широкого распространения. Данные об их наполненности свидетельствуют о том, что они не во всех уездах пользовались доверием крестьян. В 1902/03 учебном году министерские школы Ардатовского уезда могли бы принять в свои стены еще 284 чел. Но эти места остались невостребованными. Родители отдали детей в земские, которые были перегружены на 418 чел.¹⁸

Одна из причин непопулярности министерских училищ крылась в их непригодности к сельскому быту. Они работали круглый год, кроме 6-недельных летних каникул, тогда как другие сельские школы открывались только 15 сентября и заканчивали работу уже в середине мая в связи с сельскохозяйственными работами. Многие сельские школы прерывали свои занятия на Рождество и Святки.

Другая причина недоверия крестьян к министерским училищам заключалась в стиле общения учителей с учениками. В большинстве своем педагоги были склонны строго выполнять циркуляры Министерства народного просвещения и использовали авторитарные методы преподавания. Земские же учителя, увлеченные идеей народного просвещения, пользовались либеральными методами обучения и воспитания. Поэтому бюрократические порядки, царившие в министерских училищах, вызвали неприязнь населения.

Школы, речь о которых шла выше, относились к числу так называемых организованных. Во второй половине XIX в. существовали также «неорганизованные» школы, доля которых в общем числе училищ колебалась по уездам от 10 до 20 %. Заметная их часть приходилась на деревенские школы грамоты. Они открывались в небольших несосто-

ятельных селениях, обитатели которых не могли участвовать в расходах по содержанию «организованных» школ. Жители деревни нанимали грамотея, переходящего из дома в дом и обучающего детей. Эти школы воспринимались властями враждебно или с пренебрежением, но со временем они стали привлекать к себе все больше внимания.

В 1882 г. школы грамоты были зафиксированы циркуляром министра народного просвещения барона Николаи. Учителю грамоты разрешалось обходиться без преподавательских прав. Ученый комитет снял со школ грамоты обязанности отчетности. С указанного циркуляра началось официальное существование школы грамоты.

В 1880-е гг. многие общественные деятели идеализировали школу грамоты, особенно народники, считавшие ее самобытным народным творчеством. Земских деятелей, уже в эти годы мечтавших о всеобщем обучении, привлекала дешевизна школы грамоты: бесплатные помещения, бесплатный учитель из народной среды.

Школы грамоты трудно было учесть в официальных отчетах. По всей России их насчитывались тысячи. В 1892/93 учебном году они составляли 13 % всех школ Европейской России — чуть меньше, чем ЦПШ (16 %). Больше всего их было в губерниях, отличавшихся спросом на знания и развитыми отхожими промыслами. К таким губерниям принадлежала, в частности, Тамбовская, где этими школами было охвачено 20 % всех учеников¹⁹. В Симбирской губернии в 1902/03 учебном году школы грамоты составляли 23,7 % от числа организованных школ, в Ардатовском — 27,3, в Алатырском — 13,8 %²⁰.

Дети ходили в школу грамоты с удовольствием. Главным ее преимуществом было то, что она не отрывала детей от семьи. Немногие из крестьянских детей выходили оттуда хорошо обученными, да и материальное обеспечение этих школ оставляло желать лучшего. Но они слу-



жили хорошим подспорьем «правильных» школ. Наличие школ грамоты скорее свидетельствовало о готовности населения учиться, нежели было показателем высокого уровня образования.

В 1891 г. школу грамоты отдали Духовному ведомству и формально приписали к церковной, потому что обучение в ней осуществлялось по Псалтырю и она сохраняла дух старой русской школы. В результате количество ЦПШ в отчетах сильно возросло. С этих пор интеллигентное общество охладело к школам грамоты. Общественное мнение сложилось в пользу школ «нормального» типа. К 1911 г. в Инсарском уезде числились всего две, а в Саранском — одна школа грамоты.

По мере того как происходил переворот в общественном сознании по отношению к народному просвещению, глобальные изменения наблюдались в облике русской деревни. О них свидетельствует, в частности, статистик Ф. А. Щербина: «Кто не видал деревни раньше, не сможет представить изменений за 15—20 лет в умственных потребностях земледельца. Это всюду сказывается в деревне — и в общественной жизни, и в семье, и в костюме, и в поведении. Внешний вид, манера держаться, сознание собственного человеческого достоинства отличают грамотного человека. Лучшие представители сельской администрации оказываются из разряда грамотных крестьян: старосты, сборщики, сотские. Школа, знания облагораживают человека. Крестьянин несет культуру в семью: он меньше пьет, озорничает, человечнее обращается с женой и детьми, усерднее заботится о том, чтобы дети научились грамоте»²¹.

Итак, спрос на образование в крестьянской среде формировался постепенно. С одной стороны, образование помогало крестьянам приспособиться к изменившимся социально-экономическим условиям. С другой стороны, неизбежные процессы маргинализации, происходившие в среде образованных крестьян,

рождали чувство социальной неопределенности и раздвоенности. Исследование приводит к выводу о том, что не всегда представления крестьянства об идеальной школе совпадали с представлениями образованных слоев общества. На протяжении изучаемого периода шел поиск методов просвещения и оптимального направления развития образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. Пг., 1915. С. 379—380.

² Кабытов П. С. Русское крестьянство: этапы духовного освобождения / П. С. Кабытов, В. А. Козлов, Б. Г. Литвак. М., 1988. С. 50.

³ Рачинский С. А. Сельская школа / С. А. Рачинский. М., 1991. С. 10.

⁴ См.: Терентьев А. А. Российская школа: становление, развитие, перспективы / А. А. Терентьев. Н. Новгород, 1997. С. 37.

⁵ См.: Начальное народное образование в Симбирской губернии по данным 1902—03 у/г. Симбирск, 1905. С. 26—33.

⁶ См.: Терентьев А. А. Указ. соч. С. 38.

⁷ Начальное народное образование в Симбирской губернии... С. 31—33.

⁸ Пензенские епархиальные ведомости. 1883. № 12. С. 21.

⁹ Масловский А. И. Несколько слов об отношении земства к ЦПШ / А. И. Масловский // Там же. 1887. № 1. С. 366.

¹⁰ См.: Начальное народное образование в Симбирской губернии... С. 34.

¹¹ ЦГА РМ. Ф. 78. Оп. 1. Д. 57, 58, 60, 62, 65, 69, 70, 73, 74, 77, 80.

¹² Рачинский С. А. Указ. соч. С. 136.

¹³ Масловский А. И. Указ. соч. С. 362.

¹⁴ Пензенские епархиальные ведомости. 1883. № 15. С. 18.

¹⁵ Подсчитано нами по: Начальное народное образование в Симбирской губернии... С. 54.

¹⁶ Там же. С. 86.

¹⁷ Подсчитано нами по: Итоги оценочно-статистического исследования Пензенской губернии. Пенза, 1913. Вып. 3. Краснослободский уезд. С. 2—17; Вып. 4. Наровчатский уезд. С. 4—11; Вып. 5. Инсарский уезд. С. 2—19; Вып. 8. Саранский уезд. С. 2—17; Статистический обзор начального образования в Пензенской губернии за 1913—14 у/г. Пенза, 1915. С. 2.

¹⁸ См.: Начальное народное образование в Симбирской губернии... С. 54.

¹⁹ См.: Народные школы Европейской России в 1892—93 гг. Статистический очерк Ф. Ольденбурга. СПб., 1896. С. 54.

²⁰ См.: Начальное народное образование в Симбирской губернии... С. 54.

²¹ Там же. С. 1—2.

Поступила 04.04.08.

**УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ ЦЕРКОВНО-ПРИХОДСКИХ ШКОЛ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX в.
(на материале территории современной Мордовии)**

*А. П. Кураев, соискатель кафедры педагогики Шуйского
государственного педагогического университета*

Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров для церковно-приходских школ России в 80—90-е гг. XIX столетия. На примере территории современной Мордовии автор показывает, какие меры принимались местными органами управления церковными школами для повышения уровня профессиональной подготовки учителей.

В июне 1884 г. император Александр III утвердил Правила о церковно-приходских школах, выразив надежду, что «приходское духовенство окажется достойным своего высокого призвания в этом важном деле»¹. Закон о церковно-приходских школах (ЦПШ) предусматривал повсеместное распространение учебных заведений данного типа в Российской империи. Святейшим синодом на епархиальных архиереев было возложено особое попечение о поддержке уже существовавших ЦПШ, а также об открытии новых в тех селениях, где не было вообще никаких учебных заведений. При этом разъяснялось, что «надлежит прилагать заботу не только об умножении школ, но и в особенности о том, чтобы обучение повсюду, где есть школы, происходило старательно и правильно»².

Фактически на первых же порах своего существования церковная школа столкнулась с рядом серьезных проблем, одной из которых, на наш взгляд ключевой, являлось отсутствие специально подготовленных учителей для ЦПШ. Согласно Правилам, преподавательский состав ЦПШ должен был быть следующим. В тех приходах, где имелся дьякон, учительские обязанности возлагались на него, а священник выступал в качестве законоучителя. В помощники к дьякону определялись, «по мере правоспособности», псаломщики. В случае же отсутствия в приходе дьякона священник должен был совмещать и обязанности законоучителя, и «общее учительство». Его помощниками выступали псаломщики.

В зависимости от обстоятельств обязанности преподавателей ЦПШ могли перераспределяться. В частности, Правилами допускалась возможность передачи преподавания Закона Божьего от священника к дьякону. В исключительных случаях его преподавание с разрешения епархиального архиерея могло даже поручаться благонадежным учителям из лиц, не принадлежавших к составу клира³. К преподаванию в ЦПШ остальных предметов могли допускаться не только священники и дьяконы, но и псаломщики, а также «особо назначенные» светские учителя и учительницы, естественно, под строгим наблюдением священника.

Безусловно, оптимальным преподавательским составом, который более всего отвечал бы задачам и целям церковно-приходской школы, являлся полный состав приходского причта. При этом постоянное присутствие в ЦПШ лица, облеченного священным саном, т. е. священника или дьякона, как нельзя лучше способствовало бы укоренению в ней религиозности и церковности. Именно об этом свидетельствует объяснительная записка, составленная по поводу указа Святейшего синода от 19 февраля 1885 г. В ней отмечалось, что «ныне возникает новая потребность в усилении состава приходских причтов восстановлением штатных дьяконских вакансий, так как в деле сем, за отвлечением священника для исполнения приходских треб, с большим влиянием может заменить его лицо священного сана, чем причетник»⁴.

© А. П. Кураев, 2008



Действительно, отвлечение священников от школьных занятий приходскими требами, особенно в многолюдных приходах, являлось серьезной помехой для качественного осуществления ими учебного процесса. Наличие дьяконских должностей в приходах представляло для ЦПШ несомненные преимущества, но лишь при условии специальной педагогической подготовки кадров. На деле же многие церковно- и священнослужители либо оказывались не подготовленными к преподавательской деятельности, либо попросту не желали этим заниматься в полную силу. В частности, подобные факты были зафиксированы в отчетах наблюдателей церковных школ Пензенской епархии. Приведем некоторые выдержки из этих документов, характеризующие педагогическую состоятельность отдельных учителей ЦПШ Инсарского уезда Пензенской епархии: «Унуйско-Майданская школа. Законоучителем состоит священник И. Европейцев, а прочими предметами обучает псаломщик В. Чукаловский, малоопытный и недостаточно усердный. Успехи неудовлетворительны»⁵; «Сипягинская школа. Священник П. Смирнов заниматься в школе не расположен, нужен опытный учитель»⁶; «Ново-Верхневязевская школа. Учитель дьякон Разумов старателен, но мало сведущ и опытен в преподавании. Псаломщик Рассказов не имеет ни способности, ни расположения к обучению»⁷.

Трудно сказать, чем была вызвана педагогическая пассивность названных учителей. Можно лишь предположить, что это объяснялось небольшим размером жалованья. Например, в Симбирской епархии в 1888/89 учебном году учителя церковных школ в основном получали 5—6 руб. в месяц, за редким исключением — 8—10 руб.⁸

Кроме служителей культа в качестве преподавателей ЦПШ выступали выпускники духовных семинарий и воспитанницы епархиальных училищ, считавшиеся наиболее подготовленными. Однако их незначительное число вряд ли могло

изменить в лучшую сторону общую ситуацию с педагогическими кадрами.

Из всего вышеизложенного можно заключить, что наряду с отсутствием у большинства школ собственных помещений, классной мебели и школьных принадлежностей имелась еще одна серьезная проблема — недостаток хорошо подготовленных учителей. Надо признать, что духовенство ясно сознавало данный недостаток и всячески стремилось его устранить. Так, Пензенским епархиальным училищным советом на базе духовной семинарии регулярно организовывались курсы для малоопытных учителей, где в образцовой школе в течение месяца они обучались приемам и методам преподавания предметов, изучавшихся в ЦПШ, знакомились с новыми учебниками и программами. Кроме того, духовенство стремилось использовать любую возможность для повышения своего образовательного и педагогического уровня.

В качестве примера можно привести следующий факт. Согласно постановлению Инсарского земского собрания летом 1889 г. в Инсаре планировалось провести педагогические курсы, на которые должны были съехаться все учителя земских школ уезда. Вот что писал по этому поводу священник Н. Охотский: «Не мешало бы учителям и учительницам церковно-приходских школ Инсарского уезда, равно и священникам — руководителям оных школ, в интересах народного образования посетить педагогические учительские курсы в г. Инсаре, в особенности же не лишне было бы быть на курсах тем учителям и учительницам церковно-приходских школ, которые не получили достаточного образования и мало знакомы с дидактическими приемами преподавания в начальной школе»⁹.

Священник также хорошо отзывался об уровне подготовки учителей земских школ, полагая, что присутствие на курсах их коллег из ЦПШ было бы для последних полезным: «Здесь они увидели бы не только образцовое преподавание, но и услышали нужные объяснения тео-

ретические, как обучать грамоте, церковному пению и прочему»¹⁰.

Ситуация с педагогическими кадрами стала меняться в лучшую сторону начиная с 1896 г., когда резко возросла сумма ассигнований на содержание церковных школ. Это положительно сказалось на развитии данных учебных заведений как в целом по России, так и на территории современной Мордовии. Теперь школы могли приобретать и строить отдельные здания и, самое главное, шире привлекать к работе светских учителей, так как у епархиальных училищных советов появилась возможность существенно повысить им жалованье. В связи с этим четко наметилась тенденция постепенного перехода учительских обязанностей из рук священников, дьяконов и псаломщиков к лицам, не принадлежавшим к составу приходского причта. Например, если в 1895/96 учебном году в Симбирской епархии светских учителей насчитывалось только 79 чел., то уже в следующем учебном году — на 50 больше¹¹.

Кроме того, с 1896 г. епархиальные училищные советы начали уделять особое внимание уровню подготовки учителей церковных школ, свидетельством чему служили и открытие второклассных ЦПШ, которые готовили учителей для школ грамоты, и организация съездов уездных наблюдателей и всевозможных педагогических курсов. Такие курсы имели большое значение для малоопытных преподавателей, поскольку предоставляли им возможность наблюдать образцовые уроки по всем предметам школьного курса. Уроки были разработаны опытными преподавателями на основе дидактической и методической литературы, а также личного опыта. Некоторые из слушателей сами давали пробные уроки. На курсах разъяснялись и многие вопросы относительно внутреннего распорядка школы, осуществлялся живой обмен мнениями по различным проблемам школьной жизни.

По своему статусу педагогические курсы были самыми разнообразными:

общероссийскими, епархиальными, уездными. Так, например, летом 1897 г. в Симбирске были организованы педагогические курсы для учителей ЦПШ и школ грамоты Симбирской епархии¹²; с 1 июля по 10 августа 1897 г. состоялись краткосрочные педагогические курсы для учителей церковных школ Тамбовской епархии¹³; 21 июня 1898 г. церковно-педагогические курсы открылись в Краснослободске, на них съехались учителя из четырех уездов епархии: Краснослободского — 16 чел. (12 учителей и 4 учительницы), Наровчатского — 4, Инсарского — 22 (14 учителей и 8 учительниц) и Саранского — 14 чел. (3 учителя и 11 учительниц)¹⁴; 28 июня 1898 г. в Казани начали работу педагогические курсы для учителей и учительниц второклассных ЦПШ, на которые были приглашены представители 13 епархий¹⁵; 21 июня того же года в Сызрани состоялось открытие временных педагогических курсов для учителей церковных школ Симбирской епархии¹⁶.

В заключение можно констатировать, что забота епархиальных училищных советов об улучшении подготовки преподавательских кадров в церковных школах была продиктована духом времени. Россия, вступившая на путь капиталистического развития, испытывала острую нужду в более образованных и грамотных людях. В свою очередь, подготовить их могли только преподаватели соответствующей квалификации.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Определение Святейшего синода от 27 июня — 12 июля 1884 г. за № 1407 о Высочайше утвержденных «Правилах о церковно-приходских школах» // Пенз. епарх. ведомости. 1884. № 16. С. 2.

² Там же.

³ См.: Церковно-приходская народная школа // Тамбов. епарх. ведомости. 1886. № 4. С. 185.

⁴ Там же. С. 186.

⁵ Извлечение из отчетов о.о. наблюдателей о состоянии церковно-приходских школ Пензенской епархии за 1888—89 учебный год // Пенз. епарх. ведомости. 1889. № 19. С. 36—37.

⁶ Извлечение из отчетов... С. 33.

⁷ Там же. № 17. С. 32.

⁸ См.: Церковная школа в Симбирской епархии с 1884 по 1908 год. Симбирск, 1909. С. 38.



⁹ Охотский Н. Педагогические учительские курсы в г. Инсаре / Н. Охотский // Пенз. епарх. ведомости. 1889. № 3. С. 2.

¹⁰ Там же. С. 3.

¹¹ См.: Церковная школа в Симбирской епархии... С. 63.

¹² Там же. С. 77.

¹³ См.: Летние краткосрочные педагогические курсы для учителей и учительниц церковных школ Тамбовской епархии // Тамбов. епарх. ведомости. 1897. № 34. С. 846.

¹⁴ См.: Церковно-педагогические курсы в городе Краснослободске // Пенз. епарх. ведомости. 1898. № 19. С. 709—714.

¹⁵ См.: Педагогические курсы для учителей и учительниц второклассных церковно-приходских школ г. Казани // Там же. № 16. С. 436.

¹⁶ См.: Открытие временных педагогических курсов в г. Сызрани для учителей и учительниц церковно-приходских школ Симбирской епархии // Симбир. епарх. ведомости. 1899. № 14. С. 519.

Поступила 21.04.08.

ЭВОЛЮЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ*

Г. В. Михалева, аспирант кафедры социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института

В статье представлен теоретико-педагогический анализ становления и развития медиаобразования в Великобритании, имеющего полувековую историю. По мнению автора, богатый британский опыт в области медиаобразования, который складывался под влиянием либерально-демократических ценностей и культурно-просветительной традиции, может представлять научный интерес для российских ученых и педагогов.

Краеугольным камнем британского медиаобразования на современном этапе развития, как считают отечественные (А. В. Федоров, А. А. Новикова) и зарубежные (L. Masterman, A. Hart, C. Bazalgette, D. Buckingham) медиapedагоги, являются обучение подрастающего поколения способности к самостоятельному аргументированному критическому осмыслению медиа, развитие их «критической автономии» ('critical autonomy' — термин британского медиapedагога Л. Мастермана) в понимании медиатекстов, повышение их информационной компетентности в современном, практически безграничном, медиaprостранстве. По сути, британские медиapedагоги взяли за основу определение медиаобразования, предложенное экспертной группой ЮНЕСКО: «Медиаобразование (*Media Education*) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными

и т. д.) и различными технологиями; оно дает людям возможность понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в ней аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и пра-

* Исследование выполнено в рамках Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006—2008) Министерства образования и науки Российской Федерации, проект РНП.21.3.491 — «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации „Медиаобразование“» (гос. регистр. № 03.13.30).

ва на информацию, это инструмент поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и „пожизненного“ образования»¹. Важно отметить, что данное определение отражает современные тенденции развития мирового медиаобразования, характеризуя его как широкую сферу педагогической и культурно-просветительной деятельности, направленной на повышение медиакультуры и медиаграмотности всего общества.

Доминирующей в философии британского медиаобразования является критическая традиция. Истоки критического направления наиболее ярко прослеживаются в философии Нового времени, самыми влиятельными представителями которой были такие британские философы, как Ф. Бэкон, Дж. Локк, Т. Гоббс и др.

Философ-просветитель, политический мыслитель и педагог Джон Локк создал весьма прогрессивную для XVII в. теорию воспитания, в которой указал на решающую роль окружающей среды в воспитании ребенка и о критическом подходе в обучении. «Воспитатель, — по мнению Дж. Локка, — должен обладать хорошим знанием света, знанием обычаев, нравов, причуд, плутней и недостатков своего времени, в особенности страны, в которой он живет. Он должен уметь показать их своему воспитаннику... должен научить его разбираться в людях... срывать маски, накладываемые на них профессией и притворством, различать то подлинное, что лежит в глубине под такой внешностью... Он должен приучать своего воспитанника составлять себе, насколько это возможно, правильное суждение о людях на основании тех признаков, которые лучше всего показывают, что те представляют собой в действительности, и проникать своим взглядом в их внутреннее существо, которое часто обнаруживается в мелочах...»²

Философские труды Дж. Локка оказали огромное влияние на западноевропейских мыслителей последующих поко-

лений. В XVII—XVIII вв. его либеральные идеи нашли воплощение во французской Декларации прав человека и гражданина (1789), принципы которой легли в основу Всеобщей декларации прав человека, принятой в 1948 г. Организацией Объединенных Наций. Они и поныне являются частью всех демократических конституций. На рубеже XIX—XX вв. сформировались основные положения либерализма: гражданское общество, права и свободы личности, правовое государство, терпимость к инакомыслию, демократические политические институты, свобода частного предпринимательства и торговли.

Современный либерализм, основателем которого по праву можно считать Дж. Локка, британские медиапедагоги понимают как «политическую философию, основанную на способности личности самостоятельно принимать обоснованные/компетентные решения с учетом всей имеющейся информации»³. При этом информационная культура и медиакомпетентность (media literacy) расцениваются как неотъемлемые условия реализации основных демократических свобод личности, потенциально защищающие человека от различных манипуляций со стороны медиа, преимущественно идеологического характера.

Известно, что Великобритания — страна с глубокими историческими либерально-демократическими традициями, поэтому неудивительно, что британские медиапедагоги рассматривают медиаобразование как необходимое условие для создания более открытого демократического общества. «Медиаобразование является важным шагом на длинном пути к подлинной демократии прямого участия граждан и демократизации социальных институтов, развитие которых главным образом зависит от способности большей части гражданского населения брать инициативу в свои руки, принимать рациональные решения (часто на основе объективных данных СМИ), а также продуктивно взаимодействовать друг с другом благодаря актив-



ной поддержке СМИ»⁴. Иными словами, медиаобразование рассматривается британскими медиапедагогами в широком социально-политическом аспекте как один из важных факторов демократизации общества.

В западноевропейской философии наиболее ярким выразителем и защитником демократических принципов был Карл Раймонд Поппер, британский философ и социолог. Он отстаивал принципы социального критицизма, необходимые для процветания «открытого общества». К. Р. Поппер признан крупнейшим представителем школы «критического рационализма». Под «открытым обществом» автор имел в виду общество, характеризующееся плюрализмом в экономике, политике, культуре, развитыми социальными структурами, гражданским обществом и правовым государством. Для членов «открытого общества» характерны типичное рационально-критическое мышление, возможность сознательно управлять социальным развитием и формировать государственные институты в соответствии с демократическими принципами.

