



Научно-методический
журнал
№ 3
(60)
(июль—сентябрь)
2010

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

Адрес редакции:
430005, г. Саранск,
ул. Большевистская, 68

Телефон:
(834-2) 48-14-24

Факс:
(834-2) 48-14-24

e-mail:
inted@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 46316

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин (главный редактор) · П. Ф. Анисимов · Г. А. Балыхин
С. В. Гордина (отв. секретарь) · В. В. Кадакин
В. В. Конаков · Л. П. Кураков · В. И. Курилов · Н. П. Макаркин
В. Л. Матросов · А. В. Никитов
С. В. Полутин (зам. главного редактора) · В. П. Савиных
Н. Е. Фомин · Н. Е. Юткина

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов · Ю. В. Варданян · Н. Д. Гуськова · М. И. Ломшин
Н. И. Мешков · Г. И. Саранцев · В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Интеграция образования, науки и производства

- | | |
|--|---|
| Е. М. Белый, И. Б. Романова. Государственно-частное партнерство в высшем образовании: направления взаимодействия | 3 |
| В. В. Землянский. Дуальная система подготовки специалистов как форма интеграции профессионального образования и производства | 9 |

Мониторинг образования

- | | |
|--|----|
| И. Ю. Лукина. Методологический анализ категории «управление качеством высшего образования» | 15 |
| Т. Д. Стаковец. Тестирование в немецкой системе образования | 21 |

Интеграция образования и воспитания

- | | |
|--|----|
| Т. В. Сафонова. Интеграция православных ценностей семейного воспитания со школьной практикой | 25 |
| Н. В. Саратовцева. Направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи | 31 |

Академическая интеграция

- | | |
|--|----|
| Ю. В. Горин, А. Д. Нелюдов, Б. Л. Свищунов. Интегрированная образовательная программа подготовки специалистов для инновационной деятельности | 36 |
| Ю. В. Ахметшина. Реализация проектной деятельности как инструментальный ресурс развития социально-личностной компетенции студентов (на примере занятий по иностранному языку в экономическом вузе) | 42 |

История образования

- | | |
|---|----|
| К. Е. Надеина, Н. А. Гвоздева. Развитие идей гражданственности и гражданского воспитания в отечественной педагогической мысли второй половины XIX — начала XX в. | 47 |
| О. Ю. Левченко. Методы обучения иностранным языкам в российской образовательной системе (конец XIX — начало XX в.) | 51 |
| P. Р. Айзатов. Становление и состояние системы народного образования в мордовском kraе во второй половине XIX — начале XX в. | 57 |

**Образование и культура**

Л. П. Карпушина. Этнокультурный подход к образованию: к сущности вопроса	63
Т. Ф. Новикова. Культурологический подход к лингвогеононедению	66
В. А. Моисеенко. «Правдивость» Астольфа де Кюстина и «Развесистая клюква» Александра Дюма: градостроительный аспект двух культурологических мифов	72

Психология образования

М. В. Вершинина, В. В. Константинов. Значение исследования этнической идентичности и возможности ее формирования у подростков в рамках общинных организаций	79
С. В. Летуновская, Н. Н. Морозова. Развитие здоровьесберегающего поведения школьников	82
О. М. Романова. Особенности эмоциональной культуры младших школьников	89
Г. М. Ложкова. Психологические особенности преподавателей высшей школы, занимающихся инновационной деятельностью	94

Математическое образование

И. В. Ульянова, Ж. А. Сарванова. Интеграция математической и методической подготовки студентов в обучении элементарной математике	100
О. Н. Шалина. Обучение доказательству теорем в единстве эвристики и репродукции	105
Е. А. Бакулина. Домашнее задание в обучении математике: предпосылки совершенствования, особенности, перспективы использования	110

Филологическое образование

В. В. Демичева. Особенности освоения белгородцами заимствованной агентивной лексики конца ХХ — начала ХХI в.	114
Т. П. Малявина. Основные этапы методики коррекции правописных умений и навыков старшеклассников	118

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

Редактор *E. С. Руськина*. Корректор *E. С. Потекаева*
Компьютерная верстка *И. А. Пакшиной*
Информационная поддержка *P. В. Каравасева*
Перевод *M. Н. Равилова*

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

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Саранск, ул. Большевистская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430005, Саранск, ул. Советская, 55а.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

E. M. Белый, И. Б. Романова

(Ульяновский государственный университет)

Раскрываются основные направления реализации государственно-частного партнерства государственных высших учебных заведений и бизнеса: формирование содержания и оценка качества высшего профессионального образования; совместные образовательные проекты; интеграция в сфере науки и инноваций; экономическая поддержка высшего профессионального образования.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство; высшее учебное заведение; бизнес; профессиональное образование.

В экономике ряда развитых и развивающихся стран в последние десятилетия сложилось совершенно особое качество взаимодействия государственного и частного секторов, выходящее за рамки как патернализма со стороны государства, так и простого использования властными структурами возможностей предпринимательского сектора для реализации общественно значимых задач. Речь идет о партнерских отношениях государственной (муниципальной) власти и бизнеса, обозначаемого в научной литературе и хозяйственной практике термином «государственно-частное партнерство».

Перспективным представляется использование государственно-частного партнерства как интеграционного механизма взаимодействия экономических субъектов в сфере высшего профессионального образования.

Определим государственно-частное партнерство в профессиональном образовании как организационный альянс на основе долгосрочных отношений между государством (субъектами, его представляющими) и субъектами частного сектора экономики по реализации проектов в сфере профессионального образования на основе объединения ресурсов и распределения доходов или неимущественных выгод, расходов и рисков. Исходя из этого определения его участниками в сфере профессионального образования могут выступать федеральные,

региональные и муниципальные органы управления, в том числе органы управления образованием, образовательные учреждения всех форм собственности, представители частного бизнеса, некоммерческие организации.

Взаимодействие системы высшего профессионального образования и бизнеса может осуществляться по ряду направлений, которые рассматриваются ниже.

Формирование содержания и оценка качества высшего профессионального образования

Для формирования у обучаемых необходимых компетенций высшим учебным заведениям необходимо иметь постоянную, устойчивую и эффективную обратную связь с работодателями, среди которых бизнес-сообщество представляет многочисленную и неоднородную категорию. Создать систему обратной связи, учитывая реальное многообразие общественных отношений и соответственно несовпадение групповых интересов между сферой труда, сферой образования и государственным регулированием, непросто. Под влиянием факторов инновационного развития экономики сеть каналов обратной связи децентрализована и весьма динамична. Их мониторинг представляет собой отдельную проблему. Другая серьезная проблема — объективизация субъективных требова-



ний со стороны отдельных компаний, а также поддержание баланса интересов в рамках всего сообщества.

Очевидно, что в сложившихся условиях организованное бизнес-сообщество имеет по сравнению с отдельными компаниями гораздо больше возможностей аккумулировать, систематизировать и анализировать лучшую практику, а также влиять на образовательные процессы. Объединения работодателей могут внести вклад в формирование идеологии профессионального образования посредством:

— внесения предложений по вопросам совершенствования законодательной базы и нормативно-правового обеспечения развития профессионального образования;

— подготовки экспертных заключений на проекты документов, определяющих государственную политику в области профессионального образования;

— участия в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах;

— разработки предложений по оптимизации сети образовательных учреждений с учетом уровня развития техники и технологии, науки, культуры, экономики и социальной сферы;

— внесения предложений по формированию перечней направлений подготовки (специальностей) высшего, среднего и начального профессионального образования;

— участия в формировании системы независимой оценки качества профессионального образования;

— участия в независимой экспертизе учебников и учебных пособий, используемых в образовательном процессе;

— участия в государственной (итоговой) аттестации выпускников образовательных учреждений;

— участия в государственной аккредитации образовательных учреждений;

— участия в разработке проектов федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных государственных требований к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ и

уровню профессиональной переподготовки;

— участия в формировании и экспертизе основных и дополнительных образовательных программ, реализуемых учебными заведениями.

Совместные образовательные проекты

Образовательные проекты частного бизнеса и государственных высших учебных заведений формируются по трем ключевым направлениям деятельности: подготовка специалистов на основе выработанных квалификационных требований и компетенций, сформированных в заказах работодателей; формирование системы встроенного внутрифирменного обучения специалистов на всех этапах их последующей деятельности; профессиональная адаптация выпускников вузов.

Основным подходом к реализации первого направления является целевая подготовка специалистов. Организационно-нормативной базой такой подготовки служат договоры о стратегическом партнерстве между государственными вузами и бизнесом, а также создание совместных с предприятиями специальных структурных подразделений вуза, филиалов кафедр. На наш взгляд, один из самых удачных механизмов взаимодействия субъекта бизнеса и государственного высшего учебного заведения в рамках целевой подготовки представляет собой модель « завод — втуз ». Эта модель была широко распространена в нашей стране, однако в 90-е гг. прошлого века практически прекратила свое существование по различным причинам — демографическим, экономическим, социальным. В последнее время на фоне активного технологического перевооружения ряда предприятий возникла необходимость реанимировать указанную систему. Ее реализация особенно актуальна в условиях использования дистанционных образовательных технологий.

Увеличение спроса на обновление знаний, рост значения непрерывного образования усиливают связи бизнеса и

образовательных учреждений за счет организации различных вариантов обучения без отрыва от производства, которое получило название корпоративного. Партнерство субъекта бизнеса и высшего учебного заведения позволяет сформировать среду корпоративного образования, интегрирующую научно-образовательный, интеллектуальный, информационный, материально-технический и кадровый потенциалы вуза и производственной или проектной корпорации. Как утверждает Е. В. Тараканова, эффективное непрерывное корпоративное образование можно обеспечить лишь в интегрированной структуре высшего профессионального и корпоративного образования, «способствующей образовательной и профессионально-личностной реализации каждого субъекта образовательного процесса, определяющей стратегические цели профессиональной отрасли и создающей условия для их достижения» [3, с. 9].

В качестве подобной интегрированной структуры может выступать корпоративный университет. В современном понимании корпоративный университет — это выстроенная система внутрифирменного обучения, объединенная единой концепцией и методологией, разработанная для всех уровней руководителей и специалистов в рамках идеологии и стратегии развития компании, а также задач, стоящих перед ее отдельными структурными подразделениями. Существует два базовых подхода к созданию корпоративного университета: альянс с вузами или специализированными консалтинговыми фирмами; формирование самостоятельной образовательной структуры.