Современная британская философия медиаобразования имеет много общего с теорией «критического рационализма» К. Р. Поппера: акцент на рационально-критическое мышление и соответствующую установку поведения, движение к демократии прямого участия граждан и демократизации социальных институтов. Кроме того, британские медиапедагоги уделяют большое внимание проблеме истины и объективного знания, и в частности проблеме получения объективной информации. Поскольку медиа в значительной степени влияют на наше восприятие и оценку происходящих событий, на формирование общественного мнения и в конечном счете на наше сознание и мировоззрение, в британской научной литературе их нередко называют индустрией сознания (Consciousness Industries). В связи с этим поднимается вопрос о степени их непредвзятости и объективности в освещении или презент-

тации тех или иных событий. По мнению влиятельного британского медиапедагога Л. Мастермана, эта проблема является «центральной для философии вещательных организаций в Великобритании»⁵. Указывая на огромную идеологическую роль СМИ в репрезентации действительности и формировании общественного мнения, британские педагоги убеждены в том, что существует острая необходимость в медиаобразовании, а именно в воспитании подрастающего поколения, способного критически оценивать получаемую информацию, обладающего своеобразным критическим «иммунитетом» к потенциальным манипуляциям сознанием. Британская медиапедагогика традиционно делает «акцент на рационализме, личностной автономии и информированной демократии»⁶.

Однако подобная скептическая позиция по отношению к СМИ не является по сути негативной, наоборот, медиапедагоги подчеркивают, что СМИ — это важный инструмент социокультурного обогащения европейской аудитории. Традиционно европейское теле- и радиовещание «...играло центральную роль в развитии культуры общества, в то время как американские вещательные организации изначально выступали как коммерческий инструмент, средство связи между покупателем и рекламодателем...»⁷. Таким образом, британские СМИ рассматриваются как инструмент сохранения и развития европейских демократических и социокультурных традиций.

Важно отметить, что современные британские медиапедагоги уделяют много внимания проблеме создания «открытого общества». Среди них оптимистически настроенные представляют «новые медиа» (кабельное и спутниковое ТВ, домашние компьютеры, видеомагнитофоны, видеокамеры, новые интерактивные виды услуг в режиме он-лайн, видеодиски и другое интерактивное программное обеспечение, ориентированное на потребительский рынок) в качестве «...непременного условия для создания

общества, способного в полной мере использовать преимущества перехода от индустриальной к информационной эпохе. Они указывают на потенциальную возможность создания более открытого общества, более информированного и активного гражданского населения, более мобильной и прогрессивной культуры, более профессионально гибких и квалифицированных трудовых ресурсов. Эту точку зрения разделяют обе ведущие партии в Великобритании»⁸.

Философские идеи К. Р. Поппера были восприняты в западноевропейской педагогике и легли в основу критико-рационалистической философии образования (начало 1960-х гг.), которая стремилась дать целостное обоснование «воспитательной науки» при широком использовании социологии. Цель образования формулировалась как культивирование критического мышления личности в качестве основы ее учебной и социальной активности.

К. Р. Поппер противопоставил философскую теорию «поискового прожектора» в науке (The Searchlight Theory of Science) теории «ковша» (The Bucket Theory of Science). Согласно первой теории признание возможной ошибки в научном исследовании создает потенциальное интеллектуальное пространство для возникновения нового знания, а критические замечания в адрес той или иной теории служат цели дальнейшего развития научного исследования. Объект исследования остается всегда открытым для последующей интерпретации и критики, что ведет к поиску новых путей развития научного прогресса. Эта теория коренным образом отличается от теории «ковша», которая рассматривает научное исследование как последовательный процесс накопления истин⁹.

В педагогическом контексте подобные взгляды на процесс познания независимо от К. Р. Поппера выразил известный латиноамериканский педагог Пауло Фрейре, который противопоставил критический подход в образовании (Conscientization/Developing Critical

Consciousness) и более традиционный «банковский/накопительный» подход (Banking Education), строящийся по принципу банковских вкладов, когда головы учеников служат своеобразными «счетами», на которые учителя кладут знания. Он считал необходимым заменить такое образование на образование «проблемно-постановочное» (Problem-posing Education'), когда ученики занимаются реальными, взятыми из жизни проблемами. Обучение в процессе диалога и диалог в процессе совместного обучения — отправной пункт образовательной концепции П. Фрейре.

Вслед за П. Фрейре британские педагоги отказались от «банковского» подхода в образовании, предусматривающего главенствующую роль педагога в учебно-воспитательном процессе, и стали придерживаться принципов «педагогического сотрудничества», в основе которой лежит диалог как наиболее оптимальная форма педагогического общения учителя и учащихся. «Участники диалога должны обладать способностью к рефлексии и самокритике в отношении собственных рассуждений и действий в ходе диалогического анализа ситуации, чтобы исключить любую форму манипуляции»¹⁰. Диалог позволяет выявить скрытые противоречия, а критическое обсуждение этих противоречий приводит к рождению нового знания или к более глубокому пониманию проблемы. Поэтому британские педагоги призывают развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли бы учить чему-то друг друга и быть соисследователями.

Говоря о культурно-исторических истоках британского медиаобразования, следует отметить, что о влиянии средств массовой культуры на сознание зрительской аудитории в Великобритании стали писать с момента их появления. Первоначально, по выражению Л. Мастермана, в СМИ видели источник пагубного влияния, развращающего и отравляющего незрелые умы, бороться с которым можно лишь с помощью воспитания и образования. Эта позиция выразилась в



избирательном подходе к информационной продукции СМИ. Основной целью данного подхода стала попытка защитить традиционные культурные ценности цивилизации от того воздействия СМИ, которое британские социологи Ф. Р. Ливис и Д. Томпсон назвали эксплуатацией простейших эмоций и удовлетворением на самом примитивном уровне¹¹.

Многие теоретики британского медиаобразования (L. Masterman, N. Stevenson, C. E. Graggs, S. Livingstone) считают Ф. Р. Ливиса родоначальником медиаобразования в англоязычном мире, способствовавшим развитию медиаобразования в школах. Л. Мастерман подробно изучил жизненный и творческий путь Ф. Р. Ливиса и предположил, что существовала определенная взаимосвязь между личным военным опытом Ф. Р. Ливиса, который видел все ужасы Первой мировой войны, его последующим анализом масс-медиа и его убежденностью в важности медиаобразования в школах. Он лично был свидетелем кампании медиа по культивированию так называемого стадного инстинкта, насаждению конформистских вкусов и взглядов, необходимых для повышения потребления товаров массового производства и обеспечения контроля над социальными массами на высшем уровне. Образование, согласно Ф. Р. Ливису, должно обеспечить сопротивление этому влиянию путем развития избирательной способности и критического мышления. По выражению Д. Томпсона, соавтора Ф. Р. Ливиса, цель образования «должна быть в том, чтобы разбирать несоответствия, а не запасные детали»¹².

Благодаря Ф. Р. Ливису и его последователям было существенно расширено поле исследования, в которое были включены и популярная литература, и масс-медиа, и субкультурные формы, т. е. массовая культура в полном ее объеме, а также эстетическая культурная среда, которая явилась порождением технологической цивилизации XX в.

Под влиянием культурно-просветительской традиции в английской критике,

заложенной Ф. Р. Ливисом и Д. Томпсоном, британское медиаобразование первоначально развивалось в рамках парадигмы «медиа как популярная культура» ('Popular Arts Paradigm'), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, когда принципиально изучались лучшие образцы киноискусства, общепризнанные подлинники шедевры мирового кинематографа. Подобное недоверие к медиа отразилось и на государственной образовательной политике, о чем свидетельствуют официальные доклады по среднему образованию Спенза (1938), Краутера (1959) и Ньюсома (1963).

Спенз говорил об ограждении от кино и общественной прессы как явлений, «незаметно разрушающих вкусы и привычки растущего поколения». Краутер придерживался сходной точки зрения в отношении политики среднего образования: «Поскольку масс-медиа обладают таким влиянием, к ним следует относиться разборчиво, что может обеспечить лишь образование...» Ньюсом хотя и давал более положительную оценку масс-медиа и рассматривал их в качестве потенциально полезного источника учебных материалов, тем не менее настаивал на четком разграничении «хорошей» и «плохой» продукции медиа: «Нам следует учить детей размышлять критически и разбираться в положительных и отрицательных сторонах того, что они смотрят»¹³. Подобный незаслуженно пренебрежительный подход к продукции медиа просуществовал вплоть до 70-х гг. XX в. — настолько сильным было влияние традиций элитарной литературной критики, заложенных Ф. Р. Ливисом и Д. Томпсоном. Однако впоследствии произошла критическая переоценка ценностного отношения к продукции СМИ, что привело к пониманию принципиальной относительности и исторической ограниченности эстетических ценностей.

В то время, когда Ф. Р. Ливис только начинал свою работу в области медиапросвещения в Великобритании, ведущими сторонниками исследования средств

массовой информации на европейском континенте были теоретики франкфуртской школы, которые разработали «критическую теорию общества». Школа оказала огромное влияние на интеллектуальную жизнь Европы и первой в западной философии обратилась к анализу масс-медиа как средства манипуляции и подавления личности.

Представители франкфуртской школы считали, что современное индустриальное общество конформично. В своей основе оно состоит из манипуляторов и манипулируемых, и в нем нет сил, противостоящих манипуляции. Поэтому они пришли к заключению о необходимости развития критического мышления как рецепта выживания в обществе всеобщего конформизма. Более того, они призывали людей сознательно отказаться от так называемых благ индустриальной цивилизации, лишаящих их свободы и истинного искусства. В связи с этим Л. Мастерман писал: «В попытке исследовать и выяснить причины роста влияния фашизма франкфуртская группа уделила центральное внимание идеологической функции масс-медиа и их роли в формировании общественного мнения, той роли, которая, по их мнению, оказалась решающей в деле становления фашизма в 30-е гг. XX в., в развязке войны и, наконец, в распространении практики геноцида»¹⁴.

Хотя многие британские медиапедагоги признают, что основные идеи франкфуртской школы положили начало изучению теории медиа и медиакультуры в Великобритании, но по сути они не призывают к категорическому неприятию средств массовой коммуникации. Наоборот, они настаивают на необходимости обучать медийную аудиторию ориентироваться в идеологическом потоке информации и понимать скрытые социокультурные, политические и экономические смыслы и подтексты.

Таким образом, под влиянием консервативной культурной традиции, исторически сложившейся в Великобритании, и неомарксистской философии массовой культуры, разработанной франкфуртской группой, медиаобразование в Великобри-

тании первоначально выступало либо как разновидность «культурного протекционизма» (60-е гг. XX в.), либо как разновидность «политического/идеологического протекционизма» (70-е гг. XX в.)¹⁵. На современном этапе развития британское медиаобразование рассматривается не как форма защиты, а как форма подготовки подрастающего поколения к жизни в демократическом информационном обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Recommendations Addressed to the UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. Vienna, 1999. Reprint: Outlooks on Children and Media. Goteborg, 2001. P. 152.

² Цит. по: Елистратова А. А. Подготовка Прошвенция: [Английская литература XVIII в.] / А. А. Елистратова // История всемирной литературы: в 9 т. М., 1988. Т. 5. С. 34.

³ Stevenson N. Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication / N. Stevenson. Thousand — Oaks London, 2002. P. 229.

⁴ Masterman L. Media Education in 1990' Europe / L. Masterman, F. Mariet. Strasburg, 1994. P. 80.

⁵ Masterman L. Teaching the Media / L. Masterman. L., 1985. P. 5.

⁶ Buckingham D. The Making of Citizens: Young People, News and Politics / D. Buckingham. L.; N. Y., 2000. P. 222.

⁷ Masterman L. Media Education in 1990' Europe. P. 80.

⁸ Hart A. Introduction: Media Education in the Global Village // Hart A. (Ed.). Teaching the Media. International Perspectives. L., 1998. P. 6.

⁹ См.: Rowland S. The Integrity of Academic Enquiry [Электронный ресурс] / S. Rowland. Режим доступа: http://www.evidencescience.org/content/StephenRowlandsColloquium07_PaperFull.pdf.

¹⁰ Masterman L. Teaching the Media. P. 33.

¹¹ См.: Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации / Л. Мастерман // Специалист. 1993. № 4. С. 22.

¹² Цит. по: Masterman L. Visions of Media Education [Электронный ресурс]. The Road from Dystopia/Archive/Media Development. Режим доступа: http://www.wacc.org.uk/wacc/publications/media_development/archive/2003_4/visions_of_media_education_the_road_from_dystopia.

¹³ Цит. по: Halloran J. D. The Inoculation Approach / J. D. Halloran, M. Jones // Alvarado M., Boyod-Barrett O. (Eds.). Media Education: An Introduction. L., 1992. P. 10—13.

¹⁴ Masterman L. Visions of Media Education.

¹⁵ Buckingham D. Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education / D. Buckingham // Inter Media Education. 1999. № 3. P. 10.

Поступила 22.11.07.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ (проблемы и перспективы развития)

*И. В. Прохорова, аспирант кафедры теории и методики обучения
математике Пензенского государственного педагогического
университета им. В. Г. Белинского*

В статье описывается современное состояние математического образования на историческом факультете. Рассматриваются проблемы, возникающие в ходе преподавания математики студентам-историкам. Автором предлагается возможный вариант решения описанных проблем, очерчиваются перспективы развития математического образования на историческом факультете.

В настоящее время в учебный план подготовки специалистов по многим гуманитарным направлениям включена дисциплина «Математика и информатика». В Пояснительной записке к примерной программе по данной дисциплине, представленной Министерством образования РФ 07.07.00, отмечается, что «стремительная математизация и компьютеризация практически всех областей знания требуют перестройки системы математического образования в высшей школе. Математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую фундаментальной подготовки специалиста. Обусловлено это тем, что математика является не только мощным средством решения прикладных задач, но и элементом общей культуры».

На историческом факультете Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского дисциплина «Математика и информатика» введена в конце 90-х гг. XX в. и изучается в настоящее время на I курсе во 2-м семестре. Курс относится к числу общеобразовательных дисциплин. Действующий стандарт соединяет в данном курсе разделы математики, информатики и информационных технологий. Целью такого объединения является формирование в сознании студента представления о единстве и взаимосвязи математики и информатики, их роли в условиях становления современного инфор-

мационного общества, математизации и компьютеризации большинства областей знания и профессиональных сфер.

В процессе преподавания курса «Математика и информатика» на историческом факультете возникает ряд серьезных проблем.

Одна из трудностей заключается в низкой мотивации студентов, отсутствии у них интереса к изучению данного курса, незнании методов исследования, принятых в той области, специалистами в которой они собираются стать.

На начальном этапе организации обучения математике студентов-историков нами было проведено анкетирование. Анкета содержала следующие вопросы: «Каково ваше отношение к математике как к учебному предмету?», «Что вас привлекает в математике?», «Что отталкивает от математики?», «Нужно ли, по вашему мнению, изучение математики на историческом факультете?», «Как вы считаете, пригодятся ли знания по математике для будущей профессиональной деятельности?», «Посещали бы вы занятия по математике, если она изучалась бы на факультете по желанию?» и др. Материалы опроса показали, что уровень профессионального интереса к математике, которая не является профилирующим предметом, находится на довольно низкой отметке. Ни один из респондентов не смог назвать действительного значения математики для своей специальности. Некоторые студенты высказа-

© И. В. Прохорова, 2008

ли мысль, что «математика — лишний предмет на историческом факультете».

Следствиями низкого уровня внутренней мотивации к изучению математики студентов являются невысокая активность в ходе учебной работы, малая инициативность, отсутствие творческого подхода к выполнению заданий по математике. В связи с этим становится очевидным, что задания по математике должны носить прикладной характер и быть связанными со спецификой будущей профессиональной деятельности обучающихся. В частности, со студентами специальности «История—юриспруденция» на практических занятиях по математике мы решаем задачи следующего содержания: «Во время проверки в древнем городе N был обнаружен преступник. Скрываясь от погони, он бежал по улицам города, причем продвигался только вперед и поворачивал только направо. Через некоторое время стало известно, что преступник пробежал через весь город, достиг дороги, на перекрестке сел в попутную карету и уехал из города N. Чтобы вести расследование, необходимо найти свидетелей этого. Укажите перекресток, на котором целесообразнее всего искать свидетелей». Студентам специальности «История» предлагаются задачи с историческим содержанием: «1. За круглым столом короля Артура сидят 12 рыцарей. Из них каждый враждует со своими соседями. Надо выбрать 5 рыцарей, чтобы освободить похищенного принца. Сколькими способами это можно сделать так, чтобы среди рыцарей не было врагов?» 2. «Порядок выступления 7 гонцов перед правителем определяется жребием. Сколько различных вариантов жеребьевки при этом возможно?» 3. «В турнире рыцарей участвуют 16 человек. Сколько игр должно быть сыграно в турнире, если между любыми двумя рыцарями должна быть сыграна одна партия?»

По всем разделам курса мы предлагаем студентам самостоятельно составить исторические задачи с профессио-

нально ориентированным сюжетом. Подобные задания вызывают живой интерес у обучающихся и стимулируют их положительное отношение к изучению математики.

На первых занятиях часто звучит вопрос: «Зачем изучать математику студенту исторического факультета?» На основании анализа научной литературы мы пришли к выводам, что математика нужна будущему историку по следующим причинам: во-первых, для того чтобы быть высокообразованным, поскольку математика является частью общечеловеческой культуры; во-вторых, для облегчения изучения смежных дисциплин учебного плана, которые используют математический аппарат; в-третьих, для приобретения умения использовать математический аппарат в целях корректного и обоснованного решения профессиональных вопросов; в-четвертых, для грамотного и доступного изложения оснований своей науки. О наших выводах мы рассказываем студентам, а в качестве домашнего задания предлагаем им подготовить краткие сообщения по темам: «Нужна ли гуманитариям математика?», «Как и где математика используется в деятельности историка?», «Математические методы в истории», «Что может дать математика такой гуманитарной науке, как история?» и др. Данные сообщения мы заслушиваем на практических занятиях.

Для повышения уровня внутренней мотивации и активизации учебной деятельности считаем целесообразным применять компьютерные и информационные технологии в обучении математике. Профессионально разработанные мультимедийные программы обучающего плана позволяют не только поддержать интерес к сложной для гуманитариев дисциплине, но и более эффективно сформировать умения и навыки решения задач и закрепить теоретические знания по изучаемой теме. Но если профессионально разработанные мультимедийные программы обучающего плана по матема-



тике для средней школы достаточно распространены, то для «гуманитарного» курса математики высшего профессионального образования таких программ очень мало.

Таким образом, вторая серьезная проблема, возникающая в процессе преподавания курса «Математика и информатика» на историческом факультете, — отсутствие профессионально разработанных учебников и мультимедийных программ обучающего и контролирующего плана по математике. Данная проблема лишает педагога возможности проектирования и эффективного управления учебным процессом, выбора оптимального его варианта.

С введением нового курса «Математика и информатика» на гуманитарных факультетах перед преподавателями встала задача обеспечения учебного процесса необходимой литературой. Мы проанализировали большое количество учебных книг по математике для студентов гуманитарных специальностей, однако учебник, подходящий для историков, на данный момент нами не найден. При разработке курса преподаватель должен выбрать из всего многообразия учебников по высшей математике такой материал, который может быть полезен гуманитариям и в то же время будет соответствовать положениям Государственного образовательного стандарта. При этом уровень строгости изложения материала, очевидно, не может быть столь же высок, как на естественных и инженерных факультетах.

Следовательно, третья серьезная проблема, возникающая в процессе преподавания курса «Математика и информатика» на историческом факультете, связана с выбором материала, который может быть полезен гуманитариям и одновременно будет соответствовать положениям Государственного образовательного стандарта, а также с выбором уровня строгости изложения материала.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (2005 г.) по специальности

«История» отражено следующее предметное содержание курса: аксиоматический метод, основные математические структуры, составные структуры, вероятность и статистика, математические модели, алгоритмы и языки программирования, стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности. В соответствии со стандартом на курс «Математика и информатика» отводится 114 ч, из них 57 ч — на самостоятельную работу. Согласно составленной нами учебной программе на лекционный курс по разделу «Математика» отводится 10 ч, на практические занятия — 19, на самостоятельную работу — 29 ч.

Целью лекционного курса является ознакомление студентов-историков с основными понятиями математики и информатики, а также со спецификой их использования в исторических исследованиях. Лекционный материал дается с учетом как международного, так и отечественного опыта информатизации гуманитарных наук. В изложении математических понятий и методов основное внимание уделяется их логической структуре. Обсуждение принципов построения математических моделей и статистических теорий проводится с учетом ограничений, порождаемых особенностями социально-гуманитарного знания.

Тематика лекционных занятий такова: «Исторический обзор: возникновение и развитие математики. Роль математики в гуманитарных науках»; «Основы теории множеств. Понятие множества. Операции над множествами. Числовые множества и отображения. Конечные и бесконечные множества. Отображения множеств»; «Элементы комбинаторики. Число перестановок, размещений, сочетаний. Случайные величины. Биномиальное распределение случайной величины»; «Основы теории вероятности. Элементарное событие. Алгебра событий. Частота случайного события. Аксиомы теории вероятности. Понятие вероятности события. Условная вероятность. Формула полной вероятности.

Формула Байеса (вероятности гипотез)»; «Основы статистического описания. Статистическая совокупность. Статистическое наблюдение. Основные понятия корреляционного и регрессионного анализа»; «Математические модели исторических процессов. Типы моделей динамики. Синергетика в изучении историко-социальных процессов».

При составлении программы мы осознанно отказались от таких фундаментальных разделов математики, как математический анализ, линейная алгебра и геометрия, поскольку изложение даже только основ этих разделов требует достаточно большого времени.

Самостоятельная работа студентов исторического факультета при изучении модуля «Математика» включает в себя следующие виды работ: работа с конспектами лекций, изучение обязательной и дополнительной литературы; подготовка к семинарским и практическим занятиям; выполнение домашних контрольных работ по основным разделам курса; подготовка рефератов, выполнение заданий учебно-исследовательского характера.

При организации самостоятельной работы выявляются неадекватное отношение студентов к данному виду работы, непонимание ее важности и необходимости. В связи с этим нужно убедить студентов в том, что в современных быстро изменяющихся условиях невозможно получить знания на всю жизнь, что надо научиться учиться.

Обнаруживаются также нежелание и неумение студентов работать систематически, что приводит к их перегрузке в конце семестра. Для разрешения данной трудности мы знакомим студентов с рабочей программой курса, которая не только дает представление о том, что предстоит изучать, но и содержит вопросы и задания для самостоятельной работы, информирует студента о формах контроля того или иного вида самостоятельной работы; составляем план-график самостоятельной работы. Задача

студента — научиться планировать и систематически организовывать свою самостоятельную деятельность.

Так как в учебные группы объединены студенты с различными уровнями развития способностей и познавательной самостоятельности, а следовательно, и с различными механизмами усвоения знаний, для повышения эффективности учебного процесса большую роль играет индивидуализация обучения, обеспечивающая персональный подход к студенту. В связи с этим четвертая серьезная проблема, возникающая в процессе преподавания курса «Математика и информатика» на историческом факультете, — проблема организации самостоятельной работы студентов.

Анализируя литературу и беседуя с практикующими историками, мы узнали, что историку необходимо уметь извлекать из общественных явлений количественные характеристики, анализировать их взаимосвязь при рассмотрении динамики демографических процессов, производства, торговли, социальных, экономических и других массовых процессов. Таким образом, историки нуждаются в основах знаний дисперсионного, регрессионного, корреляционного методов. Однако в рамках курса «Математика и информатика» их дать невозможно. Решить данную проблему можно либо за счет увеличения числа часов на эту дисциплину, либо за счет введения спецкурса по математике для студентов.

Первое направление, на наш взгляд, менее перспективно, так как дисциплина «Математика и информатика» на историческом факультете изучается на I курсе, а дисциплины специализации — на IV—V курсах. Спецкурс же по математике позволит студентам, специализирующимся по экономической истории, исторической демографии, социальной истории, археологии и другим историческим дисциплинам, получить дополнительную математическую подготовку. По нашему мнению, спецкурс должны создавать историки и математики вме-



сте, так как преподаватель спецкурса, с одной стороны, должен хорошо разбираться в истории, а с другой — иметь базовое математическое образование.

Из всего вышесказанного следует, что перспективы развития математического образования на историческом факультете состоят в повышении уровня внутренней мотивации и интереса студентов, улучшении качества преподава-

ния курса «Математика и информатика» с помощью обучающих и контролируемых компьютерных программ, создания системы самостоятельной работы на факультете и введения спецкурса по математике, который позволит студентам, специализирующимся по тем историческим дисциплинам, где роль методов исследования велика, получить необходимое им математическое образование.

Поступила 19.03.08.

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ч. Б. Миннегалиева, старший преподаватель кафедры математики, информатики и методики преподавания информатики Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань)

Автором рассматриваются проблемы подготовки студентов педагогического вуза к использованию информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Раскрывается понятие «ИКТ-компетенция учителя», приводится характеристика критериев оценки ее сформированности.

Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании способно радикально изменить существующую систему обучения. Организация учебного процесса в таком случае может стать более инновационной, поскольку будут широко применяться аналитические, практические и экспериментальные принципы обучения, которые позволят выстроить процесс обучения каждого обучающегося. Как отмечают многие исследователи, роль учителя в учебном процессе в настоящее время претерпевает изменения¹. В связи с широким проникновением информационных технологий меняется его функция: от источника знания к руководителю эффективной работы со знанием.

Система обучения традиционно ориентируется на формирование у учащихся репродуктивных навыков, сводящихся к умению запоминать и воспроизводить информацию. Новые технологии дают возможность развивать умения и навыки более высокого уровня, включа-

ющие в себя способность к рефлексии, сопоставлениям, синтезу и анализу, выявлению связей и нахождению путей решения комплексных проблем.

Главная цель непрерывной системы информационно-технологической подготовки студентов педагогического вуза — обучение будущих педагогов, готовых к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, способных не только эффективно обучать и воспитывать школьников, но и формировать у них целостную информационную культуру². Чтобы развивать информационную культуру учеников, учитель должен активно жить и действовать в обществе, насыщенном средствами хранения, переработки и передачи информации; осмысленно использовать возможности, предоставляемые новыми информационными технологиями. Умение грамотно применять информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в своей профессиональной деятельности характеризует уровень про-

© Ч. Б. Миннегалиева, 2008

фессиональной компетентности учителя, и прежде всего такую ее составляющую, как ИКТ-компетенция.

ИКТ-компетенция учителя — это неразрывно связанные между собой как в содержательном, так и в деятельностном аспектах научно-педагогические области. Среди них — преподавание учебного предмета с использованием средств ИКТ; экспертная оценка психолого-педагогической, содержательно-методической значимости электронных изданий образовательного назначения, электронных средств учебного назначения и учебно-методических комплексов, в состав которых они включены; автоматизация информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением на базе средств ИКТ, о которых учитель должен быть хорошо осведомлен³.

Критериями оценки ИКТ-компетентности, в частности, являются мотивационный, когнитивный и операционный. В основе *мотивационного критерия* лежат положительное отношение будущих учителей к профессии, организованной на современной технологической основе, устойчивая профессиональная направленность, интерес к профессии, к новым информационным технологиям и их использованию в педагогической деятельности, ориентация на достижение высоких результатов преподавания своего предмета с использованием ЭВМ. *Когнитивный критерий* оценивает знание концептуальных основ организации образовательных учреждений, психолого-педагогических основ воспитания и развития, новых форм и методов воспитания и обучения, осведомленность будущего учителя о содержании, сущности и специфике использования новых информационных технологий в учебном процессе, о возможностях ЭВМ, специальные знания (знание основ информатики, опыта применения компьютера в обучении, места и роли новых информационных технологий в развитии потенциала учащихся

и т. п.). *Операционный критерий* составляет комплекс теоретических и практических умений, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность на основе принципов организации учебно-воспитательного процесса; умений, необходимых для руководства процессом общения ученика и персонального компьютера; умений и навыков собственно компьютерной деятельности (умений пользователя); психологических приемов, обеспечивающих выработку новых форм педагогического взаимодействия учителя и ученика в условиях информатизации образования.

Работу по формированию готовности студентов к применению современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе можно вести в нескольких направлениях. Во-первых, необходимо повышать мотивацию, развивать познавательную активность студентов, поддерживать стремление к самосовершенствованию. Во-вторых, важно знакомить их с теоретическими основами использования информационных и коммуникационных технологий, с современными электронными учебными изданиями и с требованиями, предъявляемыми к ним. В-третьих, нужно развивать навыки оценки электронных учебных материалов, учить самостоятельно разрабатывать электронные образовательные ресурсы.

В процессе формирования готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности важным средством стимулирования субъективной позиции личности будущего учителя является проблемное обучение. Проблемная ситуация — это совокупность обстоятельств, обеспечивающих возникновение и разрешение (выполнение) проблемных вопросов, задач или заданий. Она возникает в специфических условиях процесса обучения, специально создается педагогическими приемами, методами и средствами. Известны разные типы проблемных ситуаций: проблемная ситуация, связанная с



тем, что студент не знает способа решения задачи (задания), не может ответить на проблемный вопрос, поскольку не имеет достаточного объема необходимых знаний; ситуация, которая ставит студента в новые условия выполнения задания, в то время как он располагает лишь старыми знаниями; ситуация, связанная с возникновением у студента противоречия между теоретически возможными путями решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа.

Для создания указанных выше проблемных ситуаций в ходе формирования готовности будущих учителей к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности могут привлекаться следующие способы и приемы: побуждение студентов к теоретическому объяснению способов, приемов, особенностей использования информационных и коммуникационных технологий в решении проблемной ситуации; обращение к ситуациям из прошлого опыта студентов по использованию информационных технологий; поиск условий применения результата выполнения проблемного задания; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям; выдвижение предположений и др.

Работу студентов с позиций проблемного обучения можно строить в такой последовательности: поиск или постановка проблемы; ее принятие студентами; анализ проблемы для выявления противоречия, для определения знаний и незнания; выдвижение гипотезы как предположительного решения (выполнения); решение (выполнение) как проверка гипотезы.

В структуру лабораторного занятия на определенных этапах, в зависимости от его содержания и дидактических целей, можно включать проблемные ситуации. Формирование у студентов умения самостоятельно видеть проблему и направлять свою мыслительную деятель-

ность на разрешение этой проблемы наиболее эффективно происходит при условии осознания ими необходимости использования информационных и коммуникационных технологий в своей учебной и будущей профессиональной деятельности, увлеченности решением проблемных задач и заданий, имеющих практико-профессиональную направленность и носящих творческий характер. Задания подобного типа разрушают стереотипность взглядов на информационные технологии, помогают студентам убедиться в том, что использование данных технологий в их будущей профессиональной деятельности позволит освободиться от многих рутинных операций, повысить свой профессиональный уровень.

Примером лабораторного занятия с использованием проблемных ситуаций может служить разработка студентами электронных учебных материалов. Электронные средства учебного назначения называются по-разному: «электронное учебное пособие», «программно-педагогическое средство», «электронный учебник» и др. Понятие «электронные учебные материалы» включает в себя широкий круг продуктов, не имеющих самостоятельного значения и используемых при разработке других электронных средств учебного назначения⁴.

ИКТ-компетенция учителя предусматривает предотвращение возможных негативных последствий использования средств ИКТ в образовательном процессе. Поэтому важно отметить, что обращение к информационным технологиям на уроке должно повышать эффективность обучения, а не являться самоцелью. ИКТ могут и должны применяться в обучении в сочетании с традиционными методами.

Проблемная ситуация возникает на любом этапе разработки электронных учебных материалов. Если студент не имеет для ее разрешения достаточного объема знаний, выполнение задания направляет его на самостоятельное изучение необходимой литературы. Часто по-

является противоречие между возможными путями выполнения задания и невозможностью практически осуществить задуманное. Таким образом, разработка электронных учебных материалов имеет практическую направленность, носит творческий характер.

Итак, подготовка студентов к применению современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе предполагает повышение мотивации, развитие познавательной активности студентов, поддержку стремления к самосовершенствованию; ознакомление с теоретическими основами использования ИКТ, современными электронными учебными изданиями и с требованиями, предъявляемыми к ним; развитие у студентов навыков оценки элек-

тронных учебных материалов, умения самостоятельно разрабатывать электронные образовательные ресурсы. Разработка электронных учебных материалов включает в себя все вышеперечисленные направления, а следовательно, повышает готовность студентов к применению современных информационных и коммуникационных технологий.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См., например: *Беспалько В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. М., 2002.

² См.: *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. М., 2003.

³ См.: Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. М., 2005. С. 8.

⁴ Там же. С. 28.

Поступила 27.11.07.

ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ю. А. Кайль, ассистент кафедры иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета (г. Барнаул)

Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей вузов в настоящее время рассматривается как средство передачи обучающимся социально и профессионально значимой информации, отработки ими навыков использования иноязычных источников в своей профессиональной деятельности, их подготовки к непрерывному образованию. В связи с этим автор обращается к вопросам мотивации и выявления ведущих мотивов при подготовке специалистов к использованию знаний иностранного языка.

Существуют различные подходы к определению понятия «мотив». Однако можно выделить то, что объединяет всех их, а именно представление о мотиве как о внутреннем осознанном побуждении к выполнению определенной деятельности. В применении к иностранному языку эту проблему исследовали И. А. Зимняя¹, А. К. Маркова², Ю. М. Орлов³, А. Н. Леонтьев⁴, Е. А. Маслыко⁵ и др.

Из всего многообразия учебных мотивов, которые направлены в первую очередь на реализацию главной цели — становление студента как специалиста высокой квалификации, способного исполь-

зовать знания иностранного языка в профессиональной деятельности, свободно ориентирующегося в иноязычной научной и специальной литературе, нами исходя из практики работы со студентами, а также ряда исследований (анкетирование, беседы и т. д.) в русле общей цели был выделен ряд мотивов, которые позволяют рассматривать их как наиболее действенные при подготовке студентов к использованию знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Условно все выделенные мотивы были объединены в группы по содержанию по следующему принципу: коммуникатив-

© Ю. А. Кайль, 2008



ные, познавательные, ценностно-ориентировочные, мотивы самоутверждения, мотивы осмысления чтения литературы по специальности.

К *коммуникативным мотивам*, которые определяются на основе потребностей в общении, относятся: желание профессионального общения; стремление получить новые сведения для следующего сообщения на занятиях; намерение получить информацию для общения с товарищами вне занятий; потребность в личном общении.

В группу *познавательных мотивов*, базирующихся на стремлении обучаемых к познанию своей специальности и связанных с осознанием полезности деятельности для будущей практической работы, входят: желание получить интересующую информацию по специальности; потребность расширить имеющиеся знания по будущей специальности; стремление глубже изучить языковые явления, характерные для профессиональных текстов.

Ценностно-ориентировочные мотивы побуждают студента к становлению как специалиста-исследователя, которому свойствен творческий поиск. Эту группу мотивов составляют: стремление научиться свободно читать тексты по специальности; желание научиться работать самостоятельно с научными текстами; потребность стать компетентным в своей области знаний; намерение повысить свою квалификацию как специалиста.

В основе группы *мотивов самоутверждения* лежат факторы осознания своего места в иерархии социальной структуры общества, а также оценка себя как личности. К мотивам самоутверждения относятся: стремление к самосовершенствованию; желание завоевать авторитет у сокурсников, упрочить свои позиции в качестве студента.

Мотивы осмысления чтения литературы по специальности обусловлены осознанием студентом своей интегрированности в общую учебную деятельность по овладению иностранным

языком, а также желанием выбрать собственную тактику чтения иноязычной литературы по специальности.

С целью определения значимости для студентов I курса агрономического факультета перечисленных мотивов было проведено анкетирование. Анализ полученных данных по мотивационным группам показал, что ведущими мотивами для студентов являются познавательные (75 %) и ценностно-ориентировочные (73 %). Это объясняется действием двух основополагающих факторов деятельности студента: стремления расширить общий кругозор и желания сформироваться за время учебы как специалист определенного профиля.

Судя по результатам анализа анкетных данных без учета деления на группы, доминирующий мотив для студентов составляет стремление научиться читать иноязычные тексты по специальности (91 %). Данный факт говорит о том, что учебная деятельность большинства студентов носит осознанную профессиональную направленность и чтение для них является источником не только приобретения знаний профессионального характера, но и формирования умений и навыков работы с текстами по специальности.

Следующую ступень занял мотив, основа которого закладывается еще в школе, где изучение иностранного языка не ограничено отдельными профессиональными целями и носит общеобразовательный характер. Это стремление повысить эффективность изучения иностранного языка (86 %). То, что большинство анкетированных указали данный мотив, свидетельствует о его сформированности и устойчивости. Опора преподавателя на подобные глубоко осознанные мотивы широкого поля действия может оказаться хорошей базой для формирования и закрепления сходных мотивов, действующих при подготовке студентов к использованию знаний иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Третье место в иерархии мотивов занимает стремление получить высокую оценку для того, чтобы упрочить свои позиции в качестве студента (80 %). Объяснение кроется в том, что вчерашний абитуриент чувствует себя еще недостаточно уверенно и, чтобы утвердиться, должен приложить максимум усилий к учебной деятельности в целом.

Познавательные (79 %) и ценностно-ориентировочные (74 %) мотивы, которые оказались преимущественно в середине таблицы, составляют фундамент, позволяющий организовать активную профессионально направленную деятельность студентов через систему специальных текстов и заданий к ним, с помощью которых можно создать условия для непрерывной мотивации и одновременно блокировать противоположную тенденцию — демотивацию.

Низкий уровень коммуникативной мотивации (56 %) отмечается у многих студентов. Повышение их активности в этом плане видится в опоре на мотивообразующие факторы, способные стимулировать потребности студентов в профессиональном общении. С этой целью можно организовать общение на занятиях как наиболее доступную и организованную коммуникативную деятельность, например, моделировать условия, имитирующие производственную деятельность специалиста, связанную с получением, обработкой и передачей информации. Таким образом будет одновременно осуществлен принцип дифференцированного и взаимосвязанного обучения. Возмож-

ность показать на занятиях практическое использование информации в профессиональных целях является не только фактором, порождающим мотивацию обучения, но и условием, необходимым для мотивации чтения текстов на иностранном языке.

Итак, при подготовке студентов к использованию знаний иностранного языка действие личностно значимых мотивов преобладает над общественно значимыми. Однако отмечаются взаимозависимость и взаимовлияние мотивов в процессе деятельности, их преемственность и динамизм. Это проявляется в том, что функционирование одного мотива вызывает формирование или подавление другого, или в том, что на смену уже выполнившему свою роль мотиву приходит новый, требующий более высокого уровня знаний, умений и навыков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. М., 2002.

² См.: *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М., 1990.

³ См.: *Орлов Ю. М.* Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя / Ю. М. Орлов. М., 1991 ; *Орлов Ю. М.* Самопознание и самовоспитание характера : беседы психолога со старшеклассниками : кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. М., 1987.

⁴ См.: *Леонтьев А. Н.* Потребность, мотивы, эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. М., 1971.

⁵ См.: *Маслыко Е. А.* Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. Минск, 1997.

Поступила 28.11.07.

СТАНОВЛЕНИЕ В ВУЗЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ*

Ю. В. Варданян, заведующий кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, профессор,

С. Н. Чаткина, аспирант кафедры психологии Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева

В статье обоснована необходимость совершенствования вузовского этапа становления психологической компетентности учителя начальных классов. Представлена модель данной компетентности, предложены эффективные пути решения обозначенной проблемы в процессе подготовки педагогических кадров в высшей школе.

На рубеже XX—XXI вв. в Европейском союзе активизировались процессы сближения национальных систем профессионального образования и интеграции европейских стран в единое образовательное пространство. Катализаторами этих процессов стали принятие министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании Сорбоннской совместной декларации о гармонизации структуры системы европейского высшего образования (25 мая 1998 г.) и подписание министрами образования 29 европейских стран Болонской декларации о европейском регионе высшего образования (19 июня 1999 г.).

В настоящее время в России создана законодательная база для участия страны в Болонском процессе, в нескольких ведущих вузах завершается экспериментальная проверка первых вариантов нового научно-методического оснащения образовательного процесса, отвечающего требованиям болонских договоренностей. В сложившихся условиях при обосновании эффективной стратегии решения проблем, обострившихся в отечественной системе высшего профессионального образования, усилился поиск путей, позволяющих перейти от сциентистского подхода к компетентностному, ориентированному на развитие ценных и зна-

чимых проявлений личности в реальной профессиональной деятельности. В связи с этим в психолого-педагогических исследованиях уделяется особое внимание изучению проблем профессиональной компетентности.

Существенная теоретическая основа, обеспечивающая эффективное изучение сущности, структуры и содержания профессиональной компетентности, заложена в исследованиях по психологическим проблемам профессионализма, которые выполнены представителями акмеологии (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кухарев и др.). В педагогических и психологических науках изучены разнообразные аспекты профессионального развития личности в процессе образования и самостоятельной трудовой деятельности (Н. А. Аминов, А. А. Вербицкий, В. А. Сластенин и др.). Рядом ученых предложены теоретические модели компетентности, определены ее роль в сфере педагогической деятельности и в системе подготовки педагогических кадров, место в структуре профессионально значимых качеств личности (В. П. Бездухов, А. К. Маркова, Е. И. Рогов и др.). Исследователями выделены элементы (виды) педагогической компетентности: специальная и профессиональная, социально-психологиче-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Образовательные условия развития студента как субъекта профессионально-педагогической компетентности в процессе изучения психологии», проект № 08-06-00359а.

ская, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая и др., обоснованы соответствующие им компетенции: профессиональные, академические, общие, в том числе ключевые, базовые, универсальные, транспредметные, переносимые, метапрофессиональные, надпрофессиональные, ядерные и др. (В. И. Байденко, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. В. Краевский и др.).

Тем не менее все еще остаются открытыми вопросы о сущности и путях развития психологического компонента педагогической компетентности. Их нерешенность значительно осложняется в связи с существующей тенденцией увеличения количества психологических проблем среди детей и подростков (таких, как нарушение и недоразвитие познавательной деятельности, недостаточная сформированность эмоционально-волевой регуляции, тревожность, акцентуация характера, дидактогенез, школьная невротизация, задержка психического развития, олигофрения и т. д.). При этом необходимо учитывать, что в современной системе образования работает мало педагогов-психологов, а потому детям, родителям, учителям сложно получить необходимую квалифицированную психологическую помощь при столкновении с трудностями в обучении, межличностных отношениях, общении. Потребность системы образования в услугах педагогов-психологов достаточно высока. Особенно остро она ощущается в сельских школах, где малочисленный состав учащихся не позволяет ввести в штат подобных учебных заведений ставку психолога.

В сложившихся условиях очень важно, чтобы учитель, в первую очередь начальных классов, обладал психологической компетентностью. В нашем понимании **психологическая компетентность учителя начальных классов** — это профессионально значимое интегративное качество, обеспечивающее единство его теоретической и практической подготовки, которое характеризует уровень сформированности мотивационной

готовности и операционально-деятельностной возможности осуществлять психологическое сопровождение младшего школьника в процессе реализации педагогического труда. Особую актуальность сегодня приобретают становление и развитие психологической компетентности учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования.

Анализ литературы¹ показал, что в настоящее время выделяются различные подходы к повышению эффективности психологической подготовки педагога, в том числе будущего учителя начальных классов. Мы предлагаем решить указанную проблему путем формирования его психологической компетентности, на основе которой он сможет осуществлять качественное психологическое сопровождение младшего школьника в процессе реализации педагогической деятельности. В этом контексте под **психологическим сопровождением младшего школьника** понимается использование комплекса психотехнологий (диагностика, коррекция, развитие познавательной и личностной сфер; психологическое консультирование и просвещение; профилактика возникновения психических и личностных проблем и др.) с целью построения и приведения в движение системы поддержки и развития психического и личностного здоровья субъектов образования (ученика, учителя) в многоуровневой динамической образовательной системе.

Нами создана модель психологической компетентности будущего учителя начальных классов, включающая в себя следующие компоненты:

— *мотивационный*, который отражает готовность студента к психологическому сопровождению личности в процессе реализации педагогического труда и выражается в желании качественно осуществлять основные аспекты этого процесса;

— *операционально-деятельностный*, который содержит умения студента осуществлять психологическое сопро-



вождение младшего школьника в процес-
се реализации педагогического труда.

Схематически данная модель пред-
ставлена на рисунке.



Модель психологической компетентности будущего учителя начальных классов

На основе созданной модели нами была разработана методика оценки уровня сформированности психологической компетентности будущего учителя начальных классов, которая применялась для получения сведений от самого студента, его однокурсников, экспертов, методистов, учителя-наставника в период педагогической практики и которая вошла в состав диагностического комплекса, включившего в себя и ряд других методик, например: «Краткая графическая запись уровня профессиональной компетентности учителя»², «Коммуникативные и организаторские склонности»³, «Способность педагога к эмпатии»⁴, «Оценка самоконтроля в общении»⁵, «Готовность к саморазвитию»⁶.

В поисках научно обоснованного подхода к изучению и развитию психологической компетентности будущего учителя начальных классов нами была проведена опытно-экспериментальная работа. В качестве испытуемых выступили студенты IV—V курсов разных факультетов МГПИ им. М. Е. Евсевьева: педагогического (экспериментальная и контрольная группы), биолого-химического, иностранных языков (контрольные группы). Основные задачи данной работы заключались в том, чтобы выявить уровень сформированности психологической компетентности студента педагогического вуза; апробировать в экспериментальной группе систему заданий (упражнения, игры, тренинги, практикумы), способ-

ствующих развитию психологической компетентности будущего учителя начальных классов в учебном процессе и в ходе педагогической практики; определить эффективность разработанной системы заданий путем сопоставления результатов студентов экспериментальной и контрольных групп.

Анализ полученных данных показал, что на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы примерно 60 % обследованных студентов имели частично сформированный уровень психологической компетентности, 25 — скорее всего не сформированный, 15 % — в основном не сформированный. Таким образом, выяснилось, что значительная часть студентов были слабо подготовлены к успешному психологическому сопровождению личности школьника в процессе реализации педагогического труда.

Недостаточная сформированность психологической компетентности будущего учителя препятствует эффективно осуществлению профессиональной деятельности, реализации педагогического общения, построению и развитию отношений с субъектами образования. Очевидной становится необходимость специальной целенаправленной работы по становлению указанного профессионально значимого качества личности средствами изучения психологических дисциплин и выполнения заданий психологического аспекта педагогической практики. Для разрешения этой проблемы на поисково-созидательном этапе опытно-экспериментального исследования в образовательную деятельность студентов IV курса педагогического факультета МГПИ им. М. Е. Евсевьева нами был разработан и внедрен элективный курс «Психологическое сопровождение младшего школьника в процессе реализации педагогического труда».