Мы солидарны с теми учеными, кто утверждает, что «формирование корпоративных университетов и даже отдельных элементов корпоративного обучения без активного вовлечения в этот процесс крупных вузов бесперспективно. Такие вузы должны иметь традиции и научные достижения, обладать достоинствами, столь необходимыми научно-образовательным центрам предприятий: интеллектуальным капиталом, преподаватель-

ским ресурсом, опытом прикладных исследований, методическими наработками. Кроме того, подобные вузы должны располагать разветвленной сетью филиалов с развитой инфраструктурой, расположенных на территориях базирования отдельных производств компаний, создающей корпоративный университет» [1, с. 5].

Для современного рынка труда характерно противоречие между традициями высшего профессионального образования и потребностями потенциальных работодателей. В настоящее время очень быстро изменяется номенклатура рабочих мест, при этом каждая организация заинтересована получить специалиста с минимальным сроком его адаптации к производственным условиям. Реакцией на такую ситуацию служит создание структур, занимающихся подбором кадров для организаций из числа студентов старших курсов, их специализированной подготовкой с учетом требований работодателей и адаптацией к условиям конкретной организации. Подобные структуры, организуемые, как правило, совместно крупными корпоративными потребителями кадров и вузами, призваны соединить интересы бизнеса, молодых специалистов и высших учебных заведений. Таким образом создается система, когда вузы формируют общетеоретическую базу производственной квалификации, а в тесном сотрудничестве с бизнесом — профессиональные компетенции.

Интеграция в сфере науки и инноваций

Характерной чертой современного мирового хозяйственного развития является переход ведущих стран к новому этапу формирования инновационного общества — построению экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний. Уникальные навыки и способности, умение адаптировать их к постоянно меняющимся условиям деятельности, высокая квалификация становятся ведущим производственным ресурсом и основным источником экономического ро-



ста. В связи с этим высшие учебные заведения, научные организации и бизнес-структуры должны рассматриваться как стратегические партнеры, объективно заинтересованные в развитии науки и инноваций, а их полноценное развитие достигаться за счет добровольного объединения кадровых, интеллектуальных, материально-технических и информационных ресурсов на основе одной из известных форм интеграции.

Интеграция вузов и бизнеса в сфере науки и инноваций может реализоваться в виде совместных фундаментальных, ориентированных на дальнейшее внедрение или совместных прикладных исследований, совместной инновационной или инфраструктурной деятельности.

Интеграционные процессы в сфере высшего профессионального образования и бизнеса могут носить договорный, институциональный или кластерный характер. В качестве перспективных форм интеграции в рамках государственно-частного партнерства выступают консорциум и инновационный технологический кластер [2].

Экономическая поддержка высшего профессионального образования

Основными формами реализации механизма государственно-частного партнерства по экономической поддержке образования в настоящее время являются эндаумент-фонды, попечительские советы вузов, стипендиальные программы бизнес-структур, образовательное кредитование.

Эндаумент-фонды. С момента вступления в силу Федерального закона от 30.12.06 № 275-ФЗ «О порядке формирования и использования целевого капитала некоммерческих организаций» в российском вузовском сообществе возник интерес к эндаумент-фондам (эндаументам) как к новому перспективному инструменту финансовой поддержки высшего образования. Эндаумент-фонды (фонды целевого капитала) формируются за счет благотворительных пожертвований для осуществления не-

коммерческих проектов. Как правило, они создаются для финансирования организаций образования, здравоохранения и культуры. В международной практике такие фонды обычно инвестируют свои средства с целью получения дохода, который за вычетом расходов на управление фондом полностью направляется на цели, предусмотренные учредителем. От обычной благотворительности эндаументы отличают целевой характер и конкретное направление деятельности (например, поддержка одного университета), а также способ управления денежными средствами путем их предварительного инвестирования. Данный подход имеет ряд преимуществ:

— независимость от поступления отдельных пожертвований. Относительное постоянство базовой суммы целевого капитала позволяет сглаживать колебания финансовых потоков в промежутках между крупными поступлениями, обеспечивая стабильное финансирование уставной деятельности фонда;

— финансовая прозрачность процесса расходования денежных средств для учредителей фонда и любых заинтересованных лиц;

— предоставление эндаументам налоговых льгот, обычных для благотворительности. Строгий целевой характер и комплексный внешний контроль деятельности фондов предотвращают большую часть злоупотреблений, обычно возникающих при попытках неправомерного получения налоговых льгот [4, с. 4].

Целевой капитал может быть использован для финансирования именных стипендий, грантов преподавателям, реализации крупных инфраструктурных проектов вуза (строительство учебных корпусов, спортивных сооружений, оснащение лабораторий и др.), а также для финансирования социальных проектов по медицинскому страхованию, льготному ипотечному кредитованию для персонала университета.

Попечительские советы. Для повышения качества образовательных услуг, привлечения в систему высшего образования негосударственного капитала, обеспечения более тесного взаимо-

действия между обществом, бизнесом и высшим учебным заведением в вузах в последнее десятилетие активно создаются попечительские советы. Попечительский совет вуза обычно объединяет крупных действующих финансовых доноров вуза, представляющих различные категории жертвователей, а также видных общественных политических деятелей, оказывающих влияние на процессы принятия решений в тех сферах, специалистов для которых готовит вуз. Он способствует улучшению материально-технического обеспечения учебного процесса, позиционированию вуза в публичном пространстве, расширению взаимодействия вуза с органами государственной власти и управления, активизации международного сотрудничества. Известный отечественный опыт показывает, что во многих вузах попечительский совет принимает активное участие в деятельности учебного заведения — осуществляя контроль за качеством подготовки студентов и слушателей, устанавливает тесные связи с другими высшими учебными заведениями, включая зарубежные, способствует эффективному использованию бюджетных и внебюджетных средств.

Стипендиальные программы бизнеса. Социальная активность бизнеса в последние годы приобретает все более целевой характер: компании постепенно переходят от чистой филантропии и благотворительности к социальным инвестициям, приносящим выгоды всем участникам процесса. Распространенной формой таких инвестиций являются стипендиальные программы помощи талантливой и творческой молодежи.

В настоящее время можно выделить три уровня стипендиальных программ: федеральные (в частности, программа фонда В. Потанина); региональные («губернаторские стипендии»); целевые стипендиальные программы бизнес-структур, направленные на поддержку студентов отдельных вузов, факультетов, специальностей.

Стипендиальные программы, разрабатываемые и реализуемые частными компаниями, можно отнести скорее к кос-

венным инвестициям в будущего специалиста, так как в настоящее время не существует апробированного правового механизма закрепления выпускника-стипендиата в данной фирме. Нужно отметить, что большинство компаний, реализующих стипендиальные программы, и не претендуют на то, чтобы после окончания учебы стипендиат обязательно пришел работать именно к ним. Здесь преследуются несколько другие цели: учреждая стипендии для студентов определенных направлений и специальностей, компания тем самым декларирует, что ей интересны молодые и перспективные специалисты, и одновременно формирует на рынке труда позитивный имидж работодателя.

Образовательное кредитование. Экономическая функция образовательного кредитования заключается в привлечении дополнительных финансовых средств в систему высшего профессионального образования в виде платы за обучение. В России широко распространен банковский образовательный кредит. Это один из эффективных механизмов уменьшения текущей нагрузки на бюджеты семей студентов и решения проблемы доступности высшего образования для различных слоев общества.

Развитие институтов образовательного кредитования сталкивается с рядом препятствий. Многие кредитные организации не готовы предоставлять кредиты под будущие доходы студента-заемщика, поскольку не рассматривают эти доходы в качестве достойной гарантии возвратности кредита. В свою очередь, многие семьи, обладая имуществом, достаточным для залогового обеспечения образовательного кредита, боятся обременять себя долгосрочным кредитом на большую сумму из-за отсутствия опыта подобного заемствования. Тем не менее в некоторых странах преимущества финансирования высшего образования за счет кредитов учащимся расцениваются выше издержек, связанных с введением данного института. Государство в этих странах стимулирует использование рассматриваемого механизма финансирования, вы-



ступает в качестве гаранта по кредитам, устанавливает процентные ставки по образовательным кредитам существенно ниже рыночных и субсидирует разницу из бюджета или предусматривает возможность отсрочки возврата кредита и даже его полного списания, если заемщик имеет низкие доходы.

Совместные инвестиционные проекты

К перспективным инструментам сотрудничества государственных высших учебных заведений и бизнеса следует отнести совместное проектное финансирование мероприятий, преследующих коммерческие цели или направленных на развитие социокультурного пространства региона. При таких организационных решениях происходит, с одной стороны, снижение финансовой нагрузки для каждого инвестора, а с другой — распределение рисков между участниками инвестиционного проекта.

Среди ключевых направлений партнерских инвестиционных проектов можно выделить: поддержку и модернизацию образовательной инфраструктуры в целях объединения возможностей бизнеса и государства по эффективному использованию инфраструктурных объектов сферы высшего профессионального образования; совместное ведение хозяйственной деятельности (производство продукции, выполнение работ, предоставление услуг); совместное строительство объектов социально-культурной сферы.

Таким образом, основными направлениями сотрудничества государственных высших учебных заведений и бизнес-сообщества, обеспечивающими позитивный эффект для обеих сторон, являются формирование содержания и оценка качества высшего профессионального образования; совместные образовательные проекты; интеграция в сфере науки и инноваций; экономическая поддержка высшего профессионального образования, включая эндаумент-фонды, попечительские советы, стипендиальные программы бизнеса, образовательное кредитование; совместные инвестиционные проекты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Набойченко, С. К реализации стратегии партнерства высшей школы и бизнеса / С. Набойченко, А. Соболев, Т. Богатова // Высш. образование в России. — 2007. — № 1. — С. 3—10.
2. Рубвальтер, Д. А. Нормативно-правовое обеспечение государственно-частного партнерства в научно-технической и инновационной сферах в России: проблемы и направления совершенствования [Электронный ресурс] : докл. на Междунар. конф. «Продвижение государственно-частного партнерства: новые возможности для развития инфраструктуры в странах с переходной экономикой» / Д. А. Рубвальтер, А. В. Кольцов, Е. А. Наумов. — М., 2008. — Режим доступа: <http://unece.org/ceci/ppt-presentations/2008/ppp/Moscow/rubvalter.pdf>.
3. Тараканова, Е. В. Взаимодействие вуза и корпорации в условиях становления непрерывного корпоративного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Тараканова. — Тюмень, 2008. — 28 с.
4. Титов, В. Направления взаимодействия вузов и бизнес-сообщества / В. Титов, Д. Ендовичий // Высш. образование в России. — 2007. — № 7. — С. 12—17.

Поступила 15.04.10.

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

В. В. Землянский (Пензенский колледж управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина)

В статье раскрываются теоретические и практические аспекты дуальной организации подготовки специалистов на основе взаимодействия учреждений профессионального образования и предприятий — заказчиков кадров.

Ключевые слова: дуальная система обучения; интеграция; социальное партнерство; высокотехнологичное производство.

Инновационная направленность парадигмы образования в течение всей жизни определяется сочетанием двух логик — логики образования (развитие способностей граждан) и логики экономики (оптимальное использование человеческих ресурсов). Важнейшей качественной характеристикой современного этапа развития системы профессионального образования выступают интеграционные процессы, которые отражают, с одной стороны, содержательно-структурные изменения внутри собственно системы образования, а с другой — процессы взаимодействия профессионального образования и производственной сферы.

Анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует о том, что учеными и практиками ведется активный поиск новых образовательных моделей, позволяющих переориентировать профессиональное образование в его содержательном, организационном, технологическом аспектах на удовлетворение наиболее значимых социально-экономических потребностей и в то же время оптимально использовать в практике образовательной деятельности многочисленные инновационные концептуально-теоретические, дидактические, методические разработки, накопленные в арсенале профессиональной педагогики за последние десятилетия.

В мировой практике профессионального образования получила широкую известность и признание дуальная система профессиональной подготовки, зародившаяся в Германии. Она строится на взаимодействии двух самостоятельных в организационном и правовом отноше-

ниях сфер в рамках официально признанного профессионального обучения, т. е. осуществляющего в соответствии с законодательством о профессиональном образовании. Эта система включает две различные учебно-производственные среды: частное предприятие и государственную профессиональную школу, которые действуют сообща во имя общей цели — профессиональной подготовки обучающихся [5].

Дуальная система предусматривает вовлечение в процесс подготовки кадров предприятий, которые идут на достаточно существенные расходы, связанные с обучением работников, так как хорошо знают, что затраты на качественное профессиональное обучение являются надежным вкладом капитала. Причем предприятия становятся заинтересованными не только в результатах обучения, но и в его содержании, организации и т. д. Этим и определяется значимость дуальной системы как модели профессиональной подготовки, которая позволяет преодолеть разрыв, рассогласованность производственной и образовательной сфер в вопросах подготовки профессиональных кадров.

Анализ работ немецких исследователей (А. Шелтена, К. Штратмана, Г. Штегмана и др.) показывает, что дуальная система обеспечивает тесную взаимосвязь и взаимодействие профессионального обучения с производственной сферой, своевременное реагирование на изменение ее потребностей и учет тенденций развития.

Для отечественного профессионального образования проблема установления

© Землянский В. В., 2010



тесной взаимосвязи с производственной сферой является одной из наиболее острых и актуальных, что подчеркивается как в работах ученых (Е. А. Корчагина, Г. В. Мухаметзяновой, А. М. Новикова и др.), так и в нормативных документах, определяющих образовательную политику государства в данной сфере. Именно поэтому распространение принципов дуальной организации, особенно на уровнях начального и среднего профессионального образования, представляется целесообразным, своевременным и перспективным.

В настоящее время идет накопление опыта социального партнерства между учреждениями профессионального образования и промышленными предприятиями. Благодаря обобщению практического опыта заложены основы теории социального партнерства в сфере профессионального образования [1; 3; 5]. Социальное партнерство понимается как особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, учреждениями социума, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

В научной литературе признаются важность образовательной составляющей в социальном партнерстве и ведущая роль образовательного фактора в зарождении феномена социального партнерства. В частности, подчеркивается то обстоятельство, что переход к социальному партнерству во многом был определен потребностями инвестиций в «человеческий капитал».

Ученые справедливо отмечают, что социальное партнерство является наиболее эффективным средством формирования и реализации политики государства в области профессионального образования. Социальное партнерство обеспечивает надежные линии связей между образовательными учреждениями и предприятиями, построенных на основе взаимовыгодности и взаимозаинтересованности при активном организующем и направляющем участии государства.

Успешной реализации задач социального партнерства способствует система новых принципов организации профессионального образования, предложенных В. А. Поляковым, И. П. Смирновым, Е. В. Ткаченко. В основу выделения данных принципов учеными положена глубоко интегративная по сути своей идея: «Работодатель определяет, чему учить, образовательные учреждения — как учить». Отсюда ведущим принципом становится ориентация на потребности рынка труда [3].

В современных социально-экономических условиях деятельность учреждений среднего профессионального образования, осуществляющих подготовку рабочих кадров и специалистов для ведущих отраслей экономики, связана с решением целого ряда проблем:

- несоответствия объемов, структуры и содержания подготовки рабочих кадров и специалистов перспективам развития высокотехнологичных производств;
- несовершенства механизмов социального партнерства образовательных учреждений и работодателей;
- отсутствия системной организации целевой подготовки рабочих и специалистов для высокотехнологичного производства;
- недостаточной практической ориентированностью в подготовке кадров для конкретных предприятий;
- несоответствия учебно-материальной базы образовательных учреждений современному уровню развития высокотехнологичного производства, а также уровня кадрового потенциала образовательных учреждений инновационным задачам развития производства;
- несоответствия программно-методической и технологической базы образовательных учреждений задачам подготовки, ориентированной на формирование общих и профессиональных компетенций современного конкурентоспособного специалиста;
- недостаточной реализации инновационных форм и методов обучения; отсутствия системы независимой оценки (сертификации) качества подготовки

специалистов со стороны работодателей [4].

Преодоление указанных противоречий возможно на основе интеграции профессионального образования и производства, включая дуальную форму подготовки рабочих и специалистов среднего звена. Дуальное обучение в изменившихся социально-экономических условиях только начинает применяться в отечественной системе профессионального образования (при этом, конечно, следует учитывать богатый опыт взаимодействия учебных заведений с базовыми предприятиями в советский период). Мы разделяем точку зрения Ю. Н. Петрова, который под дуальной системой профессионального образования понимает инновационный тип организации профессионального образования, предполагающий согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в подготовке специалистов определенного профиля, построенное на единстве трех методологических оснований: аксиологического (паритетность гуманистических и технико-технологических ценностей и целей), онтологического (компетентностный подход), технологического (владение профессиональной деятельностью, системой общественно-профессиональных отношений) [2].

Данные интегративные основания отражают общность целей, ценностей, содержания, деятельности, реализуемых в условиях дуальной системы профессионального обучения. Рассмотрим их подробнее.

Общность целей профессионального образования и производства заключается в результатах обучения — подготовке компетентных специалистов определенной квалификации с определенными социально-профессиональными характеристиками. Целью любого предприятия наряду с получением прибыли является развитие кадрового потенциала, а целью учебного заведения — подготовка вос требованных специалистов. Такое понимание цели позволяет выстраивать образовательный процесс «от результата», преодолевая тем самым традиционную

когнитивную ориентированность образования [1].

Общность содержания образования и содержания производства обусловлена тем, что источником формирования содержания профессионального образования выступают технологические процессы, оборудование, техника производства. Содержание профессионального образования — знания, умения, навыки и формируемые на их основе базовые личностно-профессиональные компетенции — адекватно содержанию профессиональной деятельности специалиста на производстве. В учебном заведении осваиваются те же технологии, станки, оборудование и т. д., которые применяются на производстве.

Общность деятельности выражается в процессе прохождения студентами производственных практик, при выполнении ими производственных заданий на оборудовании и в условиях предприятия в соответствии с принятым на нем технологическим регламентом.

Общность ценностей предполагает паритетность технико-технологических, социальных, гуманистических ценностей, без которых невозможно представить современного специалиста, — это ценности труда, производства, науки, техники, общества, личности. Технико-технологические и гуманистические ценности могут быть иерархизированы в соответствии с той ролью, которую они играют в производстве и в образовании, и положены в основание интегративных механизмов взаимодействия образования и производства.

Все вышеприведенное позволило обосновать построение дуальной системы подготовки кадров для базовых отраслей производства Пензенской области. Коллективом ФГОУСПО «Пензенский колледж управления и промышленных технологий им. Е. Д. Басулина» совместно с работодателями была разработана инновационная образовательная программа (ИОП) «Создание на базе колледжа инновационной образовательной среды в целях подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов



машиностроительного и приборостроительного профилей для высокотехнологичных производств в условиях государственно-частного партнерства».

В 2009 г. колледж был признан победителем Всероссийского конкурса ИОП среди учреждений начального и среднего профессионального образования в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и получил государственную поддержку в объеме 22 млн руб. (приказ Минобрнауки РФ № 197 от 8 июня 2009 г.). На такую же сумму привлечены средства работодателей путем передачи в аренду высокотехнологичного оборудования.

Актуальность включения данной программы в приоритетный национальный проект «Образование» обусловлена необходимостью приведения содержания профессионального образования в соответствие с актуальными потребностями развития современной экономики, научно-технического высокотехнологичного производства, имеющего стратегическое значение для укрепления обороноспособности страны.

Под инновационной образовательной средой мы понимаем совокупность педагогических, организационно-управленческих, программно-методических, материально-технических, информационных условий и соответствующих им ресурсов образовательного учреждения и предприятий, обеспечивающих высокое качество подготовки конкурентоспособных рабочих и специалистов для инновационного развития машиностроительной и приборостроительной отраслей отечественной экономики.

Создание на базе колледжа дуальной образовательной среды предполагает реальное включение стратегических партнеров (работодателей) в разработку нового содержания профессионального образования, основанного на профессиональных стандартах и компетенциях; участие в формировании инновационной инфраструктуры колледжа, процедурах контроля качества профессионального образования. Реализация ИОП направлена на смягчение ситуации на рынке труда; уменьшение существующего дисбала-

ланса спроса и предложения на высококвалифицированную рабочую силу; повышение инвестиционной привлекательности системы среднего профессионального образования.

Инновационная образовательная программа базируется на следующих основных идеях:

— внедрения требований профессиональных (квалификационных) стандартов в практику образовательной деятельности и формирование на этой основе нового содержания профессиональной подготовки;

— развития продуктивных, творческих способностей студентов для освоения инновационных (общих и профессиональных) компетенций, востребованных современным высокотехнологичным производством;

— обеспечения инвестиционной привлекательности образовательных программ колледжа для работодателей за счет учета их требований при построении содержания образования в форме модульных программ, основанных на компетенциях;

— доступности, открытости и высокого качества современного профессионального образования посредством использования современных информационных и педагогических технологий;

— интеграции образования и производства в рамках проекта, обеспечивающей внедрение в образовательный процесс новейших отраслевых технологий и оборудования;

— развития кадрового, экономического, методического, научного и информационного ресурсов путем создания на базе колледжа при участии стратегических партнеров ресурсного центра (корпоративного центра развития квалификаций) машиностроительного профиля.