Целью курса являются актуализация и развитие психологической компетентности будущего учителя начальных классов. Он направлен на освоение студен-

тами педагогического факультета теоретических знаний и соответствующих им умений и навыков:

— сопровождать профессиональный педагогический труд системой средств, приемов и методов психодиагностики, психокоррекции, развития познавательной и личностной сфер, психологического просвещения, психологического консультирования;

— составлять развивающие и коррекционные занятия и/или программы для учащихся начальных классов;

— разрабатывать психологические рекомендации и давать прогноз психического и личностного развития младшего школьника;

— устанавливать взаимосвязи между освоением психологических дисциплин и становлением собственной психологической компетентности;

— осваивать методы самоизучения, самокоррекции, саморазвития, самопросвещения;

— закреплять и углублять теоретические психологические знания и практический опыт их применения в ходе психологического сопровождения младшего школьника.

Ожидаемые результаты освоения курса:

— знание основных принципов, методов и процедур психологического сопровождения младшего школьника в процессе реализации педагогического труда и профессионального самосовершенствования;

— умения применять принципы, методы, приемы, способы, формы психологической диагностики, коррекции, развития познавательной и личностной сфер субъектов образования; проводить психологическое консультирование и просвещение; осуществлять профилактику возникновения психических и личностных проблем в процессе реализации педагогического труда и профессионального самосовершенствования.

Для достижения указанных результатов целесообразно подготовку будущего



учителя начальных классов вести по следующим направлениям:

— психологическое изучение личности (определение уровня сформированности личностных новообразований младшего школьника, уровней его актуального и ближайшего развития; изучение личности родителей (или лиц, замещающих их), их взаимоотношений с ребенком; исследование психологического микроклимата семьи и др.);

— психокоррекция (исправление недостатков психического и личностного развития путем осуществления целенаправленной работы по достижению нормативных показателей);

— содействие психическому и личностному развитию ребенка (создание социально-психологических условий для его целостного психического и личностного развития);

— психологическое консультирование (оказание помощи и поддержки младшему школьнику и его родителям (или лицам, замещающим их) в решении психологических проблем);

— психологическое просвещение (приобщение педагогического коллектива, младших школьников и их родителей (или лиц, замещающих их) к овладению психологическими знаниями и опытом их применения);

— психопрофилактика (выявление психологических особенностей ребенка, которые могут в будущем обусловить определенные сложности в его познавательном и личностном развитии, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии).

В программе курса представлены восемь тем, отражающих содержание занятий: «Психологическая компетентность учителя начальных классов», «Содержание деятельности учителя начальных классов по психологическому изучению учащихся», «Элементы психокоррекционной работы в деятельности учителя начальных классов», «Развитие познавательной и личностной сфер младшего школьника учителем начальных клас-

сов», «Психологическое консультирование младшего школьника и его родителей», «Психологическое просвещение в деятельности учителя начальных классов», «Психопрофилактика в системе деятельности учителя начальных классов», «Проектирование психологического сопровождения личности в процессе реализации педагогического труда учителя начальных классов».

Предусмотрено сочетание процессов изучения теории и овладения практическими умениями по применению теоретических знаний на основе осмысленного понимания будущим учителем начальных классов особенностей психологического сопровождения младшего школьника. Данная задача реализуется через сочетание ряда блоков (информационного, практического и самопознания).

Особенность информационного блока состоит в аккумуляции, систематизации и интеграции ранее приобретенных в курсе «Психология» знаний об основных психологических принципах, методах и процедурах диагностики, коррекции, развития, консультирования, просвещения, профилактики, а также о специфике их действия в процессах реализации педагогического труда учителя начальных классов и профессионального самосовершенствования.

В рамках практического блока на основе приобретенных и дополненных знаний студентов применяются, закрепляются и развиваются умения осуществлять психологическое сопровождение младшего школьника. Например, на занятиях по теме «Содержание деятельности учителя начальных классов по психологическому изучению учащихся» актуализируются знания о содержании и структуре познавательной и личностной сфер психики человека, о функциях изучения и самоизучения психических особенностей (установление обратной связи, оценка результативности, воспитательно-побуждающее воздействие, коммуникация, проектирование, прогноз развития познавательных возможностей и

личностного роста и др.). Далее определяются основные направления изучения психических особенностей младшего школьника: психологическая готовность ребенка к обучению в школе, психологические особенности личностной и познавательной сфер, межличностные отношения ребенка, психологические причины школьной дезадаптации и др.

Для продуктивного развития умения осуществлять психологическое сопровождение младшего школьника студенту важно овладеть технологиями самопознания. Поэтому программой курса предусматриваются задания, позволяющие стимулировать самонаблюдение, самоанализ, самооценку. Например, в рамках темы «Психологическая компетентность учителя начальных классов» студентам предлагается осуществить самооценку уровня сформированности психологической компетентности.

Большое внимание в содержании курса отводится внеаудиторной самостоятельной работе студентов. Она способствует развитию мотивации самостоятельного систематического пополнения знаний и обеспечивает выработку умений психологического сопровождения младшего школьника в процессе реализации педагогического труда. Так, при изучении вышеуказанной темы студентам предлагаются следующие задания:

— написать сочинение-рассуждение на тему «Зачем учителю начальных классов знания по психологии?», дать в работе оценку своей психологической подготовки;

— составить библиографический список статей по вопросам психологического сопровождения ребенка в профессиональной деятельности педагога (на основе анализа материалов журналов «Вопросы психологии», «Интеграция образования», «Мир психологии», «Начальная школа», «Педагогика», «Профессиональная библиотека школьного психолога», «Психология и школа» и др. за последние пять лет).

В ходе эксперимента, изучая указанный элективный курс, студенты педаго-

гического факультета актуализировали, систематизировали и существенно дополняли ранее полученную теоретическую и практическую психологическую подготовку, овладевая способностью психологического сопровождения младшего школьника в процессах реализации педагогического труда и профессионального самосовершенствования.

Указанный аспект работы был продолжен в период педагогической практики. Для этого нами была разработана программа заданий по психологии, основные положения которой приводятся ниже:

1-я неделя — выбор младшего школьника; знакомство с ним на основе собственных наблюдений, беседы с учителем, анализа школьной документации с целью выявления его психологических проблем и выдвижения гипотезы о их возможных причинах; подбор методов и методик психологического изучения младшего школьника с учетом сущности сформулированной проблемы, составление плана исследования;

2-я неделя — использование отобранных методов и методик; анализ и интерпретация полученных результатов; обоснование направления деятельности по психологическому сопровождению младшего школьника с формулированием прогноза его дальнейшего развития;

3-я неделя — составление плана-конспекта цикла занятий (коррекционных, развивающих, консультационных, просветительных, профилактических и др.), согласование их содержания с педагогом класса, а при необходимости — с психологом и родителями;

4—5-я недели — реализация цикла занятий;

6-я неделя — проведение повторного психологического изучения младшего школьника с целью подтверждения эффективности занятий, анализ и интерпретация полученных данных; оценка (самооценка и экспертная оценка) уровня сформированности умений психологического сопровождения младшего школьника в процессе реализации педагогического труда; оформление документации.



На последней неделе педагогической практики студентов экспериментальной и контрольных групп был проведен контрольный этап опытно-экспериментальной работы. Полученные данные показали, что для всех студентов экспериментальной группы характерна ярко выраженная тенденция к повышению уровня сформированности психологической компетентности, в то время как данные студентов контрольных групп в основном остались на прежнем уровне. Сравнение полученных данных позволило доказать эффективность предложенных путей развития психологической компетентности будущего учителя начальных классов.

Таким образом, целенаправленная работа по формированию в вузе психологической компетентности студента — будущего учителя начальных классов способствует повышению качества его подготовки к компетентному решению психологических проблем и своевремен-

ному оказанию оперативной психологической помощи самому себе, младшему школьнику и его родителям.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Климов Е. А.* Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие / Е. А. Климов. М., 2004 ; *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. М., 1999 и др.

² См.: *Клюева Н. В.* Технологии работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. М., 2000. С. 100—102.

³ См.: *Истратова О. Н.* Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. 3-е изд. Ростов н/Д, 2006. С. 339—344.

⁴ См.: *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога : учеб. пособие. В 2 кн. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. М., 2001. С. 48—52.

⁵ См.: Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. М., 2001. С. 48—49.

⁶ См.: *Ратанова Т. А.* Психодиагностические методы изучения личности / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. М., 1998. С. 239—241.

Поступила 05.02.08.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ЖИЗНИ КАК ФУНКЦИИ СУБЪЕКТА СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

*Л. И. Доценко, заместитель директора по учебно-методической
и научной работе Старооскольского геологоразведочного техникума
им. И. И. Малышева*

В статье раскрыты наиболее значимые субъектные особенности студента профессионального учебного заведения, способствующие его преобразованию в субъекта собственной жизни: умения проектировать, организовывать и преобразовывать собственную жизнь. Определена роль среднего профессионального учебного заведения в формировании личности будущего специалиста как субъекта собственной жизни.

В настоящее время в психологии активно развивается подход, согласно которому человек рассматривается как субъект собственной жизни, несущий ответственность за собственные жизненные выборы, за собственное развитие. Внимание отечественных и зарубежных исследователей привлекают особенности жизненных стратегий личности как способов построения своего жизненного пути. Наибольшую значимость эта про-

блема приобретает в юношеском возрасте, когда человек совершает шаг к взрослению.

Субъект собственной жизни вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осознавая свою ответственность перед собой и людьми за последствия такого решения. К. А. Абульханова-Славская отмечает: «...признавая каждого личностью, мы предполагаем, что далеко не каждый способен стать

© Л. И. Доценко, 2008

субъектом, строителем, творцом своей жизни». И далее: «Сможет или не сможет личность стать субъектом собственной жизни — такова одна из центральных проблем личной жизни»¹.

Важнейшей задачей профессиональных учебных заведений в настоящее время является наряду с профессиональным личностное развитие студентов, т. е. развитие их не только как субъектов деятельности, но и как субъектов собственной жизни, способных к ее проектированию, организации и преобразованию.

Формирование личности специалиста как субъекта собственной жизни определяется рядом показателей, по которым можно судить о степени его готовности к проектированию, организации и преобразованию своей жизни. К их числу можно отнести изменения в личностных качествах в процессе объектно-субъектного преобразования личности студентов, у которых всегда имеется потенциал субъектного становления. Следует подчеркнуть, что развитие субъектных качеств личности (субъектной позиции) не происходит спонтанно, оно также обусловлено и ее прошлым опытом, который педагог обязан учитывать при разработке стратегии и тактики педагогических воздействий на студентов в плане подготовки их к проектированию, организации и преобразованию собственной жизни.

Формирование субъектной позиции предполагает, что из объекта будущий специалист должен превратиться в субъекта собственной жизни, а сам процесс формирования личности специалиста как субъекта собственной жизни станет объектом деятельности субъекта, т. е. студента. Следовательно, формирование личности специалиста как субъекта собственной жизни будет зависеть от того, насколько субъект (студент) владеет своим объектом, т. е. понимает сущность и пути проектирования, организации и преобразования собственной жизни. При таком подходе к рассмотрению проблемы необходимо установить, какие субъектные качества важны для

осознанного проектирования, организации и преобразования собственной жизни.

Данной проблеме посвящены многие исследования. Например, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина и др. рассматривают в качестве основных условий становления человека как полноценного субъекта своей жизни способность к саморазвитию и самосовершенствованию, К. Д. Ушинский — способность к решению жизненных противоречий. К. А. Абульханова-Славская главными качествами субъекта собственной жизни считает умение выбирать основное для человека направление, способ жизни, определять ее главные цели, этапы их достижения; способность личности к творчеству; умение выстраивать жизненную стратегию, определять цель жизни, формулировать жизненные планы. С. Л. Рубинштейн в качестве основного показателя личности как субъекта собственной жизни выделяет наличие активной жизненной позиции, В. Э. Чудновский — адекватного смысла жизни. Г. П. Щедровицкий говорит о необходимости развития способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, переосмысливать собственную сущность. О. С. Газман полагает, что основным условием формирования личности как субъекта собственной жизни является овладение способами и механизмами саморазвития, к числу которых относятся информация о себе (самопознание), информация о мире, рефлексия (самоанализ), целеполагание и планирование. А. К. Маркова подчеркивает такое качество личности, как владение способностями к самоанализу, приемами включения себя в более общий социальный контекст.

Проблема формирования личности как субъекта собственной жизни получила широкое освещение и в зарубежной педагогике. Так, Е. Герр, Н. Гисберс, Р. Киннер, Дж. Крумбольц и др. обращают внимание на необходимость самостоятельного проектирования учащимися своего жизненного пути и отмечают, что



развитие соответствующих качеств личности происходит только тогда, когда учащиеся проявляют активность (интеллектуальную, духовную, манипулятивную, физическую, операционно-трудовую и т. п.)².

Обобщая все вышесказанное, выделим наиболее значимые субъектные особенности студента профессиональных учебных заведений, помогающие его преобразованию в субъекта собственной жизни:

1) умение проектировать собственную жизнь, т. е. определять смысл жизни, разрабатывать жизненную стратегию, планировать профессиональную карьеру, экономическую жизнь, семейные отношения, стиль жизнедеятельности;

2) умение организовывать собственную жизнь (реализовать жизненную стратегию), т. е. строить взаимоотношения в семье, социуме; структурировать время, использовать рациональные методы организации труда, экономии ресурсов; организовывать досуг, вести здоровый образ жизни;

3) умение преобразовывать собственную жизнь, т. е. заниматься самообразованием, самовоспитанием, владеть приемами саморегуляции; решать жизненные противоречия, преодолевать жизненные кризисы.

Таким образом, первым признаком субъектности жизни мы считаем способность личности к *проектированию* собственной жизни.

В Словаре иностранных слов проект определяется как предварительный текст какого-либо документа; план, замысел³. Согласно другому определению это одна из форм преобразовательной деятельности человека, включающая в себя какую-либо инновационную идею, направленную на повышение качества деятельности или жизни социального общества (П. Е. Решетников).

Под проектированием жизни мы понимаем создание личностью образа желаемого будущего, определение последовательности действий, путей и средств

их реализации для достижения смысла жизни.

Вторым признаком субъектности жизни является способность к *организации* собственной жизни.

В Новом энциклопедическом словаре понятие «организация» раскрывается как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого⁴. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что разные люди в разной мере являются субъектами жизни, поскольку они в разной мере стремятся и могут реально организовать свою жизнь как целое, соединить ее отдельные планы, сферы, выделить главное направление. Поэтому организация жизни, по ее мнению, — это способность так связать и осуществить дела, ситуации, чтобы они подчинились единому замыслу, сконцентрировались на главном направлении, придать им желательный определенный ход; выбор основного для человека направления, способа жизни; определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинение этих этапов. Проект жизни, возникающая сначала как замысел, смысл, идеальный план, затем требует реализации на практике⁵.

Обобщая вышесказанное, можно сформулировать следующее определение организации собственной жизни — это активная, сознательная, творческая деятельность субъекта, направленная на создание условий (материальных, временных, операциональных и др.) для реализации собственных жизненных планов.

Личность, способную к организации своей жизни, характеризуют направленность на развивающие, более оптимальные сферы жизни, потребность в собственном развитии: саморазвитии, самосовершенствовании, самообразовании.

Развитие любой системы, в том числе личности, осуществляется по определенным законам. Законы развития и самоорганизации систем изучает наука синергетика. Согласно теории развития оно может идти по линии как прогресса, так

и регресса, выражаться в эволюционной или революционной форме. Эволюция — это поступательное, медленное, плавное качественное изменение, путь нравственного усовершенствования, самовоспитания личности; революция — скачкообразное, быстрое качественное изменение.

В процессе жизнедеятельности человека под воздействием различных факторов — флуктуаций (колебаний, изменений, возмущений) — происходят изменения, преобразования образа жизни. Влияние флуктуаций на ход жизни в зависимости от их силы может иметь совершенно разные последствия. Если флуктуации недостаточно сильны, то образ жизни субъекта практически не меняется. Если флуктуации сильны, то они могут оказать разрушающее воздействие на образ жизни личности или внести существенные изменения в стратегию жизни и жизненные планы и программы. Подобные изменения наблюдаются в так называемой точке бифуркации. Она представляет собой переломный, критический, момент в жизни, когда осуществляется выбор личностью дальнейшего пути. В этой точке жизненные стратегии, планы, цели пребывают в неустойчивом состоянии и подвержены различным влияниям. Совершенно невозможно предсказать, в каком направлении пойдет дальнейшее развитие жизни человека. От того, какое направление в точке бифуркации выберет личность, зависит вся дальнейшая жизнь субъекта.

Субъектность личности проявляется в том, как она ведет себя в точке бифуркации, как преобразует обстоятельства, направляет ход жизни, формирует жизненную позицию в связи со сменой жизненных ситуаций и обстоятельств. Другими словами, в точках бифуркации происходит *преобразование* жизни, являющееся третьим признаком субъектности жизни. В процессе движения от одной точки бифуркации к другой осуществляется дальнейшее развитие личности. В каждой точке бифуркации субъект выбирает путь развития, траекторию своего движения.

В точках бифуркации наступают жизненные кризисы. Кризис знаменует собой конец одного отрезка жизненного пути и начало другого, он случается как бы на стыке двух биографических эпох. Важным признаком личности как субъекта собственной жизни психологи считают способность выхода из жизненных кризисов. Последние дают человеку новый опыт и переводят его на новый уровень развития. Вместе с тем они позволяют человеку узнать о себе нечто, чего он не знал ранее, запечатлеваясь в индивидуальной биографии как переломные моменты в жизни. Каждое кризисное переживание нарушает личную безопасность человека, затрагивая и расшатывая бытийные основы его внутреннего мира.

Духовный кризис — это состояние переживания утраты бытийной основы существования, которое возникает в ответ на эмоциональную реакцию относительно индивидуально значимого события или явления и сопровождается нарушением процесса поиска сакрального. Феномен духовного кризиса универсален для любой личности. Если человек имеет сознание, то перед ним рано или поздно возникают проблемы духовного самоопределения, и он так или иначе вовлекается в переживание духовного кризиса. Это ведет к построению новой системы жизненных ориентиров, основанной на приобретенном субъективном опыте. Одновременно расшатываются старые основы, вводя человека в состояние дискомфорта, нарушая его личную безопасность.

Кризис редко обходится без депрессии, отчаяния, тоски. Временами человек испытывает апатию — равнодушие ко всему окружающему, ощущение бессмысленности жизни и собственного существования. Он может заикнуться на своих негативных чувствах и мыслях, застрять на самой неприятной стадии кризиса, не продвигаясь дальше. Однако некоторые ученые полагают, что человеку для развития субъектности на жизненном пути необходимо пережить



духовный кризис. Это, с одной стороны, позволит ему подняться на новый уровень, характеризующийся более развитой рефлексивностью, повышенной ценностью таких мировоззренческих качеств, как человечность и милосердие, а с другой — повысит личную ответственность за происходящее с ним. Переживание духовного кризиса может способствовать также и повышению внутренней удовлетворенности и уровня личной безопасности.

Для субъекта собственной жизни характерно то, что при прохождении им точек бифуркации, т. е. при переживании жизненных кризисов, меняются тактики его жизни, но стратегическая жизненная установка остается постоянной. В точках бифуркации наблюдаются процессы самоорганизации личности, возникновение порядка из хаоса, т. е. дальнейшее развитие и преобразование жизни.

Таким образом, под преобразованием собственной жизни мы понимаем коренное, качественное изменение образа жизни, связанное со сменой жизненных обстоятельств. Формирование личности будущего специалиста как субъекта собственной жизни — непрерывный процесс, который должен осуществляться в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. Этот процесс будет эффективным, если выполняется следующая совокупность педагогических условий:

1) включение студентов в практическую деятельность по планированию,

организации и преобразованию собственной жизнедеятельности;

2) создание вариативных возможностей для жизненного самоопределения и гибкого самостоятельного выбора траектории жизни на основе сопоставления разных сценариев, подходов, учета условий и возможностей личности;

3) знакомство с лучшими образцами жизненных стратегий и профессиональной карьеры и формирование на этой основе жизненных целей, мечты, идеалов;

4) рефлексия опыта построения своей жизни и реализации жизненных сценариев с последующей их коррекцией;

5) сопряжение процессов планирования, организации и преобразования жизни студентов с процессами самообразования, самовоспитания, саморазвития;

6) теоретическая и технологическая подготовка педагогических кадров учреждений среднего профессионального образования к работе по формированию будущих специалистов как субъектов собственной жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М., 1991. С. 9, 29.

² См.: Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Р. Роджерс ; под ред. Е. И. Исениной. М., 1994.

³ См.: Словарь иностранных слов. М., 1986. С. 401.

⁴ См.: Новый энциклопедический словарь. М., 2001.

⁵ См.: Абульханова-Славская К. А. Указ. соч.

Поступила 22.04.08.

СТРУКТУРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ

*Е. П. Виннидова, соискатель кафедры психологии
МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором анализируются понятия «ценность» и «ценностные ориентации», рассматриваются различные подходы к изучению ценностей в психологии, философии, социологии. Приводятся результаты исследования ценностных ориентаций молодых супругов.

Ценностные ориентации — одно из основных структурных образований зрелой личности. Фактически это проблема смысла человеческого существования, которая разрабатывалась представителями различных научных школ: философии, социологии, психологии.

Считается, что понятие ценности впервые было введено Иммануилом Кантом в работе «Критика чистого разума». Философ противопоставил сферу нравственности (свободы) сфере природы (необходимости) и развивал представление о «мире должного» (мире ценностей и норм) в отличие от «мира сущего» (мира вещей и бытия)¹.

В начале XX в. немецкий философ и психолог Г. Мюнстерберг дал анализ мира ценностей. Считая, что природа вообще в основе своей свободна от ценностей, а индивидуумы в своих взаимоотношениях знают только условные ценности, он впервые в истории аксиологической мысли изобразил систему ценностей схематически в виде таблицы, демонстрирующей закономерность строения всеохватывающего мировоззрения человека, ценностного осмысления им мира².

Вслед за И. Кантом и Р. Мюнстербергом к проблеме ценностей обращались представители неокантианства В. Виндельбанд, Г. Риккерт. Так, Г. Риккерт разработал учение о ценностях как основу теории истинного знания и нравственного действия. Познать, по Г. Риккерт, — значит занять определенную позицию по отношению к ценностям³. Немецкий философ В. Виндельбанд предметом познания считал определенные правила соединения между собой представлений, которые люди должны

произвести для того, чтобы мыслить правильно, а в качестве высшего критерия признавал истину как высшую ценность⁴.

По мнению современного исследователя П. Е. Матвеева, Виндельбанд и Риккерт по большей части были заняты философским обоснованием существования ценностей, обоснованием наличия особого аспекта индивидуальных феноменов, которые являются ценностями⁵.

Помимо философских размышлений значительный интерес для более глубокого изучения проблемы ценностных ориентаций представляют и социологические исследования. Первыми социологами, затронувшими ценностную проблематику, были М. Вебер и Э. Дюркгейм, которые обосновали необходимость изучения ценностей социологической наукой и внесли важный вклад в понимание общества как ценностно-нормативной системы⁶.

Т. Парсонс рассматривал проблему ценностей в рамках своей теории социальных систем. Социолог полагал, что ценности являются основой интеграции субъектов в общество посредством взаимопроникновения между социальной и личностной системами⁷.

В психологической науке проблеме ценностных ориентаций также уделяется достаточно большое внимание. В 1968 г. крупнейший американский психолог А. Маслоу в работе «К психологии бытия» посвятил проблеме ценностей отдельную главу. Ценность он трактовал как избирательную установку, производную от потребностей, а иногда отождествлял потребности и ценности, полагая, что они «связаны друг с другом иерархически и эволюционно»⁸.