Цель ИОП — обеспечение современного качества профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов для базовых отраслей высокотехнологичного производства (машиностроения и приборостроения) в условиях развития государственно-частного партнерства для решения актуаль-

ных задач приоритетного национального проекта «Образование».

С участием работодателей осуществляется внедрение нового содержания образования, отвечающего требованиям высокотехнологичного производства:

1) разработка программных и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию вариативного компонента Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по специальности «Электромеханические приборные устройства» и соответствующим рабочим профессиям;

2) формирование новых универсальных и профессиональных компетенций выпускников, адекватных требованиям современного рынка труда (корпоративность, умение и готовность работать в команде, универсальность, гибкость, мобильность и адаптивность к новым видам профессиональной деятельности; творчество в работе, способность к самообучению и саморазвитию, самостоятельность и ответственность за результат; системное и аналитическое мышление, умение применять в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии);

3) разработка модульных программ опережающего профессионального обучения и повышения квалификации незанятого населения по специальностям и профессиям в рамках ИОП по договорам с работодателями и службой занятости.

В ходе реализации ИОП используются современные отраслевые, информационные и педагогические технологии, такие как организация образовательного процесса на модульной основе, метод проектов, кейс-технологии, коммуникативные, рефлексивные, игровые технологии, контекстное обучение и др. Создается система консалтинговой и научно-методической поддержки педагогов и руководителей учебно-производственных подразделений в области разработки и реализации модульных программ в практике дуального профессионального обучения. Большое внимание уделяется развитию профессиональной компетентности администрации, преподавателей,

мастеров производственного обучения колледжа, педагогов однопрофильных образовательных учреждений НПО и СПО, входящих в инновационную сеть, в области создания информационных и коммуникационных технологий, мониторинга качества профессионального образования.

В целом создание дуальной образовательной среды позволяет обеспечить современное качество профессиональной подготовки и переподготовки рабочих кадров и специалистов для базовых отраслей высокотехнологичного производства (машиностроения и приборостроения) в условиях развития государственно-частного партнерства; достижение соответствия между образовательными и профессиональными интересами личности, потребностями рынка труда Пензенской области и объемами подготовки специалистов заявленных профилей; восстановление престижа рабочих профессий и признание ценности практико-ориентированного образования.

Конкретными результатами реализации инновационной образовательной программы являются:

- организация деятельности инновационного корпоративного ресурсного центра машиностроительного профиля;

- создание единой высокостоимо-стной учебно-производственной базы по подготовке рабочих и специалистов для высокотехнологичного производства в соответствии с новыми профессиональным и образовательным стандартами, основанными на компетенциях;

- реализация новой функции колледжа — опережающая переподготовка рабочих кадров для машиностроения и приборостроения, освоение ими новых профессиональных компетенций;

- формирование гибких модулей практического обучения под конкретные рабочие места, увеличение доли практического обучения до 60 % от общего объема времени;

- формирование инновационного механизма социального партнерства — реального участия работодателей во взаимовыгодном обмене ресурсами (мате-



риально-техническими, трудовыми, интеллектуальными, учебно-методическими, информационными, правовыми и т. д.).

В заключение следует подчеркнуть, что реализация инновационной программы, основанной на дуальном подходе, будет способствовать переходу на качественно новый уровень подготовки и переподготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичного производства; формированию общих и профессиональных компетенций выпускников колледжа, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда; развитию эффективной системы социального партнерства в сфере профессионального образования, что, в свою очередь, становится мощным фактором его модернизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айтуганов, И. М. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства / И. М. Айтуганов, Ю. А. Дьячков, Е. А. Корчагин и др. // Казан. пед. журн. — 2009. — № 2. — С. 3—9.
2. Петров, Ю. Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования — инновационная модель современного профессионального образования / Ю. Н. Петров. — Н. Новгород, 2009. — 280 с.
3. Смирнов, И. П. Новые принципы организации начального профессионального образования. Переход к открытой системе в условиях рынка труда / И. П. Смирнов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко. — М. : Аспект, 2004. — 32 с.
4. Чапаев, Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. — Челябинск : Изд-во ЧИРПО ; Екатеринбург, 2007. — 408 с.
5. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 288 с.

Поступила 11.01.10.

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

И. Ю. Лукина (Воронежский государственный педагогический университет)

В контексте многоуровневой концепции методологического знания рассматриваются базовые категории: качество, качество высшего образования, управление, управление качеством, управление качеством высшего образования. Прослеживается смена парадигм управления качеством. Обосновывается достаточность использования русскоязычного термина «управление качеством».

Ключевые слова: многоуровневая концепция методологического знания; качество; качество высшего образования; управление; управление качеством; управление качеством высшего образования; менеджмент качества.

Выявление смыслов категории «управление качеством» в контексте **многоуровневой концепции методологического знания** (МКМЗ) позволяет выделить в данной проблеме различные по значимости и общности уровни содержания и соответствующие им методы изучения. Основные положения МКМЗ разработал в 70-е гг. прошлого века отечественный философ Э. Г. Юдин, который выделил четыре уровня методологического знания: философский, общеначальный, конкретно-научный, методический (сегодня его называют технологическим) [11].

Стратегия МКМЗ определяет вектор движения научного познания от всеобщего к единичному и реализуется как последовательная конкретизация абстрактного, определение новых смыслов базовых категорий и понятий. Эта стратегия позволяет выделить в понятии «управление качеством» всеобщее (философский уровень), общее (общенаучный), особенное (конкретно-научный) и единичное (технологический). Объем статьи не позволяет нам рассмотреть содержание технологического уровня, поэтому мы ограничимся первыми тремя.

«Управление качеством» — сложная категория, складывающаяся из двух других: «качество» и «управление», которые требуют предварительного рассмотрения.

В Новой философской энциклопедии качество трактуется как «философская категория, выражающая существенную определенность предмета, благодаря ко-

торой существует именно такой, а не иной предмет» [4, т. 2, с. 237]. Как устанавливается «существенная определенность предмета», неотделимая от его непосредственного бытия? С помощью другого важного понятия — «свойство». Свойство — это любой признак, относительно которого предметы могут быть сходными между собой, или отличаться друг от друга (например, форма, величина, цвет, объем). Свойства могут быть как существенными, так и несущественными. Существенное — это такое свойство, теряя которое объект перестает быть самим собой, становится иным. Совокупность, точнее система, существенных свойств объекта есть его качество. Итак, именно качество определяет бытие предмета как особой сущности, отличной от других, детерминирует его специфические свойства, проявляющиеся во взаимодействии с другими предметами.

Вышеизложенное представляет собой содержание **философского** уровня знания об объекте «качество». Анализ этого содержания позволяет сформулировать основной философский смысл категории: качество есть *система существенных свойств* некоторого объекта или процесса, — а также зафиксировать в объекте особую, неотделимую от его бытия существенную определенность. Системное видение качества конкретизируется в других смыслах, соответствующих основным системным принципам: целостности, иерархичности, структурности, динамичности.

© Лукина И. Ю., 2010



Общенаучный уровень качества представлен достичениями квалинологии. Первое важное приложение квалинологии было осуществлено в социально-экономической практике, где обнаружился новый смысл категории: *удовлетворенность* человека, владеющего некоторым предметом. Действительно, важнейшее для экономики положение — способность данного предмета удовлетворять конкретную потребность человека за счет особой системы существенных свойств и отношений — является определяющим и для других сфер человеческой деятельности: производственной, медицинской, образовательной, сферы услуг и т. п. Согласно стандарту ISO серии 9000:1994 качество есть совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Итак, на общенаучном уровне предметное содержание категории дополняется вторым смыслом: качество — мера (степень, уровень) удовлетворения человеческой потребности.

На **конкретно-научном**, в нашем случае **педагогическом**, уровне базовая категория «качество» конкретизируется в категорию «качество образования». В соответствии со стратегией МКМЗ выявление ее содержания и формулирование адекватных определений представим как последовательную конкретизацию смыслов, найденных ранее. Вышеизложенное позволяет зафиксировать два основных подхода к определению качества — «философский» и «общенаучный». Отсюда наиболее цитируемые в научной литературе дефиниции категории «качество образования» также можно разделить на две группы.

В рамках «философского» подхода исследователи фиксируют в качестве образования следующие *существенные свойства образовательного процесса*, важные для его субъектов:

— В. П. Панасюк: «...качество школьного образования можно определить как совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в

аспекте ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [7, с. 20];

— Н. А. Селезнева: «Качество высшего образования (в широком смысле) — системная совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы)» [8, с. 11];

— С. Е. Шишов, В. А. Кальней: «Качество образования — социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [10, с. 73].

В рамках стратегии «общенаучного» подхода (*мера удовлетворения наличных и предполагаемых потребностей субъектов образования*) разработаны следующие определения:

— Г. А. Бордовский и др.: «...качество образовательного процесса мы определяем как интегральное свойство, обусловливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям личности и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов» [1, с. 34];

— Н. А. Селезнева: «В широком смысле „качество высшего образования“ понимается как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), условиям» [8, с. 5].

Глубокое понимание сущности образовательного процесса позволило академику РАО М. М. Поташнику предложить третий подход, в котором речь идет о представлении «качества образования как соотношения цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне по-

тенциального развития школьника. Иначе говоря: образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [9, с. 33].

Вторая базовая категория — «управление» — определяется как «функция организованных систем, возникших естественным (эволюционным) или искусственным (креационным) путем. <...> Наиболее общими функциями управления считаются: поддержание и оптимизация системных характеристик, сознательное воздействие на внутренние и внешние (по отношению к системе) процессы, создание разнообразия, целеполагание, регулирование, учет» [4, т. 4, с. 144].

На **философском** уровне в центре изучения управления находятся следующие категории: субъект и объект, цель и средства, сознание и бессознательное. В наиболее общей классификации различаются три типа управления: в биологических, социальных (экономических, политических) и технических системах. В биологических системах управление осуществляется на организменном и поведенческом уровнях. В социальных над ними надстраивается третий — культурный — уровень управления: нормы, ценности, традиции и социальные институты обеспечивают сохранение человеческого общества. В технике особенности управления («отсечение лишнего» и наличие информации) уменьшают разнообразие в поведении технической системы и обеспечивают ее функционирование в точном соответствии с необходимыми требованиями. Таким образом, на философском уровне обнаруживаются два смысла категории: 1) управление как *субъект-объектное взаимодействие* (целенаправленное воздействие субъекта на управляемую систему, сознательное регулирование внутренних и внешних процессов, взаимообусловленное изменение субъекта и объекта); 2) управление как *деятельность* (целеполагание, поддержание и оптимизация системных характеристик, создание разнообразия, учет).

Содержание **общенаучного** уровня изучения управления представлено результатами, полученными в кибернетике — общей теории управления. Кроме того, существенный прогресс в понимании управления характерен для экономики. Этому есть две причины: во-первых, экономическая деятельность имеет огромное значение в жизни человека; во-вторых, в этой сфере получены практические результаты и выполнены теоретические обобщения по управлению качеством промышленной продукции и предоставляемых услуг. Кибернетический подход стал фундаментом концепции управления качеством, которая пришла на смену традиционной концепции контроля.

В системе управления любого типа выделяются следующие элементы: 1) контролируемый параметр или состояние; 2) датчик (чувствительный элемент); 3) блок коррекции (осуществляет коррекцию функционирования на основе сравнения наличных данных с эталонными); 4) блок воздействия (обеспечивает изменения в управляемой системе). При этом важно, чтобы система была способна выполнять основное задание управления — поддерживать выходные параметры в соответствии с заданными требованиями. Итак, на общенаучном уровне обнаруживается новый смысл категории: управление — *особое воздействие*, отличающееся от множества других *наличием программы управления и сбором информации* о функционировании системы в среде.

Содержание **педагогического** уровня знания об управлении включает планирование, организацию, мотивирование и контроль, позволяющие достичь цели функционирования образовательной системы.

Соединив достигнутые результаты, получим две научные категории и одновременно два сложных феномена: «качество управления» и «управление качеством». Они представляют собой конкретизацию базовых категорий: «качество» — в первом случае, «управление» — во втором. Следуя стратегии МКМЗ, выявим содержание трех основ-



ных уровняй актуальной для нас категорией «управление качеством».

На **философском** уровне «управление качеством» понимается как *деятельность по достижению существенных свойств системы*.

Содержание **общенаучного** уровня представлено достижениями квалитологии. Известно, что квалитология (макротеория) состоит из трех частей (микротеорий): теории качества, теории оценки качества и теории управления качеством. В связи с этим плодотворна геометрическая аналогия: данный уровень развития квалитологии можно отобразить некоторой точкой в трехмерной декартовой системе координат, а наличие состояния ее частей — проекциями точки на оси X , Y и Z . Тогда развитие макротеории представляется как общее поступательное движение точки, складывающееся из парциальных движений по координатным осям. Такая аналогия позволяет визуализировать важные особенности развития квалитологии: 1) каждая из микротеорий вносит реальный вклад в макротеорию (взаимодействие частей с целым); 2) каждая микротеория взаимосвязана с двумя другими (взаимодействие частей): приращение научного знания в одной части стимулирует прогресс в остальных, и наоборот.

Геометрическая интерпретация дает возможность прояснить не только логические, но и исторические аспекты квалитологии: а) определение микротеории — «локомотива», выступающего в качестве движущей силы в данный период времени; б) выявление исторических предпосылок и практических потребностей квалитологии в целом и ее частей. Так, по динамике развития какой-либо одной части (например, теории управления качеством) можно судить о динамике развития другой (например, теории качества).

Проследим смену парадигм управления в теории управления качеством, со-поставляя ее с процессом развития базовых категорий и понятий в теории качества, которые служат индикаторами этой динамики. Прежде всего отметим, что основоположники квалитологии в на-

шей стране А. В. Гличев, В. В. Окрепилов особо указывают на важность методологического обеспечения изучения проблем качества, на корректность используемых понятий и терминов. Например, А. В. Гличев оспаривает правильность выполненного в 1989 г. перевода словосочетания «operational techniques» из английского оригинального стандарта качества и, проведя его лингвистический анализ, приходит к выводу, что «обеспечение качества представляет собой лишь часть работ по управлению качеством продукции. Они могут выполняться как в рамках управления качеством, так и автономно» [2, с. 120]. В. В. Окрепилов также считает, что «правильное толкование терминов имеет принципиальное значение, поскольку за ними следуют содержание работ, применимые средства и методы, приоритеты и взаимосвязи» [6, с. 101].

В развитии теории управления качеством выделяются четыре этапа. Первый начался после Второй мировой войны, когда возникла настоятельная необходимость повышения качества производимых товаров и предоставляемых услуг. Господствовавшая тогда стратегия тейлоризма (внешняя форма управления качеством) предписывала итоговые испытания готовой продукции. В 50—60-е гг. XX в. возникла идея перехода от разовых (заключительных) проверок качества продукции и услуг к контролю каждого этапа технологического цикла, что стало основой разработки концепции управления качеством. Изменения в теории и практике управления качеством продукции привели к появлению понятий «Quality Control» (QC) и «Total Quality Control» (TQC), которые были переведены на русский язык соответственно как «управление качеством» и «полное управление качеством». В Новом англо-русском словаре В. К. Мюллера существительное «control» имеет восемь значений, из которых для нас актуальны два: «1) надзор; сдерживание; контроль, проверка; регулирование...; 2) управление, руководство; власть» [5, с. 150]. Итак, управление качеством, оставаясь внешним по форме, осуществля-

лялось как полный контроль всех этапов технологического цикла. Следовательно, транслитеремы («контроль качества» и «полный контроль качества») стали адекватной экспликацией содержания этих понятий.

Дальнейшие теоретические и практические исследования привели к пониманию значения профилактики дефектов продукции, что, в свою очередь, потребовало точного и полного соблюдения материально-технических, финансовых, кадровых и других условий для получения желаемого результата. На первый план вышли вопросы обеспечения качества, что нашло отражение в новом понятии «Quality Assurance» (QA) — «обеспечение качества». Из пяти значений «assurance» выберем в том же словаре первые два: «1) уверенность, убежденность...; 2) уверение; заверение, гаранция» [5, с. 38]. Следовательно, «управление качеством» понималось как «обеспечение качества», а уверенность всех участников в эффективности всех этапов технологического процесса производства товаров и предоставляемых услуг являлась залогом их высокого качества. В методологическом аспекте этот этап стал переходом от внешней формы управления качеством к внутренней и началом доминирования человеческого фактора.

В 70—80-е гг. XX в. практики и теоретики окончательно пришли к пониманию первостепенной роли человеческого потенциала в управлении качеством, что зафиксировалось в новом понятии «Quality Management» (QM) — «менеджмент качества». В 1990-е гг. завершилась смена парадигм управления качеством и полное доминирование внутренней формы управления воплотилось в концепции «Total Quality Management» (TQM). Продолжим лингвистический анализ и выберем из пяти значений понятия «management» те, которые актуальны для нашего исследования: «1) управление; заведование...; 4) осторожное, бережное, чуткое отношение (к людям)» [5, с. 441]. Итак, TQM — концепция, предусматривающая всестороннее и хорошо скоординированное управ-

ление процессами, персоналом и ресурсами на всех уровнях и во всех сферах деятельности. С учетом этого понятие «Total Quality Management» было правильно переведено на русский язык как «всеобщее управление качеством».

Таким образом, современная парадигма управления качеством, суть которой состоит в самоуправлении всех компонентов управляемой системы, прошла в своем развитии четыре основных этапа. Соответственно в теории качества также выделяются четыре этапа, на которых «управление качеством» как базовая категория обогащалось новыми смыслами: контроль качества (QC) — обеспечение качества (QA) — менеджмент качества (QM) — всеобщее управление качеством (TQM). Отметим, что первые три понятия не исчерпывают базовую категорию, а выступают ее важнейшими смысловыми составляющими.

Из указанных взаимосвязей выделим отношение «управление качеством — менеджмент качества», которое требует более подробного обсуждения по двум основаниям: 1) понятие «менеджмент качества» получило сегодня широкое распространение [см., например: 2; 6; 12]; 2) утверждается, что оно является общим понятием относительно «управления качеством» [12]. Первое основание вполне объяснимо в виду активной экспансии англоязычных терминов в нашу обыденную и научную речь. Что касается второго утверждения, то оно дискуссионно.

Прежде всего отметим значимость лингвистического аспекта дискуссионного вопроса. С лингвистической точки зрения приоритет «менеджмента качества» над «управлением качеством» означает главенство транслитеремы над переводческим эквивалентом. Примем к сведению указание одного из основателей отечественного переводоведения Л. К. Латышева: «Прием транслитерации уместен только в тех случаях, когда эквивалент действительно отсутствует. Незаметно его использование в тех случаях, когда в ПЯ (переводящем языке, или языке перевода. — И. Л.) есть „нормальный“ эквивалент. К примеру, непо-



нятно, зачем некоторым переводчикам немецкой художественной литературы понадобилось транслитерировать Kellner („кельнер“), вместо того чтобы использовать естественный русский эквивалент *официант*... Необоснованная транслитерация лишь засоряет язык перевода» [3, с. 167]. В нашем случае транслитерации «контроль качества» и «менеджмент качества» предстают как смыслы категории «управление качеством» на первом и третьем этапах развития теории качества. Однако они не являются ее эквивалентами.

Обобщив изложенное, мы обнаруживаем общенациональный смысл категории «управление качеством»: особое *воздействие* на элементы управляемой системы для достижения наибольшего их соответствия *нормам*.

Содержание педагогического уровня управления качеством конкретизировано в следующих определениях:

— Г. А. Бордовский и др.: «Управление качеством образовательного процесса мы определяем как целенаправленную, комплексную и скординированную деятельность руководящего состава, педагогов и обучаемых по реализации воздействия на образовательный процесс в целях достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников вуза нормам, установленным образовательными стандартами и квалификационными требованиями к специалисту» [1, с. 36];

— В. П. Панасюк: «Управление качеством образовательного процесса можно определить как комплексный, целенаправленный, скординированный процесс воздействия как на него в целом, так и на его основные элементы с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям» [7, с. 40];

— Н. А. Селезнева: «Управление качеством высшего образования — воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания развития (улучшения) качества по отношению ко всем объектам и процессам в высшем образовании» [3, с. 167].

зования (в цепи их жизненных циклов) со стороны „субъекта управления“ и организация им обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформулированными целями, нормами, стандартами» [8, с. 12].

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

В теории и практике управления качеством переход от внешней (тейлоризм) к внутренней (концепция TQM) форме управления был осуществлен в четыре этапа, на каждом из которых наблюдалось постепенное постижение сущности управления качеством.

В теории качества происходили соответствующие изменения, индикатором которых стала категория «управление качеством». На каждом этапе она обогащалась новыми смыслами: контроль качества (QC) — обеспечение качества (QA) — менеджмент качества (QM) — всеобщее управление качеством (TQM).