© Е. П. Виннидова, 2008



В отличие от Маслоу В. Франкл ввел представление о ценностях как смысловых универсалиях — кристаллизовавшихся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человеку приходилось сталкиваться в истории⁹.

В России до начала XX в. теории ценностей не существовало, что можно объяснить «длительным противопоставлением идей религиозного идеализма „серебряного века“ с признанием абсолютной истинности Божественного откровения и зарождающегося революционного марксизма с его упованием на социально-экономическую науку»¹⁰. Но несмотря на «замалчивание» темы ценностей в науке, понятие «ценностные ориентации» прочно вошло в педагогику, социологию, психологию.

В середине 60-х гг. XX в. понятие «ценностные ориентации» стало широко использоваться в отечественной научной литературе. Первыми учеными, исследовавшими проблему ценностных ориентаций, считаются В. Б. Ольшанский, А. Г. Здравомыслов и В. А. Ядов. В их работах ценностные ориентации связываются прежде всего с понятиями установки и направленности личности.

В свою очередь, начало широкому использованию категории «ценность» в советской психологии положил В. П. Тугаринов. По его мнению, ценность — это «предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также — идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала»¹¹.

Как психологическая категория ценность рассматривается в работах С. Л. Рубинштейна, Д. А. Леонтьева, Л. И. Божович, В. Н. Мясищева. «В процессе общественной жизни, — писал С. Л. Рубинштейн, — выделяются общественные блага и ценности, которые выступают для индивида как не зависящие от влечений объективированные ценности. По мере того как в процессе обще-

ственной жизни, в результате воспитания и т. д. общественно значимое становится вместе с тем и лично значимым, эти объективированные в процессе общественной жизни блага и ценности становятся целями деятельности индивида»¹².

Д. А. Леонтьев также связывает процесс социализации с ценностной направленностью личности: «...ценностные ориентации являются технической, направленной на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значимых ценностей, которые определяют общие ориентиры их жизнедеятельности. Эти представления формируются в процессе социализации, путем „интериоризации“ групповых и общеструктурных ценностей»¹³.

Л. И. Божович в качестве центрального звена в формировании личности признает развитие мотивационной сферы человека, его потребностей, желаний, стремлений и намерений. Психолог считает, что усвоение определенных моральных ценностей как доминирующих мотивов поведения происходит при иерархически развитой структуре мотивационной сферы в наиболее совершенной форме¹⁴.

Подход к ценностям личности с точки зрения анализа отношений был разработан В. Н. Мясищевым. Согласно ему, предметы и явления действительности, связанные с личностью общественными отношениями, выступают как объективно включенные в ее жизненный мир и в ее деятельность, в которой они приобретают личностную значимость, ценность¹⁵.

В целом, по мнению Ч. А. Шакеевой, «сложно констатировать, что психологи рассматривают ценности не как нечто имманентное, а как концепции, созданные человеческим сознанием в процессе общения и деятельности... Психология трактует ценности как элемент структуры сознания личности: интересы, убеждения и т. д.»¹⁶.

Данный подход широко применяется и в семейных отношениях. Ведь семья и

семейные отношения — это особый мир, со своей системой ценностей, мир, в котором сочетаются индивидуальные и коллективные начала. Традиционно считалось, что именно семья является хранительницей ценностей и традиций. Через семью идет передача новым поколениям многих духовных ценностей, норм морали, житейского опыта. Поэтому очень важно отметить, что семейные ценности начинают формироваться у супругов в первые годы брака.

Первые годы совместной жизни — это первая стадия жизненного цикла семьи, стадия формирования индивидуальных стереотипов общения, согласования систем ценностей и выработки общей мировоззренческой позиции. По существу, на данной стадии происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа отношений, который удовлетворял бы обоим. Перед супругами стоят задачи формирования структуры семьи, распределения функций между мужем и женой и выработки общих семейных ценностей. Семейные ценности представляют собой установки супругов по поводу того, для чего существует семья, что она должна им приносить¹⁷. Эти ценности образуют иерархическую шкалу: от самых важных, без которых личность считает семью неполноценной, до несущественных. В соответствии со шкалой семейных ценностей личность в ряду семейных деятельностей выдвигает на

первый план ту или иную семейную функцию: рождение и воспитание детей (детоцентрическая установка), организацию бытового потребления (установка на бытовой комфорт) и т. д. Главным семейным ценностям личность склонна уделять больше внимания, энергии, времени. Низкое качество реализации главных семейных ценностей вызывает у личности разочарование в семейной жизни с данным партнером¹⁸.

Исследование ценностных ориентаций молодых супругов проводилось нами с помощью методики «Рольевые ожидания и притязания в браке», разработанной А. Н. Волковой. Испытуемыми явились 48 молодых супружеских пар, состоящих в первом браке и совместно проживших не более 5 лет, в возрасте до 30 лет, как имеющих детей, так и без них.

Анализ результатов тестирования показал значительную рассогласованность оценок значимости, ролевых ожиданий супругов в парах по большинству шкал семейных ценностей (таблица). Это касается как сферы интимных отношений, так и общих интересов. В целом мужья уделяют больше внимания сексуальным отношениям и гораздо меньше заботятся о понимании друг друга. Для жен в этих парах важнее единство на личностном уровне, т. е. наличие общих интересов, увлечений, потребностей, способов времяпровождения и т. п.

Согласованность семейных ценностей молодых супругов, %

Показатель	Семейные ценности						
	Интимно-сексуальная	Личностная идентификация	Хозяйственно-бытовая	Родительско-воспитательная	Социальная активность	Эмоционально-психотерапевтическая	Внешняя привлекательность
ШСЦ _м	77,1	52,1	60,4	52,1	54,2	62,5	66,7
ШСЦ _ж	33,3	87,5	56,3	66,7	68,8	68,8	70,8
ССЦ	43,8	35,4	4,2	14,6	14,6	6,3	4,2
Среднее значение	55,4	69,8	58,3	59,4	61,5	65,7	68,8

Примечание. ШСЦ_м — шкала семейных ценностей мужчины, ШСЦ_ж — шкала семейных ценностей женщины, ССЦ — согласованность семейных ценностей.

Первое место по значимости сфер жизнедеятельности занимает личност-

ная идентификация (69,8 %). Таким образом отражается установка мужа



(жены) на общность интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпровождения, что особенно значимо для семей со стажем не более 3 лет. Это объясняется некоторой переоценкой, идеализацией семейной жизни, присущей в основном семьям в первые годы совместной жизни, и выражается в том, что от семейной жизни супруги ожидают удовлетворения своих потребностей в общении и выработке общей мировоззренческой позиции.

Интересно, что значимость ценности личностной идентификации для мужчин ощутимо ниже (52,1 %), чем для женщин (87,5 %). Причем в динамике показатель снижается и у тех, и у других. Это можно объяснить тем, что со временем перед молодой семьей встают более важные проблемы — рождение детей, материальные потребности и др. Но в целом можно предположить, что «молодожены» ориентируются на так называемый супружеский тип семейной организации, в основе которого лежит ценностно-ориентационное единство брачных партнеров. В возрастных группах корреляции по значимости данной ценности не установлено.

Второе место среди семейных ценностей занимает внешняя привлекательность (68,8 %). В этом случае рассогласованность между мужем (66,7 %) и женой (70,8 %) практически не наблюдается. Значимость указанной сферы для молодых супругов легко объяснить тем, что как мужу, так и жене хочется красиво одеваться, соответствовать стандартам моды, видеть рядом с собой внешне привлекательного партнера.

Третья по значимости семейная ценность — эмоционально-психотерапевтическая (65,7 %). И мужчины (62,5 %), и женщины (68,8 %) уделяют большое внимание психологическому климату в семье, оказанию эмоциональной и моральной поддержки. Указанная семейная ценность одинаково значима для молодых супругов в разных возрастах и с разным семейным стажем. Другими словами, супруги в равной степени готовы пере-

дать партнеру инициативу в создании в семье психологической атмосферы, которая способствует самовыражению личности, поддерживает и стимулирует развитие ее неповторимой индивидуальности, дает терапевтический эффект понимания, одобрения, принятия личности, является источником моральной и эмоциональной поддержки друг другу.

Социальная активность, отражающая установку супругов на внешнюю общественную (профессиональную) активность, занимает четвертую позицию по шкале семейных ценностей (61,5 %). Серьезные профессиональные интересы, активная общественная роль, как мы видим, занимают далеко не главное место в семейной жизни. Скорее всего это объясняется тем, что в первые годы совместной жизни на передний план выдвигаются другие семейные ценности, идет «борьба» за духовные качества человека, а образование и высокооплачиваемая работа не всегда важны. Стоит обратить внимание на то, что в этой сфере прослеживается некая рассогласованность между женой (68,8 %) и мужем (54,2 %). Стремление реализовать интересы у женщин выше, чем у мужчин. Ситуация объясняется тем, что женщины хотят состояться не только в качестве жены-хозяйки, но и в профессиональной сфере, доказывая тем самым свою независимость.

Затем следует сфера родительско-воспитательная (59,4 %). Столь низкая значимость данной ценности объясняется тем, что только 39,6 % семей, принявших участие в исследовании, имеют детей. Причем женщины уделяют рассматриваемой ценности значительно большее внимание (66,7 %), чем мужчины (52,1 %). Это подтверждает традиционные взгляды на главенствующую роль женщин в воспитании детей.

Шестое место занимает хозяйственно-бытовая ценность (58,3 %). Причем значимость указанной ценности для мужчин (60,4 %) несколько выше, чем для женщин (36,3 %). Обусловлено это прежде всего тем, что в современной семье

образцы поведения мужа и жены становятся все менее жесткими. Наблюдается отход от регламентированных форм ролевого взаимодействия: отношения в семье, способы ее организации часто определяются ситуацией и зависят от склонностей, возможностей и способностей каждого члена этой общности.

Наименее значима по шкале семейных ценностей интимно-сексуальная (55,4 %), поскольку понимание ценности интимных отношений, как правило, формируется в процессе семейной жизни по мере достижения психосексуальной совместимости мужа и жены. Для мужчин данная сфера более значима (77,1 %), чем для женщин (33,6 %), отсюда заметная рассогласованность в значимости интимно-сексуальной ценности (43,8 %).

Результаты исследования позволяют заключить, что наибольшая значимость семейных ценностей характерна для супругов, проживших в браке от 1 до 3 лет. На этапах супружеской жизни до 1 года и от 3 до 5 лет наблюдается снижение значимости таких семейных ценностей, как эмоционально-психотерапевтическая, личностная идентификация с партнером, и повышается значимость ценностей социальной активности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. М., 1994.

² См.: Мачурова Н. Н. Жизненные ценности в понимании студентов : дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Мачурова. СПб., 2000. С. 28.

³ См.: Риккерт Г. О системе ценностей / Г. Риккерт. М., 1914. Т. 1, вып. 1. С. 61.

⁴ См.: Современная западная философия. М., 1991. С. 60.

⁵ См.: Матвеев П. Е. Моральные ценности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / П. Е. Матвеев. М., 2006. С. 11.

⁶ См.: Философия : учеб. / под ред. В. Н. Лавриенко. М., 1998. С. 323—324.

⁷ См.: Сурина И. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство: Вопросы теории и методологии / И. Сурина. М., 1999. С. 11—12.

⁸ Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. М., 1997.

⁹ См.: Сурина И. Указ. соч. С. 16.

¹⁰ Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. СПб., 1997. С. 35.

¹¹ Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. Л., 1968. С. 11.

¹² Рубинштейн С. Л. Человек и Мир / С. Л. Рубинштейн. М., 1998. С. 591.

¹³ Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. М., 1992. С. 3.

¹⁴ См.: Божович Л. И. Проблема формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. М. ; Воронеж, 1995. С. 191.

¹⁵ См.: Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. М., 1995.

¹⁶ Шакеева Ч. А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях / Ч. А. Шакеева. Воронеж, 1998. С. 27.

¹⁷ См.: Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е. С. Калмыкова // Вопр. психологии. 1983. № 3. С. 83—89.

¹⁸ См.: Обозов Н. Н. Диагностика супружеских затруднений / Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова // Психол. журн. 1982. Т. 3, № 2. С. 147—151.

Поступила 18.12.07.

ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТРУКТУР ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СПОРТСМЕНОВ-ШКОЛЬНИКОВ

Л. И. Лоскутова, психолог специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва № 22 «Глория» г. Москвы

В статье приводятся результаты диагностики четырех уровней интегральной индивидуальности спортсменов — младших школьников и подростков (девочек и мальчиков): нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического. Обработка материала методом математической статистики позволяет автору заключить, что у мальчиков общая структура интегральной индивидуальности является более целостным, помехоустойчивым и жизнестойким образованием.

Психологию спорта прежде всего интересуют закономерности психической деятельности человека в процессе его подготовки к соревнованиям и участия

© Л. И. Лоскутова, 2008

101



в них. Решение проблем подготовки спортсмена высокого уровня невозможно без психологических знаний о его личности. В ходе многолетних занятий избранным видом спорта постепенно складывается динамичная специализированная структура личности спортсмена, которая и обеспечивает результативность его деятельности¹.

Необходимость учета межполовых различий при формировании спортивно важных психических свойств учащихся спортивных школ сегодня не вызывает сомнений. Осознание важности фактора пола в отечественной психологии связано с именем Б. Г. Ананьева. Опираясь на ограниченные на тот момент эмпирические данные, ученый тем не менее сумел сформулировать прозорливую гипотезу о «сквозном» характере этой важнейшей константы индивида, относящейся в первую очередь к его генотипической организации и проявляющейся на разных уровнях жизнедеятельности и поведения². В современной психологии гендерное направление и «психология пола» различаются теоретико-методологическими основаниями. Понятие «пол» используется для обозначения анатомо-физиологических особенностей мужчин и женщин. Термин «гендер» указывает на *социальные ожидания* относительно межполовых различий в психических особенностях и моделях поведения³. На эмпирическом уровне понятия «пол» и «гендер» нами не разводились.

Интегральная подготовка квалифицированных спортсменов в настоящее время представляет собой сложный многолетний и многоэтапный процесс спортивного совершенствования. Это комплекс проявлений многих отдельных, но взаимосвязанных компонентов⁴.

На наш взгляд, изучение специфики гендерных структур школьников-спортсменов целесообразно проводить с позиций целостного подхода теории интегральной индивидуальности (ИИ) В. С. Мерлина и В. В. Белоуса, позволяющей установить на основе сочетания

поэлементного и системного подходов закономерности половых различий не только для отдельных уровней, но и для психики спортсмена в целом⁵.

С позиций теории ИИ начало исследования некоторых аспектов масштабной проблемы влияния полового деформизма на психику индивида было положено в работе В. В. Белоуса, посвященной возрастно-половым различиям в приспособительной значимости свойств темперамента, образующих инвариант типа уравнения параболы⁶. В соответствии с результатами И. В. Боязитовой (1987) и Н. В. Орликовой (1988) тип темперамента не влияет на продуктивность совместной деятельности, для которой большее значение имеют межличностные отношения партнеров. В диссертации О. А. Костиниковой (1996), выполненной под руководством В. В. Белоуса, была осуществлена попытка связать во едино пол, темперамент и продуктивность совместной познавательной деятельности у старших школьников. А. Ф. Иорданов (2003) получил достаточно обобщенное и конкретное представление о психологических различиях полов на материале 17—19-летних студентов в условиях естественной образовательной среды.

В Пятигорской психологической школе ИИ изучается в плоскости двух измерений: поэтапного и системного. Первый способ отражает *аддитивную* стратегию исследования (перечисление отдельных переменных, их суммирование или попарная корреляция); второй — *неаддитивную* (сложнейшее взаимодействие, взаимовлияние или взаимопроникновение частей целого). Аддитивная стратегия весьма существенна на начальном этапе анализа сложноорганизованной психической реальности, неаддитивная — по мере проникновения в глубину изучаемого явления. В первом случае функционирует научный принцип редукционизма, во втором — интегратизма (В. В. Белоус).

В настоящей работе мы в ходе реализации поэлементной и системной стра-

тегий осуществили попытку свести воедино фактический материал, накопленный при исследовании ИИ. Полагаем, что это позволит получить достаточно обобщенное и конкретное представление о психологических различиях полов в условиях спортивной деятельности.

Экспериментальная работа проводилась нами в 2006/07 учебном году в СДЮШОР № 22 «Глория» г. Москвы. Испытуемыми были спортсмены-баскетболисты групп начальной подготовки (НП) в возрасте 10—11 лет (37 мальчиков и 34 девочки) и учебно-тренировочных (УТ) в возрасте 13—14 лет (30 мальчиков и 30 девочек).

Опираясь на основополагающие принципы теории ИИ В. С. Мерлина, мы с учетом пола диагностировали свойства 4 уровней в группах УТ: нейродинамического (НДУ) по опроснику Я. Стреляя, психодинамического (ПДУ) по опроснику В. М. Русалова, личностного (ЛУ) по методике «Ориентировочная анкета» В. Смейкала и М. Кучера, социально-психологического (СПУ) по методике Т. Лирри — 3 уровней в группах НП: ПДУ по опроснику В. М. Русалова (детский вариант), ЛУ по многофакторному личностному опроснику Кеттелла, СПУ по методике определения индекса групповой сплоченности Сисшора.

Собранный фактический материал был обработан поэтапно методами математической статистики с помощью программ Excel и SPSS версии 12.

Первоначально производилась оценка достоверности различий по *t*-критерию Стьюдента между отдельными показателями ИИ.

Поэлементное межгрупповое сравнение структур ИИ спортсменов обоих полов в группах НП выявило как общее, так и особенное. Из 26 сопоставлений показателей значимые различия зафиксированы в 5: в 1 случае на психодинамическом уровне, в 4 — на личностном. Различия в структуре интегральной индивидуальности у мальчиков и девочек составили 21,7 %.

Аналогичное сравнение в группах УТ выявило больше особенного, чем общего. Из 23 сопоставлений показателей значимые различия зафиксированы в 14: в 2 случаях на нейродинамическом, 4 — на психодинамическом, 3 — на личностном, в 5 — на социально-психологическом уровне. Различия структур ИИ у мальчиков и девочек достигли показателя 60,9 %.

В ходе *дискриминантного анализа* было осуществлено сравнение структур ИИ спортсменов НП групп по гендерному признаку с помощью интегрального *показателя-дискриминатора* каждого уровня порознь, низших и высших уровней в отдельности и всех показателей свойств в целом (была использована линейная дискриминантная функция по О. М. Калинин). В группах НП на ПДУ при *поэлементном* анализе было обнаружено различие, по *интегральным* показателям различий не выявлено. На ЛУ при *поэлементном* анализе зафиксированы 4 значимых различия, по *интегральным* показателям они отсутствовали. На СПУ и при *поэлементном* сравнении структур ИИ, и по *интегральным* показателям значимых различий по *t*-критерию Стьюдента не найдено. Между мальчиками и девочками групп НП на низшем (ПДУ), высшем уровнях и по комплексному показателю-дискриминатору всех уровней в целом статистически значимых результатов не обнаружено. Результаты межгруппового сравнения структур ИИ спортсменов обоих полов при *интегральном* и *поэлементном* анализе не совпадают, но значительных различий структур ИИ мальчиков и девочек в данной выборке не выявлено.

В группах УТ были обнаружены при *поэлементном* сравнении 2 значимых различия на НДУ и по *интегральным* показателям 1 значимое различие по *t*-критерию Стьюдента ($p < 0,05$). На ПДУ и ЛУ были отмечены 3 значимых различия при *поэлементном* сравнении, по *интегральным* показателям они отсутствовали. На СПУ при *поэлемент-*

ном сравнении структур ИИ статистически значимых различий выявлено 5, по *интегральным* показателям — 1 значимое различие по *t*-критерию ($p < 0,01$). Между группами мальчиков и девочек на низшем уровне по интегральному показателю-дискриминатору значимых различий не зафиксировано. На высшем уровне установлено 1 статистически значимое различие по *интегральным* показателям при ($p < 0,01$), а также 8 значимых различий при *поэлементном* сравнении. Комплексный показатель-дискриминатор всех уровней в целом был вычислен для мальчиков и девочек отдельно. Сравнив эти данные, мы получили статистически значимый результат (3,068 при $p < 0,01$). Межгрупповое сравнение структур ИИ спортсменов обоих полов по результатам *интегрального* и *поэлементного* анализа выявило значительные различия структур ИИ. Прослеживается тенденция увеличения гендерных различий при переходе от низших уровней к высшим по *интегральным* показателям и при *поэлементном* межгрупповом сравнении (низшие — 46,1 %, высшие — 72,8 %).

На следующем этапе исследовались *внутриуровневые корреляционные связи структур ИИ* спортсменов разнополых выборок. В группах НП обоих полов одноуровневые свойства ИИ были одинаково сгруппированы по 32,1 %. У мальчиков была обнаружена более плотная связь на ПДУ (28,6 против 21,4 %), у девочек — на ЛУ (36,4 против 33,3 %); СПУ имел одинаковую плотность — 33,3 %. У мальчиков и девочек были установлены определенные типы математических зависимостей: на ПДУ у мальчиков — много-многозначные, у девочек — взаимнооднозначные и одно-многозначные; на ЛУ и СПУ — много-многозначные в обеих выборках.

В группах УТ обоих полов было обнаружено, что в целом одноуровневые свойства ИИ спортсменов сгруппированы по-разному и у мальчиков плотность несколько выше (61,5 против 55,3 %).

Мальчики значительно опережают девочек на высшем уровне (93,2 против 57,1 %), и наоборот, девочки опережают мальчиков на низшем (52,9 против 32,4 %). Поуровневый анализ выявил, что у мальчиков оказались более взаимосвязанными показатели СПУ, а у девочек — ПДУ. В мужской и женской выборках НДУ и ЛУ имеют одинаковую плотность. У мальчиков и девочек были установлены определенные типы математических зависимостей: на НДУ — много-многозначные; на ПДУ у мальчиков — только много-многозначные, у девочек — одно-многозначные и много-многозначные; на ЛУ — одно-многозначные; на СПУ — в обеих выборках много-многозначные.

Результаты *межуровневого корреляционного анализа* структур ИИ спортсменов разнополых групп не совпадают:

— у мальчиков межуровневые взаимосвязи в структуре ИИ более согласованы и гармонизованы, чем у девочек;

— плотность корреляций между близлежащими уровнями ИИ в отдельности выше у мальчиков;

— у мальчиков структура ИИ представлена большим количеством много-многозначных связей.

На последнем этапе исследования гендерных структур ИИ матрицы интеркорреляций во всех выборках были подвергнуты *факторному анализу* по методу Терстоуна без вращения осей координат⁷. Значимыми мы считали веса, превышающие 0,40.

Факторный анализ структур ИИ исследуемых групп проводился по следующим критериям:

1) по средней величине насыщенности каждого уровня ИИ значимыми факторными весами: чем больше среднее значение уровня ИИ, тем сильнее его влияние на успешное достижение конечного результата, т. е. тем выше его приспособительная значимость;

2) по наполняемости каждого фактора конкретными одноуровневыми свойствами ИИ (полная или частичная стру-

ктура фактора по исследуемым уровням): чем полнее структура фактора, тем более развитой и гармоничной является интегральная индивидуальность;

3) по характеру межфакторных связей свойств ИИ (ортогональные или облические). В ортогональных структурах один и тот же показатель принадлежит единственному фактору; в облических структурах — разным факторам. Это означает, что ортогональные структуры либо однозначны, либо одно-многозначны. Они сужают и ограничивают возможности человека. Облические структуры много-многозначны и обладают гибкостью и пластичностью приспособления к изменяющимся условиям объективной ситуации.