История квалитологии свидетельствует о фундаментальном статусе категории «управление качеством». Понятия «контроль качества», «обеспечение качества», «менеджмент качества» не исчерпывают ее содержание, а в лингвистическом аспекте не являются ее эквивалентами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса : моногр. / Г. А. Бордовский, А. А. Несторов, С. Ю. Трапицын. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 359 с.
2. Гличев, А. В. Основы управления качеством продукции / А. В. Гличев. — М. : РИА Стандарты и качество, 2001. — 424 с.
3. Латышев, Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студентов лингв. вузов и фак. / Л. К. Латышев. — М. : Академия, 2005. — 320 с.
4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М. : Мысль, 2001. — Т. 2. — 634 с. ; Т. 4. — 605 с.
5. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. Л. Дащевская, В. А. Каплан и др. — М. : Русский язык, 1994. — 880 с.
6. Окрепилов, В. В. Управление качеством : учеб. для вузов / В. В. Окрепилов. — М. : Экономика, 1998. — 639 с.
7. Панасюк, В. П. Школа и качество: выбор будущего / В. П. Панасюк. — СПб. : КАРО, 2003. — 384 с.
8. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : лек-

- ция-докл. / Н. А. Селезнева. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 95 с.
9. Управление качеством образования : практико-ориентир. моногр. и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 448 с.
10. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Каль-
- ней. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
11. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1978. — 391 с.
12. Яновский, Б. Г. Менеджмент качества против управления качеством / Б. Г. Яновский // Высш. образование сегодня. — 2009. — № 5. — С. 100.

Поступила 30.03.10.

ТЕСТИРОВАНИЕ В НЕМЕЦКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Д. Стаковец (*Хабаровский пограничный институт МВД России*)

Рассматриваются проблема модернизации системы образования в Германии и роль педагогического тестирования в этом процессе. Новизна анализа зарубежного опыта реформирования национальной системы образования заключается в попытке связать вопрос о тестировании с вопросами совершенствования системы контроля и оценивания достижений обучающихся.

Ключевые слова: образовательная система ФРГ; международные сравнительные исследования; тестирование; оценка учебных достижений; объективные методы контроля.

Вхождение России в международное образовательное пространство объектививно требует сближения отечественной образовательной системы с аналогичными структурами других развитых стран. Важное условие успешной реализации данной задачи — изучение тенденций развития зарубежного образования. Российские исследователи зарубежного опыта образования (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев и др.) все чаще обращаются к методам сравнительной педагогики, помогающим проанализировать основные тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах, определить границы возможного переноса зарубежного опыта в отечественную систему образования. При этом важно не просто фиксировать позитивные аспекты опыта, а выявлять содержание и тенденции дидактических поисков, выработанных в мировой теории и практике обучения.

Одним из актуальных направлений изучения зарубежного педагогического опыта становится исследование теории и практики тестирования в европейских странах.

Не вызывает сомнения тот факт, что в европейском образовании доля тесто-

вых заданий, используемых в учебном процессе, существенно больше, нежели в российском. Это объясняется соображениями проводимой Евросоюзом образовательной политики, имеющимися в странах ЕС зрелыми педагогическими теориями, методиками и технологиями, а также, не в последнюю очередь, повсеместным наличием компьютерной обучающей техники. Тем самым в обществе постепенно и неуклонно формируется тестовая культура, что выводит педагогическое тестирование на уровень задач, имеющих определенное значение в общемировом цивилизационном процессе [3, с. 3].

Последние десятилетия характеризуются стремлением объединить усилия различных стран в разработке общих подходов к оценке результатов обучения. Международные сравнительные исследования в формате тестирования дают ценную информацию о состоянии образования и позволяют сравнивать подготовку учащихся с международными стандартами, осуществлять мониторинг качества образования в мире.

В большинстве европейских стран, в том числе Германии, при необходимости провести надежные сравнения образова-



тельных достижений отдельных групп учащихся, школ, университетов, регионов (федеральных земель) применяются тесты. Как правило, они используются для итогового контроля или экзаменов, по результатам которых принимаются важные решения, например при выдаче аттестата или приеме в университеты. Однако централизованное тестирование на национальном уровне в Германии отсутствует. Ответственность за контроль образовательных достижений учащихся и студентов возложена на школы и университеты, которые организуют его в строгом соответствии с рекомендациями министерств образования отдельных федеральных земель.

Подобная практика во многом связана с тем, что в Германии на протяжении веков складывалась культурная автономия входивших в нее государств-регионов (Баварии, Пруссии, Саксонии и т. д.). Только в период гитлеровского режима образование было строжайше унифицировано в соответствии с политикой и идеологией тоталитарного фашистского государства. В настоящее время каждая из 16 германских федеральных земель обладает правом самостоятельно определять содержание образовательных программ, исходя из специфики социально-экономического развития, культурных традиций, реальных финансовых возможностей [1, с. 106].

Образовательная система ФРГ отличается от аналогичных систем других стран Евросоюза, например, Великобритании и Франции, наибольшей децентрализацией, а потому реформы образования в Германии усложняются отсутствием государственных концепций реформирования: в каждой федеральной земле содержание и задачи изменений понимаются по-разному, в зависимости от собственных приоритетных проблем и социокультурных особенностей.

Отметим, что сдача выпускных экзаменов в средней школе (Abitur) проводится в Германии также под контролем власти отдельно взятой федеральной земли.

В целом государственный контроль за деятельностью образовательной си-

стемы — важнейший компонент политики ФРГ в области просвещения, направленной в конечном счете на повышение качества подготовки учащихся и студентов. Измерение же качества образования в процессе обучения и при переходе с одного его уровня на другой, особенно на стадии школа — вуз, — наиболее сложная проблема для современного немецкого образования. В настоящее время она обсуждается и решается в условиях пересмотра традиционных представлений и существующей практики оценки достижений обучающихся прежде всего по показателю их успеваемости и степени усвоения учебного материала (знаний).

Традиционной формой оценки успеваемости учащихся в системе образования ФРГ является отметка. Не секрет, что отметка — это количественный результат оценивания с высокой долей субъективизма со стороны оценивающего, а не качественный анализ, для которого требуется иная система измерения. Даже самые опытные немецкие учителя нередко испытывают трудности при выставлении отметок своим подопечным, опасаясь вольно или невольно оказаться необъективными, что чревато негативными последствиями для обеих сторон [6, с. 100].

В Германии, как отмечает К. Ингенкамп, оценка (отметка) исторически стала доминирующим средством определения успеваемости, несмотря на то что она содержала слишком мало информации для совершенствования учебного процесса [2, с. 15]. Однако она была удобна в обращении и, благодаря традиции, прочно вошла в образовательную практику, пока не появились более точные и дифференцированные тестовые методы. В качестве инструмента аттестации оценка вплоть до настоящего времени поразительно мало критиковалась и совсем не дополнялась процедурой тестирования.

Необходимость в переориентации на иную шкалу требований в немецкой педагогической печати стала широко обсуждаться лишь в последние годы. Выдвигались конкретные предложения по

усовершенствованию системы контроля и оцениванию достижений обучающихся, предлагались проекты формального характера по отмене оценок вообще либо введению их 10-балльной или еще более широкой шкалы и т. д.

Мощным стимулом для пересмотра действующей системы контроля и оценки качества образования стали международные сравнительные исследования успеваемости учащихся различных стран мира (PISA, TIMMS и др.). В рамках одного из них (по оценке навыков чтения и понимания прочитанного — Lesen/Textverständnis) в 2000 г. 14—15-летние подростки Германии заняли 22-е место из 33 возможных по числу стран-участниц [4, с. 101]. По математике и естествознанию результаты тоже оказались значительно ниже ожидаемых. Это послужило началом широкого обсуждения в стране не только самих результатов, но и используемой системы оценки образовательных достижений, а также подготовки учителей к использованию объективных (тестовых) методов измерения.

В 1997 г. Конференция министров культуры и образования (Kulturministerkonferenz) как координационный орган по совместной деятельности 16 земель в области образования приняла решение о проведении сравнительных исследований по успеваемости учащихся разных федеральных земель, а также о повышении продуктивности и престижа педагогических дискуссий по данной проблематике. В частности, было инициировано несколько исследований уровня подготовки немецких школьников, включая не только учебные достижения, но и владение общеучебными умениями (готовность к жизни в постиндустриальном информационном обществе). Частично эти исследования проводятся в рамках международной программы PISA OECD. Программа PISA (Programs for International Student Assessment) представляет собой проходящий раз в три года обзор знаний и навыков 15-летних учащихся в государствах, входящих в Организацию экономического сотрудни-

чества и развития (Organisation for Economic Cooperation and Development).

Спустя почти 10 лет, в 2006 г., Конференцией министров культуры и образования ФРГ было принято решение регулярно проводить тестирование знаний немецких школьников по примеру международного исследования PISA. Главная цель данного тестирования — выяснить, насколько знания учащихся в отдельных федеральных землях соответствуют недавно принятым новым обще германским образовательным стандартам. Таким образом, тесты как гарант соблюдения демократического принципа объективности контроля и оценки качества образования являются на сегодняшний день неотъемлемой составляющей современной, реформирующейся системы образования ФРГ.

Согласно результатам последнего исследования PISA (2006 г.), в котором приняли участие 57 тыс. учащихся из 1 500 школ ФРГ, лучше всех в Германии считают, читают и понимают прочитанное саксонские школьники. Саксония удалось отеснить на 2-е место лидера прошлых лет — Баварию. Этот успех координаторы исследования объясняют прежде всего эффективной организацией учебного процесса, оптимальным количеством учеников в классах и хорошиими техническими условиями для обучения, а также небольшим процентом детей из семей мигрантов. Саксонские школьники, таким образом, еще раз доказали заслуженность признания своей федеральной земли регионом ФРГ с наивысшим качеством образования (по результатам исследования кельнского Института германской экономики — Kölnischer Institut für Wirtschaft) [7].

«В целом же совокупные результаты исследования по Германии демонстрируют положительную тенденцию и структурные улучшения в германской системе школьного образования, — считает М. Пренцель, координатор исследования PISA. — Все федеральные земли, безусловно, улучшили свои показатели по сравнению с двумя предыдущими тестами. Но расхождения среди федеральных



земель есть, и когда результаты будут отличаться на 30 пунктов, тогда можно будет говорить о разнице в качестве образования среди школьников одного года выпуска. Это заставляет серьезно задуматься» [7]. Причинами сложившейся ситуации координатор называет социальное происхождение школьников и их различные шансы на получение образования.