За основу были взяты матрицы интеркорреляций разноуровневых свойств интегральной индивидуальности спортсменов групп УТ и НП, мальчиков и девочек, и к ним применен аппарат факторной обработки. Извлечение факторных структур интегральной индивидуальности спортсменов групп мужской и женской выборки проводилось методом главных компонент.

В группах НП было извлечено по 4 фактора, насыщенных значимыми факторными весами. У мальчиков было выявлено 2 полных фактора, у девочек — 3. По полноте структуры факторов мальчики и девочки показали существенные различия. Первый фактор у мальчиков полный, у девочек нет социально-психологических показателей; интегратором в обеих выборках выступает личностный уровень; мальчики имеют также высокий факторный вес психодинамических показателей. Наибольшее сходство мальчиков и девочек установлено по четвертому фактору, который является полным в обеих выборках. Разницу в факторных моделях полов обнаруживает также роль высших и низших уровней. Общий факторный вес низших уровней у мальчиков и девочек — соответственно 2,59 и 2,61, высших — 7,40 и 7,93. Максимальная средняя насыщенность уров-

ней значимыми факторными весами и у мальчиков, и у девочек приходится на личностные свойства со значительным перевесом над другими свойствами.

Характер отношений между извлеченными факторными структурами ИИ у спортсменов групп НП, мальчиков и девочек, различен: роль ортогональных зависимостей — 11 у мальчиков, 19 у девочек; облических — 12 и 6 соответственно. В структуре ИИ девочек особо ощутима роль ортогональных зависимостей. Существенны различия в качественном распределении этих связей. У мальчиков большинство облических зависимостей зафиксировано между личностными, у девочек — между психодинамическими факторами. Данный факт свидетельствует о более тесном взаимодействии личностных уровней ИИ мальчиков по сравнению с девочками.

В группах УТ было извлечено по 4 фактора, насыщенных значимыми факторными весами. У мальчиков выявлен 1 полный фактор, у девочек все факторы частично наполнены. Разницу в факторных моделях полов отражает также роль высших и низших уровней. Общий факторный вес низших уровней у мальчиков — 6,03, у девочек — 4,54; высших — 4,71 к 5,76 соответственно. Максимальная средняя насыщенность уровней значимыми факторными весами и у мальчиков, и у девочек приходится на социально-психологические и психодинамические свойства.

Характер отношений между извлеченными факторными структурами ИИ у спортсменов групп УТ, мальчиков и девочек, различен: роль ортогональных зависимостей — 11 у мальчиков, 15 у девочек; облических — 10 у мальчиков, 5 у девочек. В структуре ИИ девочек особо ощутима роль ортогональных зависимостей. Выявлены различия и в качественном распределении связей. У мальчиков большинство облических зависимостей зафиксировано между социально-психологическими и психодинами-



ческими, а у девочек — между психодинамическими факторами. Очевидно, данный факт свидетельствует о более тесном взаимодействии природных и личностных уровней ИИ мальчиков по сравнению с девочками.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Пол как одна из существенных констант индивида является определяющим фактором, формирующим уникальность гендерных структур ИИ в условиях спортивной деятельности.

2. У мальчиков во всех выборках обнаруживается более высокая степень пластичности ИИ, что может определяться их физиологической обусловленностью к достижению более высоких спортивных показателей по сравнению с девочками.

3. В группах девочек в структуре ИИ особо ощущается роль ортогональных зависимостей, что, вероятно, является деструктивным признаком систем, ограничивающим их приспособительные возможности к новым условиям деятельности.

4. В группах УТ выявляется более тесное взаимодействие природных и личностных уровней ИИ мальчиков по сравнению с девочками. ИИ мальчиков —

более целостное, помехоустойчивое и жизнестойкое образование.

5. Учет различий гендерных структур ИИ учащихся в спортивной и психологической подготовке поможет формировать у них необходимую установку на предстоящую деятельность и преодоление негативных воздействий экстремальных условий тренировок и соревнований.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: Родионов А. В. Проблемы психологии спорта / А. В. Родионов // Теория и практика физической культуры. 2006. № 6. С. 53.

² См.: Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. СПб., 2001.

³ См.: Иорданов А. Ф. Особенности развития гендерных структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Ф. Иорданов. Ставрополь, 2003.

⁴ См.: Пуни А. Ц. Процесс и система звеньев психологической подготовки к соревнованиям в спорте / А. Ц. Пуни. Л., 1978. С. 8—51.

⁵ См.: Мерлин В. С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. М. ; Воронеж, 1996.

⁶ См.: Белоус В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности / В. В. Белоус. Пятигорск, 2002.

⁷ См.: Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицин. М., 1976.

Поступила 03.03.08.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (социально-философский анализ)

А. А. Сомкин, докторант кафедры философии для естественно-технических и инженерных специальностей МГУ им. Н. П. Огарева

В статье анализируется роль системного подхода в решении проблем современного образования, в котором принцип системности выступает основополагающим методологическим принципом. На его основе раскрываются ключевые проблемы системы современного образования и предлагаются пути их решения.

В современную эпоху возрастает влияние образования на научно-технический прогресс общества. Особое значение вопросов образования в условиях перманентной научно-технической революции определяется рядом факторов, и в первую очередь превращением науки в непосредственную движущую силу общества. Вместе с тем темпы научно-технической революции ставят ряд специфических проблем образования, связанных со значительными трудностями, для преодоления которых должен привлекаться обширный арсенал научных и организационных средств и методов. Немалую роль при этом призваны сыграть системный подход к решению проблем образования, комплексное использование достижений различных системных направлений современной науки. Последним вопросам пока уделяется недостаточное внимание.

Понятие «образование» имеет широкую область применения, и при его определении необходимо учитывать полисемию самого термина. Наиболее распространённым является понимание его как особого процесса (системы). Так, в современном философском словаре образование определяется как «процесс и результат усвоения человеком навыков, умений и теоретических знаний»¹. Следует отметить и то, что исходное слово «образовывать» имеет двойное значение: во-первых, «выставлять образец и устанавливать предписания», а во-вторых, «формировать уже имеющиеся задатки»². Принимая во внимание задачи на-

стоящей работы, определим образование как *систему*, обеспечивающую в соответствии с *целями* и *потребностями* общества передачу тех или иных научно-практических знаний членам данного общества.

Система образования обладает специфическими чертами большой системы и среди них — наличие многих «входов» и «выходов», разнообразие компонентов (в работе Ф. Г. Кумбса³, например, указываются 12 компонентов системы образования, таких как учащиеся, преподаватели, содержание обучения, технология обучения, управление и др.), иерархичность структуры, большие информационные потоки, многоцелевой характер функционирования, ведущая роль человеческого коллектива. Основными «входами» системы являются поступающие *людские ресурсы* — учащиеся и преподаватели с соответствующими уровнями подготовки, *материально-финансовые ресурсы*, выделяемые обществом для нужд образования, и *тезаурус* — совокупность научных и практических знаний. «Выходы» системы образования — это группы лиц, получившие образование и поступающие в экономическую, научную, управленческую и другие сферы деятельности социума.

Необходимо различать специфические проблемы образования, обусловленные социальными условиями развития тех или иных регионов, и общие, для которых определяющую роль играют факторы научно-технического развития конкретного социума. Остановимся кратко

© А. А. Сомкин, 2008



на второй группе проблем как наиболее значимой для нашего исследования.

1. «Информационный взрыв». Суть данной проблемы сводится к лавинообразно растущему потоку публикаций, с которым все труднее справляться в науке и технике, экономике и политике. Выход из создавшегося положения, по нашему мнению, может быть найден лишь в том случае, если в науке будет использован весь современный арсенал средств для установления действенной системы постепенного «спрессовывания» информации на пути от частных эмпирических и прикладных исследований до философских обобщений и постепенной «конкретизации» при переходе с философского на нижележащие уровни.

2. Старение специалиста. Данная проблема связана с предыдущей, и ее значение обусловлено быстрыми темпами научно-технического прогресса и сопровождающих его процессов старения и обновления информации. Комплексное решение проблемы предполагает постановку задач повышения фундаментальности образования, ориентации образования на перспективы развития науки и техники, сочетания передачи научных знаний с привитием навыков творческого мышления.

3. Глубокая специализация. Сегодня становится очевидной необходимость построения такого образования, которое позволяло бы специалистам различных профилей успешно работать над решением общих задач. В настоящее время высшая школа готовит узких специалистов, почти не знающих смежных специальностей и совершенно не подготовленных к совместной работе с представителями других специальностей. Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые в данном направлении, эта проблема остается весьма актуальной (причем не только для отечественной, но и для зарубежных систем образования)⁴.

4. Проблемы уровня, интенсификации и адаптации преподавания. Проблема уровня преподавания заключается в необходимости достижения одинаковой глу-

бины проработки и степени формализации при изучении естественных и искусственных (созданных человеком) объектов, простых и сложных систем. Проблема интенсификации обучения тесно связана с совершенствованием технологии обучения, т. е. совокупности применяемых педагогических приемов, опирающихся на научные результаты конкретных наук, психологические и кибернетические исследования и современные технические средства обучения. Проблема адаптации образования к изменяющейся ситуации в науке и технике, к новым потребностям в обществе обусловлена исторически сложившейся ориентацией образования не на перспективу развития науки, а на ее ретроспективу. Многие специалисты отмечают консервативный, укоренившийся с давних пор подход к формированию перечня изучаемых дисциплин и их содержания, связанный со своеобразной инерцией мышления преподавателей, учитывающих при решении данных вопросов преимущественно те проблемы, которые считались актуальными во время их обучения.

Отметим также своеобразный *парадокс сложности*, который наблюдается в современной учебной литературе о системах. Для простых систем приводится описание с помощью адекватных математических структур, отличающихся большой математической содержательностью (например, математической структуры динамической системы). При изучении сложных (больших) систем часто рекомендуется использование средств и методов, примитивных в математическом отношении. Это обосновывается необходимостью справляться со сложностью без существенной потери адекватности. Парадокс сложности, в частности, проявляется в снижении уровня преподавания ряда специальностей на старших курсах вузов по сравнению с младшими.

Еще более значительный ущерб может быть нанесен в связи с неудовлетворительной адаптацией образования к изменению потребностей общества в

кадрах специалистов различного профиля и квалификации. Проблема адаптации образования настолько серьезна, что некоторыми авторами она рассматривается как определяющая кризис современного образования в мире. С этими выводами нельзя не согласиться. Положение о том, что система образования должна быть гибкой и готовить хорошо адаптирующихся специалистов, безусловно, заслуживает самого пристального внимания.

Применение системного подхода к образованию предполагает проведение многоаспектного системного исследования (элементного, структурного, функционального, интегративного, коммуникационного, исторического и т. д.) в свете перечисленных проблем. При этом может быть поставлена задача определения оптимального адаптивного управления системой образования, состоящего в таком воздействии на ведущие элементы системы (содержание, технологию, методы контроля и т. д.), которое обеспечило бы наилучшие — с точки зрения общественных потребностей — результаты на «выходах» системы при всестороннем учете изменений на ее «входах».

Проблемы системного подхода к образованию находят определенное освещение в литературе. В последнее время значительное внимание уделяется анализу требований к «выходам» системы образования, использованию при этом как краткосрочного прогнозирования, учитывающего запросы тех сфер жизнедеятельности общества, в которых ощущается нехватка специалистов, так и долгосрочного научного прогнозирования развития отраслей экономики. Эти исследования создают основу для определения требований к выпускаемым специалистам, а с учетом структурно-логических взаимосвязей дисциплин — для разработки методик проектирования учебных планов вузов. Предпринимаются также попытки введения некоторых количественных мер⁵.

Вместе с тем многие вопросы системного исследования образования еще

не получили необходимой разработки. К ним прежде всего следует отнести то влияние, которое оказывают на образование изменения в структуре научных знаний, в особенности в контексте становления системных направлений в науке. Эти направления в силу самой своей природы обладают большими потенциальными возможностями для установления действенной связи как между различными комплексами наук, так и между отдельными науками, входящими в состав комплексов, для «сжатия» научной информации, а следовательно, и для решения перечисленных выше проблем образования. Актуальность их решения обусловлена также тем, что *система образования* во многом определяет *дальнейшее развитие науки* и вместе с ней образует один из контуров *социальной суперсистемы*.

Достаточно полное рассмотрение проблем образования невозможно без обращения к классификации наук, к структуре научных знаний. В классификационных схемах Б. М. Кедрова⁶, А. А. Ляпунова⁷ и некоторых других в качестве типовых элементов комплексов наук (отраслей научного знания) выступают отдельные науки или теории. Мы полагаем наиболее продуктивным, по крайней мере для образовательных целей, использовать другое построение структуры знаний, предполагающее введение специальных комплексов (блоков), отражающих развитие системных научных направлений. В соответствующие блоки при этом должны войти понятия, методы, принципы, концепции, подходы общенаучного и (или) междисциплинарного характера, не входящие в какую-либо теорию, а также теории и метатеории, не включенные в определенную науку. Таким образом рельефно проявляется ряд существенных изменений в структуре современной науки: «обрастание» ткани науки понятиями и терминами, носящими инструментальный характер и направленными непосредственно не на изучаемый объект, а на само знание о нем, создание метатеорий и метанаук⁸.



Следует также отметить, что системные направления науки отличаются не только междисциплинарной, но и межотраслевой ориентацией, т. е. имеют своими источниками и в то же время объектами воздействия все отрасли научного знания, а сами являются объектом изучения и координации со стороны философии. Все сказанное и определяет целесообразность выделения элементов этих направлений в отдельные блоки.

Принимая во внимание, что часть элементов системных направлений играет фундаментальную роль, тогда как другая их часть ориентирована на прикладное знание, выделим *два соответствующих этим ориентациям блока*. Они должны отразить формирование качественно новой отрасли научного знания, компоненты которой находятся на различных ступенях генезиса и отличаются общенаучным характером, широкой междисциплинарной и межотраслевой значимостью. В связи с этим назовем выделенные блоки соответственно блоком *общенаучных (общесистемных)* компонентов и блоком *прикладных (системно-кибернетических)* компонентов науки.

При рассмотрении первого из указанных блоков прежде всего отметим, что понятия «общенаучный» и «общесистемный» здесь не отождествляются, однако предполагается, что все общесистемные компоненты являются общенаучными и составляют значительную часть последних. Учитывая, что общенаучные (общесистемные) компоненты в основном формируются в рамках научных направлений, имеющих непосредственную или косвенную системную ориентацию, можно определить данный блок как совокупность системных, кибернетических, семиотических, науковедческих и математических компонентов общенаучного характера.

Дальнейшая конкретизация состава блока представляет собой сложную, не имеющую в настоящее время полного решения задачу, в виду того что указан-

ные компоненты находятся в стадии интенсивного развития и интеграции и зависят от синтеза идей, возникающих в рамках системных и кибернетических исследований. Можно, однако, утверждать, что в первый блок должны входить общенаучные (но не философские) понятия и категории (система, структура, организация, управление, информация и т. д.), основополагающие системные и кибернетические методы и принципы (например, принцип целостности, принцип обратной связи), общенаучные подходы типа системного и развивающиеся на их фундаменте теории и метатеории: различные варианты общей теории систем, зарождающиеся теории, посвященные общим вопросам информации, семиотики, искусственного интеллекта. По-видимому, к данному блоку следует отнести и общую теорию науки, в которую, в частности, входит вопрос о структуре научных знаний, и некоторые другие компоненты науковедения⁹. Представляется также целесообразным включение в него основополагающих концепций математики, рассматриваемых с точки зрения общенаучного (общесистемного) значения, предопределенного историческими условиями их возникновения и развития.

Блок прикладных (системно-кибернетических) компонентов науки объединяет понятия, методы, теории прикладного и междисциплинарного характера, через посредство которых осуществляется переход от общих системных и кибернетических идей к конкретным прикладным задачам специальных наук. К этому блоку относятся теории управляемых динамических систем, адаптивных и информационных систем, систем планирования экспериментов, многочисленные теории и методы, входящие в исследование операций, находящаяся в стадии становления теория сложных (больших) систем и некоторые другие.

Предполагаемая блочная организация знаний, несмотря на ее ориентировочный характер, позволяет наметить некоторые пути решения обрисованных

выше проблем образования. Развитие общенаучных (общесистемных) и прикладных (системно-кибернетических) компонентов научного знания создает возможность установления более эффективных связей между различными отраслями научного знания, синтеза и координации знаний, повышения эффективности взаимодействия общественных, естественных и технических наук и на основе этого достижения высокого уровня преемственности преподавания, интенсификации обучения в целом. Используя разграничение уровней методологии¹⁰, можно наметить последовательность переходов от одного уровня к другому: от наивысшего философского уровня к уровню общенаучных (общесистемных) компонентов и через него к естественным и общественным наукам и к уровню прикладных (системно-кибернетических) компонентов, а далее к уровню конкретных прикладных наук. Такой подход, по нашему мнению, дает ключ к правильному построению структуры обучения, глубокому увязыванию мировоззренческой и специальной подготовки кадров.

Создавшееся в настоящее время положение в области образования таково, что результаты внедрения достижений системных научных направлений в практику обучения должны существенно превысить возможные издержки в связи с недостаточной зрелостью отдельных системных направлений, отсутствием единой точки зрения на их содержание, роль и место в науке. Это внедрение пока еще имеет частный, в значительной степени стихийный характер и проявляется в основном в формировании некоторых вузовских курсов, отражающих лишь отдельные стороны развития междисциплинарных системных направлений. Однако без глубокого осмысления процессов системной ориентации науки, учитывающего итоги и перспективы развития всех новых компонентов научного знания, без принятия организационных мер, устанавливающих соответствующие перечни, объем и направленность содержания вузовских дисциплин на этапе пе-

рехода к двухступенчатой системе образования, нельзя достичь необходимого качества и эффективной реализации указанных достижений науки в интересах решения проблем самого образования.

В качестве одной из таких мер предлагается иерархическая организация подготовки специалистов в вузе. Применительно к гуманитарным вузам подобная организация может иметь следующий вид: а) постановка основного курса, в котором концентрируется обобщенный научный материал, относящийся к наиболее важным общенаучным (общесистемным) и прикладным (системно-кибернетическим) компонентам системных знаний; б) постановка одного или нескольких ориентированных курсов, развивающих идеи основного курса и наиболее полно учитывающих конкретный профиль подготовки специалистов; в) организация преподавания отдельных гуманитарных дисциплин в соответствии со структурой основного и ориентированных курсов; г) обеспечение преемственности преподавания общественных и естественно-технических наук на основе использования трансформирующих и опосредующих свойств указанных курсов.

Аналогичные предложения могут быть сформулированы и для организации подготовки в технических вузах и других высших учебных заведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Азаренко С. А. Образование / С. А. Азаренко // Социальная философия : слов. / сост. и ред. В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов. М., 2006. С. 304.

² Там же.

³ См.: Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс. М., 1970.

⁴ См.: Саймон Г. Науки об искусственном / Г. Саймон. М., 1972; Bahm A. The Specialist. His Philosophy. His Disease. His Cure / A. Bahm. New Mexico, 1977.

⁵ См.: Педагогический процесс: проблемы и перспективы : межвуз. сб. науч. тр. Владикавказ, 2000.

⁶ См.: Кедров Б. М. О синтезе наук / Б. М. Кедров // Вопр. философии. 1973. № 3. С. 34—39.



⁷ См.: Ляпунов А. А. Система образования и систематизация наук / А. А. Ляпунов // *Вопр. философии*. 1968. № 3. С. 67—75.

⁸ Сергеева В. П. Управление образовательными системами / В. П. Сергеева. М., 2004. С. 54.

⁹ См.: Егоров Ю. Л. Современное образование: гуманитаризация, компьютеризация, духов-

ность : филос.-метод. аспекты / Ю. Л. Егоров. М., 1996 ; *Современные технологии обучения и воспитания в школе и вузе : регион. науч.-практ. конф.* Астрахань, 1996.

¹⁰ См.: Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. М., 1973. С. 34.

Поступила 15.11.07.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКОБОГА В СОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕКА И ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

*А. Л. Панищев, доцент кафедры философии и социологии Курского
института социального образования (филиала) Российского
государственного социального университета*

В данной статье рассматривается сущность идеи человекобога в контексте творчества Ф. М. Достоевского. Под человекобогом понимается человек, способный утвердиться в совершенстве, соизмеримом идеалу образа Бога, но независимо от него. По мнению автора, в этом самоутверждении происходит отрицание самой человеческой природы, что и заставляет героев романов Достоевского раскаиваться в своих деяниях и возвращаться к образу Бога.

Традиционно философскую мысль Ф. М. Достоевского называют антропоцентричной и религиозно-философской. Действительно, Достоевский всегда особое место отводил человеку с его сложным внутренним миром. Все же прежде чем непосредственно обратиться к творчеству Достоевского, осветим наиболее важные для данного исследования принципы, выработанные в христианском богословии. Во-первых, рассмотрим уставку, данную св. Василием Великим и св. Григорием Богословом: «Человек сотворен по образу Божию и поэтому призван „уподобиться“ Богу»¹. Во-вторых, акцентируем внимание на человеческом разуме, который мыслится как основа для приобщения личности к Божественным благам. Именно в разумной деятельности индивид способен представить образы, выходящие за пределы физического мира, не подчиняющиеся законам логики.

Г. Флоровский замечает: «Ум в человеке есть высшее и Богообразное, и именно с умом может соединиться Бог, Ум Высочайший, — как „с ближайшим и наиболее сродным“»². Однако в суж-

дении одного из героев романа «Братья Карамазовы» выражена и обратная сторона деятельности человеческого разума: «Я думаю, что если дьявол не существует и, стало быть, создал его человек, то создал он его по своему образу и подобию»³. Следовало бы добавить: «И наоборот, Бог так же, пусть и не создан, но мыслим в сознании человека». Именно в ходе умственной деятельности происходят активное представление и осмысление образа Божьего, согласно которому человек призван организовать свою телесную и разумную жизнь в предметном мире. Однако, если, например, ангелы обладают неизменной природой, а следовательно, могут мыслить только о благодетном, то человек, наделенный свободой выбора, способен к помыслам различного характера.

Действительно, воображение индивида имеет огромный диапазон, оно может быть как конструктивным, т. е. способствующим росту сознания, так и деструктивным, т. е. разрушающим психику, непосредственно ведущим к смерти. Если же брать самые крайние стороны такого воображаемого диапазона, то до-

© А. Л. Панищев, 2008

пустимо утверждать, что человек способен представлять как Бога, так и дьявола, или беса. Но если представление образа Бога как неотъемлемой части собственного сознания открывает перед индивидом путь к истинному бытию, то представление образа беса и устройство жизни в соответствии с этим образом есть путь в небытие. В последнем случае человек идентифицирует свою самость через грех. Между тем «грех бесплоден, потому что он — не жизнь, а смерть. А Смерть влачит свое призрачное бытие лишь Жизнью... питается от Жизни... То, что есть у Смерти, — это лишь испоганенная ею Жизнь...»⁴ Человек должен в себе самом *выбрать* (не найти, а именно выбрать) последний критерий для определения направленности работы собственного сознания. Причем если Божий критерий задан априорно, то критерий бесовский отражается в сознании от мира сего. В значительной мере отсюда и исходит такая библейская установка: «Не любите мира, ни того, что в мире: кто любит мир, в том нет любви Отчей» (Иоан., 2:15). Человек находится между миром Божьим и миром бесовским, между Богом и «князем мира сего». Однако последний чужд человеку, природа которого задана Богом, а поэтому жизнь индивида превращается в скрытое тление, ибо человек в сем мире подчинен его закону. «Что такое закон? — спрашивает Д. Мережковский. — Вечное повторение одного и того же, отражение логического тождества в естественной необходимости — механике. Главный и даже единственный закон безличной природы, естественной необходимости, — уничтожение личности — смерть»⁵. Вполне уместно заметить, что человек стоит между жизнью и смертью, между бытием и небытием. О земном индивиде нельзя говорить в абсолютном смысле, жив он или мертв, пока тот не сделает своего последнего выбора.

Итак, «мир сей сложен и потому смертен, и есть жилище для умирающих. Участвуя в естестве целого, люди мно-

гократно умирают, прежде чем смерть разлучит душу с телом»⁶. В этих строках Флоровского выделим слово *многokратно*. Многократность фактически подчеркивает отличие природы человека от природы, например, ангелов. Суть человеческой природы выражена в словах Достоевского: «Высший даже сердцем человек и с умом высоким, начинает с идеала Мадонны, а кончает идеалом содомским. Еще страшнее, кто уж с идеалом содомским в душе не отрицает и идеала Мадонны...» (Братья Карамазовы. Т. 11. С. 128). Такое положение дел коренится, с одной стороны, в бытии предметного мира, который предполагает допущение бесовских образов. С другой стороны — в самой природе человека, сознание которого неизменно отражает все то, что он видит. Тем самым индивид оказывается в состоянии, при котором «человек, не посягающий судить ни о священных Предметах, ни о священном в предметах, гораздо менее рискует впасть в пошлость, нежели человек, посягающий на „предметное“»⁷. Возможно, человеку *лучше* никогда и не выносить суждений о священном, дабы потом не впасть в тот образ жизни, который означал бы отречение от этого священного. Если же это действительно *лучше*, то возникает дилемма: без образа Божьего человек не в состоянии найти основу для непрерывного роста своего сознания и идею, в соответствии с которой возможно организовать свое бытие наиболее разумным способом. Однако, отражая в своем сознании образ Бога, индивид несет огромную ответственность за чистоту этого образа в своем субъективном мировосприятии.

Вместе с тем Достоевский ставит вопрос: а может ли человек достичь совершенства без образа Бога? Может ли прийти к совершенству Божьему через собственный естественно-человеческий жизненный путь? «А слышал давеча глупую теорию, — говорит Ракитин, герой романа «Братья Карамазовы». — Нет бессмертия души, так нет и добродетели, значит, все позволено... вся его тео-



рия — подлость! Человечество само в себе силу найдет, чтобы жить для добродетели, даже и не веря в бессмертие души!» (Братья Карамазовы. Т. 11. С. 97). Вот здесь-то и происходит постановка основной темы философских воззрений Достоевского, отличающая его учение от иных философских построений, например от учения о богочеловечестве В. С. Соловьева.

Чтобы стала ясной суть предлагаемой проблематики, обратимся к отрывку из романа «Бесы»:

— Они нехороши... потому что не знают, что они хороши... Надо им узнать, что они хороши, и все тотчас станут хороши, все до единого... Кто научит, что все хороши, тот мир закончит.

— Кто учил, того распяли.

— Он придет и имя ему человекобог.

— Богочеловек?

— Человекобог, в этом разница (Бесы. Т. 8. С. 232).

Прежде чем подвергнуть анализу суть поставленного вопроса, необходимо обратиться к официальной догматике христианской церкви, сложившейся на первых семи Вселенских соборах. В частности, важно рассмотреть представление о Святой Троице, в которую входят Отец, Сын, Дух. Все три лица объединены одним словом — *Бог*, ибо они единосущны друг другу, имеют единую Божественную субстанциональную основу. Вместе с тем у каждого лица своя ипостась, которая подчеркивает его самостоятельность и отличает от других. Отец обладает свойством нерожденности. Сын же рожден, но не сотворен. Для Духа характерно схождение от Отца через Сына. Собственного имени у Духа нет, ибо он присутствует и в Отце как источнике Духа, и в Сыне, на которого Дух снизошел естественным образом по Божественной сущности. Благодаря Духу — как в вечном существе, так и в сотворенной во времени твари — в бытии могут происходить обновления и воскресение. Таким образом, ипостась применительно к Святой Троице «понимает-

ся как „сущность“, мыслимая со стороны ее своеобразия»⁸.

Выделение Сына в качестве самостоятельной свободной Личности позволяет нам говорить о его рождении в предметном мире, т. е. о рождении для нас, ибо через его Слово человечество способно приобщиться к Божественным благам. Приобщение к ним предполагает обожествление людей в той мере, в которой Христос *вочеловечился*. Символ веры, принятый на Халкидонском соборе, подчеркивает единение в одном лице Иисуса Христа как Божеской, так и человеческой природы. Согласно этой установке каждый человек, созданный по образу и подобию Бога, имеет в себе самом потенциал стать Божественным. Любой обладает такой возможностью, ибо Христос есть и человек, а возможность стать Божественным определяется тем, что Христос еще и Бог, ибо он единосущен Отцу. «Только в единосущем Сыне обретает человек общение с Богом. И только единосущий Дух соединяет нас с Отцом»⁹.

Проблема заключается в том, что не каждый человек мира сего способен осознать данный догмат. «Христос умер на кресте — эту слабость видит весь мир; Христос воскрес — эту силу видит лишь любящий его и верящий в него», — замечает Н. А. Бердяев¹⁰. Догмат весьма сложен для восприятия человека, ибо, с одной стороны, бесконечно возвышает личность в физическом бытии за счет ее сопричастности Богу, а с другой — указывает на меру ответственности за свою истинную природу, способную раскрыться в Божеском содержании. Именно в грехе Адам теряет свою настоящую природу и становится зависимым от физического закона. Само имя *Адам* на иврите состоит из трех букв: *алеф* — бог; *далет* — дам, *мем* — кровь. Правоммерно утверждать, что Адам — это существо, в котором бог облекается в плоть и кровь. Однако этот бог обладает изменчивой природой и не является Творцом начала мира и всего субстанциональ-

но сущего. Вместе с тем человек самостоятелен и изначально обладает свободой, заданной Творцом. Значит, индивид сам распоряжается своей свободой, самостоятельно совершает свои поступки и несет за них *ответственность*. Мерой же ответственности за совершенный грех являются утрата Божественных благ и смертность индивида. Отныне ему необходимо покаяться. Христианское понятие *покаяние* изначально сложилось в иудаизме и на иврите произносится как *тшува*. Это слово имеет два значения: *возвращение* и *ответ*. Таким образом, отойдя через грех от Бога, в покаянии человек возвращается к нему и несет перед ним ответ, или ответственность.

Вместе с тем Отец Божественно-естественным образом направляет в мир Сына, дабы тот своим земным бытием указал человечеству на его истинные возможности, на путь к спасению, т. е. на путь выхода за пределы закона физического мира и приобщения к Божеской природе. Именно благодаря Слову, сказанному Богом через Христа, человечество постигает истину и тайну своей природы. Собственно говоря, на основе следования принципам Слова человек спасается и утверждается в качестве богочеловека.

В философии Достоевского бытие определенных людей представляется без образа Христа, причем отсутствие веры в Христа не означает неверия в Бога Отца. Однако между ним и человеком обозначается непреодолимая грань предметного мира. В этом предметном мире человек должен своими силами утвердиться как человекобог, независимо от Бога, пространство которого метафизическое и недоступное для объективного познания и понимания человеческим разумом. В творчестве мыслителя предполагается выделение из среды людей того, кто утвердил бы безбожеское совершенство людей. Если он появится, то имя ему будет *человекобог*. Человекобог в отличие от богочеловека

достигает богоподобности на основе самопознания независимо от образа Христа. Безусловно, Богочеловек, понимаемый как Христос, извечно пребывает в совершенстве, ибо единосущ вечному Отцу. Человекобог же создан и становится совершенным во времени, причем приобщаясь не непосредственно к образу Божию, а через свое имманентное содержание к тем образам, которые возникают на основе собственных представлений. Качество таких представлений обуславливается не идеей Бога, а индивидуальными переживаниями самого человека. Тем самым человек обретает спасение во времени не от Бога, а от себя самого.

Нельзя сказать, что в традиционном христианстве отвергаются персональная активность индивида и самопознание как путь к спасению. В богословии обращается внимание на то, что человек приобщается к Божественным благам на основании индивидуального подвига веры и субъективного духовного опыта. Человек должен узнать слово Божье не от мира сего, а от Бога через собственное мировосприятие, индивидуально пережив и приняв Слово. Так, Г. Флоровский пишет: «Конечно... Бог мог единым повелением изгнать смерть из мира... В таком прощении сказалось бы могущество повелевшего, но человек стал бы только тем, чем был Адам, и благодать была бы подана ему снова извне. Не была бы тогда исключена случайность нового грехопадения»¹¹. Другими словами, человек призван спастись на основе духовного опыта, который по своему характеру уникальный, субъективный и наиболее независимый от внешних условий. «Религиозное содержание переживается всегда лично...», — утверждает И. Ильин¹², однако направленность духовного опыта индивида изначально задана идеей Бога. Человеку же ради собственного непрерывного совершенствования следует находить критерий не в подобном по человеческой сущности себе самому, а в том, кто изначально задал совершенство человеку, — в Боге.



Итак, Достоевский предлагает идею человекобога и ставит вопрос о мере самостоятельности человека в деле приобщения к идеалу, соизмеримому с совершенством Бога. В результате все или почти все герои романов Достоевского есть жертвы, которым надо сострадать. Они могут придумывать логические теории ради оправдания каких-либо деяний, могут решать, что они независимы от Бога, могут страдать от тех, кто решил, что он «тварь, силу имеющая», могут приносить себя в жертву объективной действительности ради своих ближних. Все они достойны сочувствия, всех их надо спасать и бороться за их спасение. Вероятно, единственный, кому сострадать невозможно, — это старец Зосима, герой романа «Братья Карамазовы», ибо он утвердился в Боге как личность. Что же касается иных героев, то к большинству из них можно обратиться следующим образом: «Помилуй, кричу ему, да неужто ты себя такого, как есть, людям взамен Христа предложить желаешь» (Бесы. Т. 8. С. 209).

Главная опасность, которую несут подобные человекобоги, заключается в идее утверждения человека в качестве отступника от Бога. Эта идея предполагает приоритет того человека, который живет во времени и еще стоит или мечется между Богом и бесом, не зная, на чьей же стороне он окажется в конечном счете. В такой неопределенности теряется ясное понимание добра и зла, само понятие *нравственное* принимает относительный характер, адаптируется к повседневной действительности и выполняет роль ширмы, за которой таится неустроенность человеческого существа. «Понятие, не имеющее цены само по себе, приобретает условную ценность чрез свою связь со схематизируемыми им переживаниями...»¹³ Индивид, представив нормы морали как условные, открывает дорогу к вольной манипуляции чувствами и знаниями, заложенными в нем априорно. Фактически он позволяет смешиваться чувству нравственного с

теми формами поведения, которые это чувство разрушают, выхолащивают, тем самым растлевают природу человека. Между тем «лгущий самому себе и собственную ложь слушающий до того доходит, что уж никакой правды ни в себе, ни кругом не различает, а стало быть, входит в неуважение и к себе, и к другим людям» (Братья Карамазовы. Т. 11. С. 51).

В итоге человекобог превращается в то существо, которое ставит индивида как самостоятельную тварь, независимую от нравственных норм, живущую по собственным сиюминутным, постоянно меняющимся желаниям, и не исправляет ее нарушенной природы. «О, мы разрешим им и грех... и они будут любить нас, как дети, за то, что мы им позволили грешить... Тихо умрут они, тихо угаснут во имя твое и за гробом обрящут лишь смерть», — читаем в «Братьях Карамазовых» (там же. С. 305—306). Идея человекобога оказывается бунтом индивида против собственной же природы. Причем в этом бунте он либо обретает все: вечность, собожественность; либо проигрывает, а значит, теряет всякую надежду на спасение, на разумную организацию жизни и находит лишь смерть. Однако если трудно следовать единым законам, заложенным в природе человека доопытно, то возникает соблазн жить по законам, характер которых диктуется временной обстановкой предметного мира. Поэтому Достоевский заключает: «Правом на бесчестье всего легче русского человека за собой увлечь» (Бесы. Т. 8. С. 374).

В результате индивид осознает несостоятельность своих искусственных измышлений, теорий, но плата за это осознание настолько велика, что религия оказывается для человека не областью роста его духовного достоинства, а лишь сферой, где он чувствует свою слабость, подавленность. «Господи, прими меня во всем моем беззаконии, но не суди меня... Не суди, потому что я сам осудил себя; не суди, потому что люблю

тебя, Господи», — иступленно молится Митя Карамазов после совершенного им убийства (Братья Карамазовы. Т. 11. С. 485). Однако в этом уже самоуничтожительном положении индивид все же обретает надежду на спасение, а потому Достоевский утверждает: «Но спасет Бог Россию, ибо хоть и развратен простолудин и не может уже отказать себе во смрадном грехе, но все же знает, что проклят Богом его смрадный грех и что поступает он худо, греша» (там же. С. 372).

Фактически в творчестве Достоевского определяется мера онтологической самостоятельности человека, который обретает реальное, или истинное, бытие лишь в лоне Божьих благ. Только будучи мыслимым Богом через собственное помышление о нем и через самоидентификацию своей самости с ним, человек обретает реальное и вневременное онтологическое содержание. П. Флоренский справедливо замечает: «Существовать — это и значит быть мыслимым, быть помятуемым или, наконец, быть познаваемым Богом»¹⁴. Вне Божьих благ человек превращается в существо, которому суждено подчиниться закону физического мира и уйти в небытие.

Не случайно Достоевский в начале романа «Братья Карамазовы» обращается к образу старца Зосимы, с которым Алеша пребывает и от которого уходит, планируя и надеясь вернуться к нему, пусть даже и непосредственно перед смертью старца. Образ Зосимы символизирует главное отличие богочеловека от человекобога: богочеловек всегда пребывает в Боге и приобретает спасение лишь от него. «Избрав старца, вы от своей воли отрешаетесь и отдаете ее ему в полное послушание, с полным са-

моотрешением. Этот искус... принимает добровольно в надежде после долгого искуса победить себя, овладеть собой до того, чтобы мог, наконец, достичь, чрез послушание всей жизни, уже совершенной свободы... избегнуть участи тех, которые всю жизнь прожили, а себя в себе не нашли» (Братья Карамазовы. Т. 11. С. 32). К Богу человек так или иначе возвратится, но один — униженный и подавленный, с опытом, отягчающим совесть и марающим честь, просящий от Бога милости и сострадания, а другой — с чистой душой, незапятнанной честью, избежавший самоуничтожений, чувствующий, что он действительно достоин стоять рядом со старцем и представлять образ *Божий* в своем *человеческом* сознании.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Цит. по: Флоровский Г. Восточные отцы церкви / Г. Флоровский. М., 2003. С. 150.

² Там же. С. 173.

³ Достоевский Ф. М. Собр. соч. : в 12 т. / Ф. М. Достоевский. М., 1982. Т. 11. В дальнейшем ссылки на это издание будут приводиться в тексте с указанием названия произведения, тома, номера страницы.

⁴ Флоренский П. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи / П. Флоренский. М., 2003. С. 153.

⁵ Мережковский Д. Лица святых от Иисуса к нам / Д. Мережковский. М. ; Харьков, 2000. С. 41.

⁶ Флоровский Г. Указ. соч. С. 111—112.

⁷ Ильин И. Аксиомы религиозного опыта / И. Ильин. М., 2002. С. 269.

⁸ Флоровский Г. Указ. соч. С. 55.

⁹ Там же. С. 77.

¹⁰ Бердяев Н. Философия свободы / Н. Бердяев. М., 2002. С. 172.

¹¹ Флоровский Г. Указ. соч. С. 71.

¹² Ильин И. Указ. соч. С. 131.

¹³ Флоренский П. Христианство и культура / П. Флоренский. М. ; Харьков, 2001. С. 449.

¹⁴ Там же. С. 268.

Поступила 19.12.07.

ПРИБОЩЕНИЕ К ДУХОВНЫМ ЦЕННОСТЯМ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Н. А. Туранина, профессор кафедры теоретических основ начального образования Белгородского государственного университета

В статье поднимается важная проблема формирования духовности студента в процессе изучения родного языка в вузе. Обосновывается необходимость использования с этой целью на занятиях по русскому языку текстов этнокультурной направленности, в которых описаны традиции и быт русского народа, его нравственные ценности.

Проблема приобщения личности к этнокультуре через язык тесно связана с национальной основой формирования личности, с высоким уровнем лингвистической компетентности и знанием духовного наследия нации. Изучение духовных ценностей народной культуры в процессе формирования языковой личности студента служит залогом усвоения нравственных устоев нации, этнического самосознания.

Такой подход к изучению русского языка в вузе является одной из важных задач современного гуманитарного образования. С целью постижения студентами русского языка как материальной и духовной ценности народа, как составной части культуры нами была разработана программа, формирующая этнокультурную и лингвистическую компетентность личности в период получения высшего гуманитарного образования. Обращение к народной традиционно-художественной культуре в рамках гуманитарной парадигмы образования дает возможность формировать общекультурный фундамент интеллекта личности студента, приблизить ее к природе как началу душеобразования человека; решить задачи национального, художественного, эстетического, филологического образования, поставленные высшей школой.

На основе конкретного содержания программы, ее целей и задач, уровня художественно-методической и лингвистической подготовки студентов, возможностей учебно-материальной базы определяются методы обучения:

— историко-культурологический метод исследования южнорусских культурных традиций и их отражения в языке;

— коммуникативно-информационный метод воздействия на художественное сознание в современных условиях;

— метод лингвокультурологической реконструкции, выявляющий семиотические отношения между фактами культуры и языка.

При изучении русского языка на этнокультурной основе используются как традиционные формы обучения: лекции, семинары, практические занятия, — так и нетрадиционные: мастер-класс, лекция-экскурсия, семинар-диспут, защита творческих работ. Программа и информативно-дидактический материал отражают творческую структуру народного искусства и языка как живой культуры России, в которой взаимодействуют прошлое и настоящее, формы бытования и развития этноса. Формирование нравственных качеств языковой личности студента происходит постоянно в процессе профессиональной подготовки на материале текстов о народном искусстве.

Ниже представлена примерная тематика текстов, использующихся на занятиях по русскому языку со студентами разных специальностей.

1. Народное искусство как часть культуры.

2. Происхождение и образ жизни славян.

3. Пантеон славянских богов.

4. Русские национальные традиции и обряды.

© Н. А. Туранина, 2008

5. Крестьянский дом как модель мироздания.
6. Предметный мир крестьянского дома.
7. Русский национальный костюм.
8. Календарные праздники и обряды на Руси, их нравственный смысл.
9. Русская семья и ее нравственные устои.
10. Образ жизни русского народа (пища, здоровье).
11. Народное искусство региона.
12. Отражение национальных традиций в народном искусстве региона.

Тексты этнокультурной направленности помогают сформировать комплекс знаний, умений и навыков по русскому языку, необходимых каждому студенту в его профессиональной деятельности. Предлагаемая система работы способствует овладению им в процессе изучения родного языка нравственными качествами личности (уважение к традициям, патриотизм, любовь к родному краю, порядочность и т. д.) благодаря использованию такого инновационного приема, как включение в образовательный процесс этнокультурного компонента. Данный подход решает несколько задач, связанных с развитием этнокультурной и языковой компетентности личности студента. Духовно-нравственный потенциал отечественных традиций помогает сформировать у будущего специалиста этнокультурную компетентность, представляющую собой единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности в этом направлении. Процесс становления и развития этнокультурной компетентности связан с мотивационной, содержательной и профессиональной готовностью к такой деятельности.

О сформированности этнокультурной компетентности студента свидетельствует наличие у него набора следующих знаний: основных характеристик этнокультуры, особенностей региональной культуры, этнопсихологии русского народа, народного идеала в воспитании и т. д.

В своей профессиональной деятельности будущие специалисты должны уметь использовать этнокультурную среду, сохранять, развивать и возрождать народные традиции, использовать современные технологии для усвоения ценностей народной культуры.

Процесс приобщения к традиционной художественной культуре с целью формирования нравственных ориентиров студентов длительный и сложный, поэтому предлагаем рассмотреть одно из направлений работы — изучение русского языка на материале этнокультурных текстов. Такая работа проводится нами, в частности, в разделе «Морфология русского языка». Особенностью работы по предлагаемой программе является наличие двух тем на каждом занятии по русскому языку: этнокультурной и лингвистической.

Приведем примеры работы с текстами этнокультурной направленности, обязательными составляющими которой выступают усвоение этнокультурной программы, обогащение лексикона студента этнокультурной лексикой, изучение конкретной лингвистической темы.

З а н я т и е 1

Лингвистическая тема: «Имя существительное. Разряды существительных».

Этнокультурная тема: «Художественные ремесла и промыслы России».

Фрагмент текста

Для формирования и развития определенных видов ремесел в каждой конкретной местности имели значение свои факторы: развитию способствовали лесистость местности, наличие полезных ископаемых, этнический состав населения России. Прочно укоренились промыслы в малоземельных селах, тогда как в хозяйствах с большими земельными наделами ремесла обеспечивали лишь внутренние потребности.

Несмотря на широкую распространенность во всех уездах деревообделочного производства, выдающегося



ся экономического значения оно не имело из-за недостатка материала. Однако повышенный спрос на определенные товары, такие как дуги, сундуки, колеса, прялки, гребни, ящики, бочки, делал их производство экономически выгодным, что позволяло закупать материал в других регионах. Мелкие изделия продавались на базарах и ярмарках, а крупные, например, мебель, бочки, делались на заказ.

Кузнечный промысел сводился главным образом к удовлетворению местных потребностей: ковке лошадей, починке экипажей, колес. До проведения железных дорог, когда по старым шляхам было оживленное движение, промысел был очень развит.

Кожевенный промысел на Руси существовал более 200 лет, причем выделка кож соединялась с другими производствами: сапожным, шорным, скорняжным. Эти производства, служащие подспорьем земледельцам в мелких предприятиях, не утрачивали кустарного характера.

Вопросы и задания к тексту:

1. Озаглавьте текст и сформулируйте его основную мысль.
2. Объясните значение слов: «ремесло», «этнос».
3. Подчеркните в тексте имена существительные и определите, в каком падеже они употреблены.
4. Определите, к какому разряду существительных принадлежат все имена существительные. Обоснуйте свой ответ.

З а н я т и е 2

Лингвистическая тема: «Имя прилагательное. Разряды прилагательных».

Этнокультурная тема: «Гончарное ремесло».

Фрагмент текста

В гончарстве, как и в других ремеслах, мастерство передавалось из века в век. Возникновение, развитие и расцвет гончарного промысла всегда определялись содружеством народно-

го мастера с природой. Используя природный материал, глину, гончар в стремлении к красоте постигал тайну ремесла.

Введение в дело ног мастера-гончара, вращающих нижнюю плоскость круга-маховика, разрешило проблему непрерывного вращения гончарного круга, освободив при этом обе руки мастера.

В древнерусских источниках гончаров называли скудельниками, что означало то непостоянное, непрочное, творимое их руками. Кусок глины, бросаемый на гончарный круг, назывался омятевом, балабухом. Отформованный сосуд гончар срезал ниткой у основания дна, снимал с гончарного круга и ставил на полку для просушки. Дополнительными инструментами гончара были деревянный нож «бочарка», простая щетка, мокрая тряпка или кусочек ветоши для удаления влаги.