Любопытно, что исследование, проведенное под эгидой Международной ассоциации по оценке учебных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) в 1995 г., выявило: в Германии 15 % учащихся 8 классов понимают прочитанный текст на уровне третьеклассников. Как установили ученые, школьники читают все меньше книг, причем во всех обследованных группах показатели умения читать (следовательно, и само умение читать) непрерывно ухудшались начиная с 1980 г. Однако по данным другого исследования, проведенного германским федеральным министерством образования, за период с 2000 по 2009 г. количество федеральных граждан, вообще не читающих книг (Nichtleser), уменьшилось, а число регулярно помногу читающих немцев (Vielleser) несколько возросло [8]. В совокупности с положительной динамикой результатов тестирования по оценке вышеупомянутых навыков чтения и понимания прочитанного (22-е место из 33 стран-участниц в 2000 г.; 21-е место из 45 в 2003 году; 12-е (!) место из 57 в 2006 г.) [5] приведенные примеры служат подтверждением определенной успешности процессов реформирования системы образования в ФРГ в целом, а также повышения качества немецкого образования.

Представленный в статье краткий анализ роли и места тестирования в образовательной системе Германии позволяет сформулировать в качестве вывода следующие положения.

1. Нет единой универсальной и оптимальной системы образования. Каждая страна и ее образовательная система уникальны.

2. Перенимать систему образования (или одну из ее частей) другой страны, по меньшей мере, неразумно. Традиции образования и культурное окружение — это факторы, имеющие огромное значение при оценке любых нововведений.

3. Тенденции, наблюдающиеся в мировом образовательном пространстве, должны скорее стать пищей для размышлений о возможности перемен, чем рассматриваться как определенная стратегия их осуществления.

4. Опыт Германии в сфере применения тестирования в системе образования призван показать российским педагогам важность осознания значимости и учета национальных традиций в образовательном процессе; непрерывного и системного получения объективной образовательной информации о динамике учебных достижений учащихся; формирования и развития в системах первоначальной профессиональной подготовки и повышения квалификации рефлексивно-оценочной деятельности педагога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вульфсон, Б. Л. Проблема национальных образовательных стандартов: компартистический контекст / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 103—113.
2. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
3. Кадневский, В. М. История тестов : моногр. / В. М. Кадневский. — М. : Народное образование, 2004. — 464 с.
4. Ковалева, Г. С. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательного тестирования / Г. С. Ковалева — М. : Национальный фонд подготовки кадров, 2001. — 121 с.
5. Писарева, Л. И. Вектор развития немецкой системы образования / Л. И. Писарева // Педагогика. — 2007. — № 4. — С. 95—101.
6. Писарева, Л. И. Контроль и оценка качества образования в ФРГ / Л. И. Писарева // Педагогика. — 2006. — № 6. — С. 100—106.
7. Равняемся на Саксонию [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.germania-online.ru/index.php/2008-04-14-18-15-54/792?task=view>.
8. Storm, A. Jeder Vierte in Deutschland liest keine Bücher / A. Storm // Нем. яз. — 2009. — № 9. — С. 7.

Поступила 18.02.10.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ СО ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКОЙ

T. V. Сафонова (*Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко*)

Статья посвящена актуальным проблемам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития российского общества. В ней содержится ценностно-смысловой анализ православной педагогики относительно семейного воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; православная педагогика; ценности семейного воспитания; цели воспитания в православной педагогике.

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что безрелигиозная педагогика господствовала в России почти век, и только в последние годы в государственных законах, образовательных программах, научных концепциях отдельных учителей и коллективов, вузовских курсах появляются разделы, связанные с духовно-нравственными аспектами педагогики.

Сегодня приходится открыто признать, что значительному числу работников образования чуждо понимание религиозного обоснования педагогики. С одной стороны, это связано с общей реакцией в культурном сознании на тотальное засилье религии во всех сферах государственной и общественной жизни в средневековую эпоху, в силу чего педагоги боятся возможности фанатично-го насилия над личностью. У сторонников такой точки зрения есть мотивы видеть в принципе свободы нечто священное и дорогое: они сознают, что их первое призвание — охранять свободу ребенка, свободу раскрытия им своей индивидуальности. Признание за ребенком права быть самим собой, отвращение ко всякому насилию над детской личностью вызывают особо ревнивое отношение к религиозно ориентированной педагогике. С другой стороны, по данным проведенного нами среди педагогов опроса, они в большинстве своем далеки от Бога, т. е. являются атеистами. Однако те морально-нравственные проблемы, с которыми столкнулась Россия в XXI в. (распространение среди молодежи алкоголизации,

наркомании, токсикомании, проституции, детской преступности и др.), остро поставили вопрос: почему светская школа не стала надежным заслоном на пути распространения этих негативных тенденций?

Сегодня в ряде высших учебных заведений, например на филологическом факультете Тольяттинского филиала Самарского педагогического университета, начинают действовать кафедры православной педагогики; кафедры теологии созданы в РГСУ (г. Москва), РГППУ (г. Екатеринбург), Тульском государственном университете и др. В 2009 г. в МПГУ (г. Москва) прошли курсы повышения квалификации работников образования по программе «Духовная культура и педагогический ресурс образования». Для преподавания основ православия в последние годы были созданы учебники, в том числе «Основы православной культуры» А. И. Бородиной, «Русская православная культура» И. Г. Минераловой, «Я иду на урок православной культуры» и др. Следует заметить, что государственная политика делает ставку на «знанияевый подход» в приобщении детей к традиционным нормам, в том числе православным. Усилия ученых, педагогов, школьных практиков в основном направлены на процесс обучения, однако проблемы воспитания и развития требуют более пристального внимания к себе, так как именно в этой сфере следует искать ответы на вопросы: какие методы, формы, приемы воспитательной работы надо усовершен-

© Сафонова Т. В., 2010



ствовать, на развитие каких качеств личности обратить внимание при приобщении подрастающего поколения к традиционной культуре, чтобы добиться формирования высоких духовно-нравственных ценностей? Предположим, что если в контекст образовательной деятельности школы ввести компонент православной педагогики, а не только изучение основ религиозных культур, то это позволит заострить внимание на ответственности личности перед своим будущим.

Предметом православной педагогики является «процесс обретения личностью спасительного, нравственно вос требованного духовного опыта» [5]. В отличие от светской она включает в себя такие понятия, как вечность и бессмертие. «Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти», — эти слова В. В. Зеньковского точно выражают смысл христианской педагогики [4]. Такой подход помогает уйти от установки «все в этой жизни надо испробовать», «все в этой жизни позволено». Воспитание понимается как спасение, подготовка к вечности, что в корне меняет смысл педагогического процесса. Учитель должен воспитать ученика не как временного потребителя мирских благ, а как личность, сознающую ответственность за себя, своих близких, за свое и их будущее. Это совсем не означает, что ребенок должен с младенческих лет думать только о вечном: задача педагогики заключается в воспитании человека в христианском духе для земной жизни, но с мыслью о вечности.

Сегодня опубликовано значительное количество работ по вопросам православного воспитания (С. Ю. Дивногорцева, В. В. Зеньковский, В. М. Екименкова, Б. К. Коломиец и др.), философских, религиозных, педагогических трудов святых отцов и учителей Русской православной церкви (святителей Григория Богослова, Иоанна Златоуста, Филарета, епископа Феофана Затворника, святителя Иоанна Кронштадтского, архиепископа Фаддея, старца Паисия Святогорца и др.); для определения истоков православной педагогики используются книги

Ветхого и Нового Завета. Эти труды и источники помогают находить ответы на вопрос о том, как влияют христианские идеи на духовно-нравственное поведение детей.

Отметим вклад в православную педагогику К. Д. Ушинского. Его «Педагогическая антропология», в которой разбираются проблемы формирования личности ребенка, является настольной книгой православного учителя. Важны также работы Н. И. Пирогова, горячо радеющего о целостном воспитании; представляется ценным опыт С. А. Рачинского, который создал свою сельскую школу-общину; крайне полезны современному учителю педагогические интуиции и установки протоиерея В. В. Зеньковского. Известный славянофил И. В. Кириевский не случайно говорил: «Человек — это его вера» [1]. Весьма значима для понимания глубокой сущности православной педагогической школы деятельность ведущих теоретиков сельской школы: Н. И. Ильминского, С. А. Рачинского и К. П. Победоносцева.

Для России возврат к идеям православной педагогики связан с духовно-нравственным кризисом, который переживает наше общество. Поэтому введение в образовательных учреждениях курса «Основы религиозных культур и светской этики» можно рассматривать как попытку выхода из него. В течение 2010—2011 гг. будет осуществляться эксперимент по преподаванию курса в 4-й четверти 4 класса и 1-й четверти 5 класса. Учебный курс включает шесть вариантов: основы православной культуры, основы исламской культуры, основы буддийской культуры, основы иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, основы светской этики. Один из них изучается школьником с его согласия и по выбору его родителей (законных представителей). Обращение к православной педагогике представляется весьма актуальным. В ней нет жесткого свода нормативов и примеров, под которые нужно подогнать ребенка, жизнь каждого ценна именно своим личным путем и личным трудом, на это педагог и должен ориентироваться.

Заметим, что многие учителя и родители высказываются против введения в школьное образование религиозных контекстов. Однако существует и противоположное мнение, сторонники которого считают, что можно интегрировать ценностную основу христианского воспитания в систему ценностей современной педагогики. Наиболее концентрированно такая интеграция возможна в семейном воспитании и в процессе реализации взаимодействия семьи и школы. Общеизвестно, что семья является уникальным оазисом развития духовности в личности ребенка. Сила ее воздействия не сравнима ни с какими усилиями отдельных учителей или целых педагогических коллективов. Полагаем, что в работе классного руководителя, при проведении родительских собраний, должно найтись место и для знакомства отцов и матерей с христианскими идеями воспитания детей в семье, которые отражены в православной педагогике.

Представим некоторые теоретические материалы по основным положениям православной системы семейного воспитания для проведения подобных бесед. В поле данной системы сегодня находятся такие проблемы, как духовная связь родителей и детей; условия успеха в деле воспитания; факторы духовного возрастания личности ребенка; соблюдение детей от лихих соблазнов мира; повиновение и наказание; правила и обстановка воспитания. Не менее актуальны и такие вопросы, как работа над словом; порядок жизни; забота о чистоте души; образование и трудовые навыки; самоопределение детей по профессии и многие другие. В православной педагогике широко обсуждается роль родителей в воспитании детей. В светской жизни, как правило, мать и отец главное внимание обращают на то, чтобы дети хорошо питались и выросли здоровыми; другие родители стараются дать детям хорошее образование; третьи — прилагают особые усилия, чтобы развить в детях природные дарования и мечтают увидеть в них талантливых музыкантов, художников или ученых. У родителей-

христиан основные цели воспитания иные. Дадим их краткую характеристику.