Вопросы и задания к тексту:

1. Передайте содержание текста и определите его тип.
2. Объясните с помощью толкового словаря значение слов: «промысел», «древнерусский».
3. Назовите имена прилагательные.
4. Выпишите имена прилагательные и распределите их по разрядам, объясните свой выбор.

З а н я т и е 3

Лингвистическая тема: «Глагол как часть речи».

Этнокультурная тема: «Ручное ткачество».

Фрагмент текста

Ручное ткачество — вид народного искусства — известно с древнейших времен. Народные мастерицы хранили в своей памяти издавна выработанные приемы узорного ткачества, традиции художественного оформления тканей: цветовые сочетания, структуры, переплетения, фактурные разработки — все, что

придавало им своеобразие и колорит.

Процесс тканья начинался с прядения. Издревле на Руси самыми распространенными материалами для прядения были лен и конопля. На Белгородчине лен был редкостью, и основной культурой на протяжении веков была конопля.

Процесс подготовки конопли к прядению был сложным и долгим. После цветения выбирали мужские растения, а женские оставляли для дозревания семян. Обмолачивали, стлали, мочили, сушили, отбивали грубые стебли, трепали, чесали на гребнях, щетках. Образовывалось тонкое волокно, его сматывали. А потом долгими зимними вечерами пряли нити.

Вопросы и задания к тексту:

1. Продолжите текст, добавив 2—3 предложения.

2. Объясните значения слов: «традиция», «колорит».

3. Найдите в тексте глаголы и поставьте к ним вопросы.

4. Выпишите из текста три глагола и определите их семантику по толковому словарю.

5. Определите начальную форму всех глаголов в тексте.

Предлагаемая система работы с этнокультурными текстами может вписаться в существующую программу по русскому языку, дополняя и обогащая ее. Известно, что понять сущность и смысл любого явления можно лишь после того, как постигнешь историю его возникновения, проследишь основные этапы его развития, проанализируешь, как оно нашло отражение в языке. Изучение традиций и быта русского народа на занятиях по русскому языку дает нравственный заряд молодому поколению, формирует уважение к своей истории и этносу.

Поступила 22.02.08.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

*М. С. Афонина, соискатель кафедры стилистики и культуры речи
МГУ им. Н. П. Огарева*

Автором рассматривается роль интерпретации в общей системе работы над художественным текстом на уроках чтения в начальных классах. Раскрываются сущность, особенности проведения этапов анализа и интерпретации текста. Отмечается необходимость интерпретационных умений для формирования развитой языковой личности.

Каждый новый урок литературного чтения для ученика — это встреча с новым произведением, новым миром, новым способом открытия действительности, новым автором. Для того чтобы эта встреча навсегда осталась в памяти ребенка, важно создать на уроке такие условия, в которых ребенок захочет исследовать художественный текст, станет собеседником, творцом, генератором новых идей, почувствует значимость совершаемых им открытий.

Школьный урок сегодня — это не готовая схема, которая дается как данность и неоспоримость. Современный ученик уже в 1 классе может свободно излагать свои мысли, делать попытки настоящего исследования текста. В начальной школе рождается стремление понять все вокруг, желание поспорить, задать множество вопросов, добраться до сути.

Освоение младшими школьниками художественного произведения на уроках

© М. С. Афонина, 2008



литературного чтения начинается при первичном восприятии ими текста. Это *этап начального самоопределения, самопознания читателя*. Он сопровождается первыми эмоциями, переживаниями, вопросами детей. Ценность таких вопросов состоит в том, что они являются отправными точками диалога между автором и читателем, ориентирами на пути осознания авторской позиции произведения, его основного смысла.

Знакомство с произведением получает свое логическое продолжение на *этапе анализа текста*. Анализ предполагает изучение компонентов произведения и их связей, а также тех или иных художественных приемов и принципов¹.

Существует несколько подходов к анализу литературного произведения: стилистический анализ, проблемный анализ, анализ развития действия, анализ художественных образов. Стилистический анализ показывает, как в подборе слов-образов проявляется авторское отношение к изображаемому. Проблемный анализ включает в себя анализ проблемных вопросов и ситуаций. Анализ развития действия предполагает работу над сюжетом литературного произведения и его элементов (эпизод, глава и т. д.). Анализ художественных образов — это работа не столько над словом, сколько над образами в их взаимодействии.

Художественное целое составляется из многих тесно связанных между собой элементов. При анализе текста не стоит каждый раз подвергать разбору все элементы художественного произведения. Рассмотрению подлежат только такие элементы, которые наилучшим образом раскрывают смысл, идейное содержание прочитанного. Выбор исходного пункта для анализа, решение вопроса, на чем сосредоточить главное внимание при изучении того или иного произведения, зависят прежде всего от особенностей произведения, уровня общей и литературной подготовки учащихся, от литературных интересов самого учителя и т. д.

Анализ текста в начальной школе не адекватен анализу, который проводят

ученики старшей школы, и представляет собой, скорее, его разбор, специально организованный учителем. Это путь наблюдений и размышлений читателя за тем, как развивается мысль автора от первого до последнего слова в тексте. Основная цель такого разбора — понять главную авторскую идею, увидеть, как она подается в произведении определенного жанра. Маленькие читатели знакомятся с разными произведениями, расширяют свой читательский кругозор, осваивают художественные языки разных писателей и как бы намечают пути дальнейшей работы с текстом, которая более глубоко будет продолжаться в старших классах.

Траектория анализа художественного текста проектируется учителем таким образом, чтобы ребенку было что открывать. Иначе диалог о смысле произведения не заинтересует читателя, а разбор будет скучным. Учителю нужно стремиться к такому анализу произведения, чтобы он помогал ученикам самостоятельно делать открытия «смыслов».

Самый распространенный прием анализа — постановка вопросов к прочитанной части. Вопросы помогают детям уяснить факты произведения, осмыслить их с точки зрения его идейной направленности, т. е. понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, а также выработать собственное отношение к читаемому. В процессе поиска ответов на вопросы у каждого ученика рождается личное представление о смысле произведения. Этим представлением он делится с другими читателями, становясь участником общего диалога. То, что было не понято на этапе первичного знакомства с художественным текстом, в результате воплощается в рождении нового смысла. А он открывается благодаря усилиям всех читателей-учеников, каждый из которых помогал своими мнениями, версиями, предположениями созидать новый смысл.

Следующий этап работы с художественным текстом, состоящий в соединении первых представлений детей о за-

мысле автора с результатами анализа, — *этап интерпретации*. Абсолютной доминантой интерпретации текста является истолкование художественного смысла произведения. При анализе понимание движется от целого к частям, при интерпретации — от частей к целому. Интерпретация — это «творческое, сознательное стремление читателей обнаружить, истолковать смысл произведения в каждой его части»².

На школьном уроке те или иные аналитические ходы, обычно отражающие в той или иной степени сам процесс восприятия произведения, подготавливают интерпретацию, делают ее возможной — и лишь на заключительном этапе изучения литературного произведения задания, нацеливающие учащихся на анализ, приобретают интерпретационную окраску.

Например, при изучении сказки В. Гаршина «Лягушка-путешественница» порядок вопросов и заданий для учащихся может быть следующим.

1. Прочитай 1-ю и 2-ю части сказки. Ответь на вопросы: где жила лягушка? Почему она решилась лететь на юг? Найди описание болота, в котором жила лягушка. Прочитай моменты, раскрывающие характер лягушки.

2. Прочитай 3-ю часть. Расскажи, какой способ передвижения придумала для себя лягушка. Ответь точными отрывками текста: что заставило уток согласиться с предложением новой знакомой? Какие неудобства полета обнаружили во время путешествия?

3. Прочитай 4-ю часть. Скажи, почему смелой путешественнице не удалось добраться до теплых краев. Какие черты характера помешали ей? О чем она рассказывала своим новым друзьям?

4. Найди в тексте отрывки о том, как появилось и росло в лягушке желание прославиться. Прочитай отрывок о катастрофе с путешественницей. Объясни, почему так печально кончилась удивительная история лягушки. Кто виноват в том, что лягушка никогда не увидит теплых стран?

5. Выбери отрывок сказки, который подходит для чтения по ролям. Подготовься к такому чтению.

6. Как бы ты ответил на вопросы: что тебе нравится в поведении и характере лягушки? Какие высказывания лягушки не вызывают твоего одобрения? А как автор относится к своей героине? Можно ли сказать, что люди тоже обладают отдельными достоинствами и недостатками, которые характерны для главного действующего лица сказки — лягушки? Какие недостатки людей осуждаются в сказке? Зачем Гаршин рассказал нам эту историю про лягушку?

Сначала ученикам целесообразно предложить систему аналитических заданий и вопросов, которая связана с пониманием того, какие события происходят, кто является героем произведения, как он действует и т. д. Нужно не только воспроизвести действия героев, но и подумать над мотивами их поведения, составить элементарную характеристику главной героини. Такие задания учат детей высказывать собственное эмоциональное отношение к герою, что создает условия для чтения по ролям.

Далее анализ сказки перерастает в его интерпретацию: дети не только выражают свое отношение к прочитанному, но и учатся смотреть как бы со стороны, глазами автора. Это изменяет и преобразует весь материал повествования: читатель охватывает единым взором сюжет, познавательный-этический пласт произведения, его смысл.

Интерпретация текста, поиск смысла самими учениками — это возможность творческой активной работы, где учащиеся могут, не боясь, выдвигать неожиданные гипотезы, излагать собственное видение изучаемого произведения. К сожалению, до сих пор на уроках литературного чтения некоторые учителя неоправданно схематично подходят ко всем произведениям. Срабатывает давняя привычка все строить в зависимости от плана. Следует помнить, что учитель и ученики не обязаны заранее иметь



готовые решения и ответы на вопросы. Они должны формулировать собственные мысли, постигать новый смысл художественного текста и слова.

Подлинное понимание текста, как говорит философ А. А. Брудный, — это всегда выход за пределы того, что в нем непосредственно сказано, подобно тому как свет горящей лампы выходит за ее стенки. Итогом работы «идеального читателя» является нечто личностно новое: обогащение опыта, рождение нового взгляда на мир и на себя.

К подобному итогу приходят ученики, которых учитель ведет по ступеням понимания текста. Об этом говорится, например, в книге В. А. Левина «Когда маленький школьник становится большим читателем», где описана работа, которая проходила в классе при чтении рассказа Л. Н. Толстого «Косточка»³.

Интерпретация приобщает участников диалога к кругозору автора, но никогда не исчерпывает смыслового потенциала прочитанного. Интересно наблюдать за тем, как развиваются мысли учеников разных классов в рамках одной и той же темы. Если сопоставить то, какие вопросы ученики задают на этапе первого восприятия текста, как они отвечают на вопросы на этапе анализа и, наконец, как истолковывают основной смысл произведения на этапе интерпретации, то мы не обнаружим двух совершенно одинаковых по содержанию и открытию способов работы с текстом уроков.

Интерпретация в самом простом смысле этого слова значит *истолкование смысла произведения*. Если говорить о творческом уровне, то она может иметь такие воплощения:

— *интонирование* произведения (отрывка) вслух (выразительное чтение текста, позволяющее представить личную точку зрения исполнителя);

— *устное выступление* перед слушателями по поводу прочитанного произведения (отзыв, сообщение, доклад, изложение точки зрения своей и групповой);

— *создание текста (высказывания)* «по следам» прочитанного;

— *«раскадровка» текста* с целью создания виртуального диафильма по сюжету художественного произведения;

— *чтение произведения по ролям*;

— *словесное рисование*;

— *драматизация* произведения;

— *иллюстрирование* произведений, прочитанных на уроке и самостоятельно.

Свойство интерпретации художественного текста — открытость. Данное свойство является отражением как бесконечной множественности смыслов текста, так и того, что всякий художественный текст принципиально неполон — нуждается в творческом прочтении и дополнении со стороны читателя. Но не все интерпретации равноценны. Корректной будет та, которая основана на грамотно проведенном анализе художественного текста, когда все предлагаемые в ее рамках объяснения имеют причинно-следственную связь.

Важно, чтобы ученики не только освоили художественную идею изучаемого произведения, но и осознали тот путь, по которому они пришли к цели. Постоянное внимание учителя к тщательно продуманному анализу и наиболее полной и верной интерпретации постепенно приведет к формированию языковой личности, обладающей индивидуально-авторским стилем, личности, способной выразить собственные мысли, чувства в слове, отразив при этом неповторимость своего характера, внутреннего мира⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Есин А. Б.* Литературная энциклопедия терминов и понятий / А. Б. Есин ; гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М., 2003. С. 31.

² *Матвеева Е. И.* Учим младшего школьника понимать текст / Е. И. Матвеева. М., 2005. С. 26.

³ См.: *Левин В. А.* Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. М., 1994. С. 151—152.

⁴ См.: *Пахнова Т. М.* Текст как основа создания на уроке русского языка развивающей речевой среды / Т. М. Пахнова // Рус. яз. в шк. 2000. № 4. С. 11.

Поступила 18.03.08.

International Experience in the Integration of Education

- O. O. Martynenko, N. V. Zhukova.** Academic Mobility in Russia: Nowadays Problems and Nearest Prospects (a viewpoint from a regional institution of higher education) 3

The article is prepared following the results of work of Vladivostok State University of Economics and Service over the project "Summing up the Russian institution of higher education experience in implementation of the Bologna process principles" implemented within the framework of the Federal Programme of Development of Education in 2007 by the National Training Foundation. The authors suggest their own point of view on identifying the most important problems connected with development of academic mobility in Russia, make an attempt to develop system recommendations for solving the stated tasks.

- O. N. Levshina.** Russian-American Early Scientific Links 10

Early scientific contacts between Russian and American scientists which had established a basis for strong intellectual links at a later time are viewed in this article. The works of an outstanding American scientist, diplomat and teacher Benjamin Franklin served a stimulus to their development.

Modernization of Education

- E. A. Neretina, A. B. Makarets.** Market Oriented Processes of Identification and Promotion of Educational Services by a Higher Educational Institution 18

A rigorous competition for customers calls the higher educational institutions for making considerable efforts to study the labour and educational services markets, to develop marketing strategies and to build up systems of consumer loyalty. In the article the processes, methods and instruments of identification and promotion of educational services are considered within the framework of theories of market oriented activity and recent conception of marketing interrelations.

- M. E. Ryabova.** Multimedia Technologies in the Student Self-study Work in Foreign Languages Teaching 24

Revision of tasks in language teaching demands new approaches to teaching foreign languages with an emphasis on the self-study work. The author analyses the problem of using innovational technologies to build up the student's ability to improve their knowledge quickly and adequately. The dominant method is recognised to be a problem oriented education on the basis of multimedia technologies enabling a learner to form foreign language skills independently.

Methodology of Integration of Education

- T. E. Titovets.** Distinctive Features of Interdisciplinary Integration in Specialising and Generalising Models of Pedagogical Education 31

The essence of specialising and generalising models of the content of pedagogical education are revealed in this article. The models' preferences in the choice of interdisciplinary integration are analysed and the reasons for incompleteness of interdisciplinary interactions, insufficiency of graduates' interdisciplinary thinking and also the prospects of their elimination are proved.

- I. V. Snitsarenko.** Integrative Competent-based Approach to the Natural Science Education in a Pedagogical College 36

The article reveals the essence of integrative competent-based approach to construct the content of natural science education in a pedagogical college in terms of contemporary theory of integration. In the author's opinion, the fundamental natural science terms that form the basis for integration process allow to forward the content of the natural science education to the level of a didactic unity.

Integration of Education and Up-bringing

- K. V. Vishnevskaya.** Some Aspects of High School Patriotic Education on the Municipal Level 42

The theme of patriotism, traditionally acute for the Russian society, nowadays acquires new impulses and additional hues. It is participation of the organs of local self-government in a growing generation's patriotic education may raise a good possibility of developing and establishing of a civil society in Russia. The author considers the theoretical aspects of patriotic education, the methodic basis of its implementation, provides the practical experience of such upbringing which can be applied in other municipal establishments.



L. A. Kravchuk. Pedagogical Terms of a High School Senior Students' Professional Self-identification in the Educational Process of a Pre-university Training 47

The problem of a personality's professional establishment is very acute nowadays. The pedagogical terms of a high school senior students' professional self-identification are considered in this article.

V. M. Bardin. Teaching to Invent as a Way to Develop Creative Activity of High School Students, University Students and Specialists 53

Entering international economic environment requires of Russia to increase competitive ability of internal production and the protection of intellectual property rights. One of the ways to fulfill these tasks is in patenting new inventions. Some specific features of how to teach pupils and students the skills of invention are considered in this article, the recommendations for an exemplar course content are given, the provisions necessary for invention development are formulated.

E. N. Ruskina. Acquiring Skills to Defend Teenagers from a Manipulative Influence 55

The analysis of various approaches to the problem of psychological defense against manipulations is carried out by the author. The program enabling to acquire such skills is worked out on the basis of these approaches. The program is tested on teenagers as representatives of the age category most liable for a destructive influence.

The History of Education

O. V. Koshina. Dynamics of the Social Demand for Education Among the Mordovian Peasantry in the Second Half of the 19th — Beginning of the 20th Century 61

The increased demand for education among peasantry in the second half of the 19th — beginning of the 20th century is regarded in this article. The author proves that education, on one hand, was a means to a social adaptation for peasants and on the other hand it had caused the transformation of peasant mentality that is why during the above period the search for optimal directions and means of education was made.

A. P. Curaev. The Professional Level of Parochial Schools Teachers in the Russian Empire in 80—90 Years of the 19th Century (on the example of Mordovia) 67

The article is dedicated to the problems of preparation of teaching staff for the parochial schools in 80—90 years of the 19th century. The author shows what measures were being taken by local organs of administration in the parochial schools for advancing the teachers professional level in Mordovia.

G. V. Michaleva. The Evolution of Media Education in Great Britain 70

The theoretical and pedagogical analysis of evolvement of media education in Great Britain having a half a century history is presented in the article. In the author's opinion rich British experience in the field of media education that had been shaped under the influence of liberal and democratic values and cultural-enlightening traditions can present a scientific interest for Russian scientists and educators.

Academic Integration

I. V. Prokhorova. Mathematical Education at the Faculty of History (problems and prospects) 76

The article describes the current state of mathematical education at the faculty of history. The problems occurring in the course of teaching mathematics at the faculty of History are viewed. A possible solution of above problems is suggested by the author, the prospects for possible development of mathematical education are outlined.

Ch. B. Minnegaliev. Informational and Technological Training of Future Pedagogues 80

The article elaborates on the preparation of students at a teachers training institute for using informational and communicational technologies in the process of study. The "Teacher's IT competence" term is explained and the criteria for assessment of such competence are provided.

Y. A. Kail. The Leading Motives in Preparing a Student of a Non-language Institution of Higher Education to the Use of a Foreign Language 83

Teaching a student of non-language specialties a foreign language is currently considered as a means to transfer socially and professionally significant information to the students, to drill skills to use foreign-language sources in their professional activity, to prepare them for continuous education. In this connection the author addresses the issues of motivation and finding leading motives in training specialists to use a foreign language.

Psychology of Education

U. V. Vardanyan, S. N. Chatkina. Establishing Psychological Competence of a Teacher in Primary School 86

The necessity for improving psychological competence of a teacher of primary school at the university stage of training is dwelt on in this article. The model of this competence is presented, the efficient ways to solve the stated problem at the university stage of training of teaching staff are offered.

L. I. Dotsenko. Projecting, Organisation and Transforming Life as a Subject's Personal Life Function 92

The article elaborates on the most important subjective features of a student getting education at vocational educational institutions, enabling his/her transformation into a subject of his own life: the ability to project, organize, and transform one's own life. The role of vocational high school in forming the personality of a future specialist as a subject of his own life is determined.

E. P. Vinividova. The Structure of the Family Values of Young Spouses 97

The analysis of such notions as "values" and "value orientations" is carried out in this article. Various approaches to studying values in psychology, philosophy and sociology are regarded. The results of author's research of young spouses' value orientations are presented.

L. I. Loskutova. The Psychology of Gender Structures of Integral Individuality of High School Sportsmen 101

The article provides results of diagnostics of four levels of integral individuality of high school sportsmen and teenagers (girls and boys): neurodynamic, psychodynamic, personal and socio-psychological. The processing of material with the use of mathematical statistics method allows the author to conclude that the boy's integral individuality general structure is more integral, interference-resistant and viable formation.

Philosophy of Education

A. A. Somkin. System Approach and Actual Problems of Contemporary Education (social and philosophical analysis) 107

The role of a system approach, in which the systemic principle is regarded as the basic methodological principle is analysed in this article. The key problems of contemporary education system are revealed on its basis and ways to solve the above problems are offered.

A. L. Panishchev. The Image of a Man-God in a Human's Consciousness and F. M. Dostoevsky's Philosophic and Anthropologic Views 112

The article expands on the essence of idea of a Man-God in the context of F. M. Dostoyevsky's works. The Man-God is considered as a human being, who can establish himself/herself in perfection comparable to the ideal image of God, but independently from Him. But in this self-establishment the negation of the very human nature happens that makes the personages of Dostoevsky's novels to repent in their deeds and return to the image of God.

Philological Education

N. A. Turanina. Acquiring Spiritual Values of National Culture in the Process of Shaping a Student's Language Personality 118

An important problem of student's spirituality shaping in the process of native language study at an institution of higher education is raised in the article. The author proves the necessity for using texts with ethnocultural material at classes of Russian language in order to raise awareness of traditions and everyday life of Russian people and its moral values.

M. S. Afonina. The Analysis and Interpretation of a Literary Text at Classes of Literature Reading in Primary School 121

The role of interpretation in the general system of work over a literary text during the reading classes is researched in this article. The essence and peculiarities of carrying out stages of text analysis and interpretation are revealed. The author points out the necessity for mastering skills of interpretation to form a developed language personality.



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета 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, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. Приводятся ключевые слова и библиографический список, оформленный по ГОСТ 7.1—2003. 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 паспортные данные, домашний адрес, телефон, e-mail.

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 требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, 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-rrr@yandex.ru

Уважаемые коллеги!

В октябре 2008 г. на базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева состоится VI Всероссийская научно-практическая конференция «Интеграция региональных систем образования», посвященная 15-летию Регионального учебного округа.

Организаторы конференции:

Правительство Республики Мордовия
Министерство образования Республики Мордовия
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
Мордовский региональный научный центр Поволжского отделения Российской академии образования
Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева

Предполагается обсуждение следующих проблем:

- Ø Методология интеграционных процессов в образовании
- Ø Интеграция региональных систем образования в европейскую и мировую системы (Болонский процесс)
- Ø Интеграция системы образования и сообщества работодателей
- Ø Комплексы образовательных учреждений (в том числе университетские комплексы): теория и практика
- Ø Академическая интеграция в региональных системах образования
- Ø Проблемы преемственности образования
- Ø Профильное общее и профессиональное (начальное, среднее, высшее) образование

Для составления программы конференции просим выслать по электронной почте **заявку с указанием авторов и названий докладов до 5 сентября 2008 г.** В заявке необходимо указать фамилию, имя, отчество (полностью) автора (авторов), ученую степень и звание, место работы и должность, а также домашний или рабочий адрес, телефон, электронный адрес.

Адрес оргкомитета: 430005, г. Саранск, ул. Большевикская, 68а,
МГУ им. Н. П. Огарева, к. 310, Региональный учебный округ.

Ивлев Виктор Иванович — директор Регионального учебного округа.
Маркина Наталья Викторовна — зам. директора Регионального учебного округа.
Герасимова Надежда Васильевна — методист Регионального учебного округа.

Телефон для справок: (834-2) 24-86-38.

E-mail: ivlevvi@mail.ru; nvmark1@mail.ru. Тема: Конференция.

Оргкомитет конференции