1. Главная цель родителей-христиан состоит в том, чтобы их дети более всего в мире возлюбили Бога и «ближнего своего, как самого себя» (Мф. 22, 37—40). По мнению православных педагогов, если родители этого достигнут, то все остальное — и образование, и развитие дарований, и здоровье — приложится само собой. Святитель Тихон Задонский писал: «Многие обучают детей своих иностранным языкам, иные художествам обучают, но о христианском обучении и воспитании небрегут: таковые родители к временной жизни рождают детей, но к вечной жизни их не допускают» [6]. Между тем к указанной цели можно подойти путем систематического подбора материала по этому вопросу, взятого из текста Священного Писания, творений отцов церкви, жизнеописаний святых и подвижников благочестия, опыта благочестивых педагогов и мирян. Такая попытка предпринята авторами учебников по основам православной культуры, рекомендованных для использования в школе. При решении всякой задачи следует, как говорят мудрецы, искать идеал. «Поставьте себе идеал как можно выше и стремитесь его достичь», — советуют они. Православная педагогика определила эти идеалы и целенаправленно стремится к их достижению.

2. Вторая цель — неустанная забота родителей о своих детях. Согласно канонам православной педагогики на первом месте из ближних задач для родителей стоят дети и забота об их воспитании. Иначе говоря, нет у родителей более высокой задачи, как воспитать детей так, чтобы они стали истинными христианами и могли всю свою жизнь посвятить Господу и ревностно послужить ему на тех путях, куда он их поставит. Великая благодать будет изливаться на тех родителей, которые сумеют так воспитать своих детей, считают православные учителя. Св. Иоанн Златоуст говорил: «Кто небрежен к своим детям, тот хотя бы в других отношениях и порядочен, понесет крайнее наказание за



этот грех»; «Все у нас должно быть второстепенным в сравнении с заботой о детях и с тем, чтобы воспитывать их в учении и наставлении Господнем» [цит. по: 2]. Небрежение к детям, которое мы часто проявляем в нашей обыденной жизни, резко осуждает апостол Павел: «Если же кто о своих и особенно о домашних не печется, тот отрекся от веры и хуже неверного» (1 Тим. 5, 8). По заповедям апостола Павла на родителях лежит и материальная забота о детях (2 Кор. 12, 14), и духовная.

3. Важнейшей заповедью для замужней женщины православная педагогика определяет рождение чад, ее обязанностью — всю свою жизнь посвятить их воспитанию. Такие утверждения актуальны сегодня, как никогда, поскольку современная практика знает многочисленные случаи отказа молодых матерей от своих детей в роддоме, невыполнения обязанностей по их воспитанию, соблюдению мира и покоя в семье. Чада посыпаются от Господа не как бремя или наказание, а как благословенный Господом путь замужней женщины — как награда и утешение жизни. «Вот наследие от Господа: дети; награда от Него — плод чрева», — говорит в псалмах пророк Давид (Пс. 126, 3). Первыми заповедями для молодых жен апостол Павел ставит «любить мужей, любить детей... быть... попечительными о доме» (Тит. 2, 4—5). Условие для спасения замужней женщины он формулирует так: «спасется через чадородие, если пребудет в вере и любви и в святости с целомудрием» (1 Тим. 2, 15). Вдова, имеющая детей или внучат, прежде всего должна заниматься их воспитанием (1 Тим. 5, 4).

4. Следующая цель христианского воспитания — установить в браке благодатные взаимоотношения между родителями и детьми. Родители, которые тяготятся детьми или ропщут на них, тяжело грешат перед Господом. Оставление детей, очевидно, возможно лишь в том случае, когда дети взрослые или находятся на надежном попечении. Оставление же детей на произвол судьбы, без материального обеспечения и надлежащего воспитания, не может быть угодно

Господу. Православные педагоги отмечают, что между родителями и детьми имеется та же зависимость, что между духовными отцами и их духовными детьми. В том же контексте православной педагогикой рассматривается и брак. Основная задача христианского брака — иметь детей и непременно воспитать их как истинных христиан, целью жизни которых было бы служение от всего сердца Господу. «...Всякое древо познается по плоду своему...» (Лк. 6, 44). Чем жертвуют родители для детей? По мнению православных педагогов, ради заботы о детях родителям необходимо оставить так называемую личную жизнь и личные интересы: развлечения, театры, праздные знакомства, вечера «в гостях», светскую, не питающую духа, литературу. Все это крадет силы и время, которого мало, которое драгоценно, как вверенные нам от Господа «таланты»; которого не достает для спасения и себя, и детей.

5. Целью православной педагогики является также подготовка юношей и девушек к ответственному родительству. Особое внимание уделяется тому, что формирование характера и склонностей ребенка зависит от поведения и поступков самих родителей. Дух семьи — это то, что в первую очередь формирует душу подрастающего ребенка. Становится очевидной теснейшая связь души родителей и детей. Епископ Феофан Затворник писал о том, что есть непостижимая для нас связь души родителей с душой детей. «Яблочко от яблони недалеко падает», — гласит о том народная мудрость. Оптинский старец Леонид молодёжи при выборе жениха и невесты давал такой общий совет: о женихе судить по его отцу, а о невесте — по матери, считая, что у родителей уже в полной мере выявлены те склонности, которые еще недостаточно ясны в детях. О глубокой связи между родителями и детьми говорится в Библии. В книге Премудрости Иисуса, сына Сирахова, написано: «Умер отец его — и как будто не умирал, ибо оставил по себе подобного себе» (30, 4), и далее: «Человек познается в детях своих» (11, 28).

6. Важное значение православная педагогика придает духовному воспитанию ребенка. Когда должен начинаться труд родителей над душой ребенка? С самого раннего детства. О. Александр Ельчанинов так пишет об этом: «Почему важно торопиться наполнить сердце и ум ребенка светом и добром с самого раннего возраста? В детстве — сила доверия, простота, мягкость, способность к умилению, к состраданию, сила воображения, отсутствие жестокости и окаменелости. Это именно та почва, в которой посеянное дает урожай в 30, 60 и 100 крат. Потом, когда уже окаменеет, очертится душа, воспринятое в детстве может снова очистить, спасти человека. Оттого так важно держать детей ближе к церкви, это напитает их на всю жизнь» [цит. по: 3].

7. Едва ли не краеугольным камнем православной педагогики является учение о любви. «Любовь... есть совокупность совершенства» (Кол. 3, 14), — говорит апостол Павел, написавший гимн любви, — тринадцатую главу 1-го Послания к Коринфянам. По ней определяется состояние в отношении любви — основы всех добродетелей. Все мы думаем, что любим наших детей. Это — благодатный закон природы, из которого мы не считаем себя исключением. Однако апостол Павел глубоким анализом свойств любви обличает нас: «Любовь не раздражается», — утверждает он. Проверим себя — так ли мы любим своих детей, чтобы никогда не раздражаться на них? «Любовь не ищет своего». Но не ставим ли мы наши запросы на свою личную жизнь, личные интересы, развлечения выше своих родительских обязанностей? Православная педагогика стремится к открытию сердца ребенка для его родителей в полной мере. Надо самим себя всецело отдать детям, сделаться не только их наставниками и воспитателями, но и ближайшими друзьями, сродниться с их интересами и запросами. Проявление нежной, самоотверженной материнской любви к своим детям преподобным Серафимом характеризуется так: «Чадолюбивая мать не в свое угоджение живет, но в угоджение

детей. Немощи немощных чад сносит с любовью; в нечистоту впадших очищает, омывает тихо, мирно, облачает в ризы белые и новые, обувает, согревает, питает, промывает, утешает и со всех сторон старается дух их покоить так, чтобы никогда не слышать ей малейшего их вопля. И таковые часто бывают благорасположены к матери своей» [7].

Итак, в соответствии с постулатами православной педагогики надо окружить детей мудрой заботой, вниманием: либо лаской и нежностью, либо увещеванием и взыскательностью. Ребенок оценит заботу и внимание, в каких бы формах они ни проявлялись, если только все у родителей будет с любовью, если во всех словах он будет слышать и чувствовать любовь. По установленному для человечества Богом закону муж — это питатель семьи, поэтому он не может все свое время проводить в семье, но мать должна принадлежать семье и детям. В их воспитании, в заботе о семье заключается ее долг перед Богом, государством, обществом и мужем. Семья — это крепость, на которую «враг человека» не устает нападать. Разделение семьи страшно. Спаситель говорит: «И если дом разделится сам в себе, не может устоять дом тот» (Мк. 3, 25). Главным условием целости семьи и прочности духовных основ, заложенных в детях, является взаимная связь, любовь членов семьи друг к другу. Православные педагоги утверждают необходимость сохранения любовного единства семьи, так как в семье исполняется первая по значению и последняя по времени заповедь Господа: «любите друг друга, как Я возлюбил вас» (Ин. 13, 34). К сожалению, любовь к ближнему своему постепенно уходит из нашей жизни, уходят и слова, содержащие корень «люб-». Если раньше их число превышало 150, то сегодня в нашем лексиконе, по мнению филологов, едва ли наберется около 45.

Очевидно, что в идеях православной педагогики о воспитании детей не содержится противоречия со светской педагогикой, она включает в себя те же незыблевые истины, которые пытаются реализовать в подрастающем поколении чело-



вечество на всем протяжении своего развития. Сегодня наступила пора диалога между православными и светскими педагогами, пора сотрудничества и совместных усилий, направленных на совершенствование нашей общественной и духовно-нравственной жизни. Этот синтез должен быть органическим, а не искусственным, подлинным, а не словесным. Религиозное направление в отличие от светского стремится к систематической связи педагогического мышления с христианскими идеями. Однако оно не отрицает свободу педагогической мысли или практики, значение эксперимента и исканий в школьном деле, не отодвигает на задний план богатейшие данные отдельных наук или философских дисциплин, которыми пользуется педагогика.

Востребованными направлениями духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения сегодня следует признать создание системы духовно-нравственного образования (обучение, развитие, воспитание) учащихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях; становление учреждений социальной реабилитации, использующих духовно-нравственное воспитание как средство коррекции развития и поведения детей; возрождение традиций православного семейного воспитания и уклада семьи. Актуальной остается задача разработки и внедрения программ по духовно-нравственному воспитанию в содержание образовательной деятельности дошкольных, школьных и вузовских учебных заведений. Програм-

мы духовно-нравственного воспитания школьников во внеурочное время по-прежнему ждут своих разработчиков, так как только обучением в этом деле обойтись нельзя.

Подобные меры позволили бы решить задачу сохранения духовного здоровья общества, и в первую очередь семьи, что уже само по себе является одним из главных национальных интересов Российского государства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бездухов, В. П. И. В. Кириевский, А. С. Хомяков: принцип соборности в воспитании / В. П. Бездухов // Педагогика. — 1998. — № 7. — С. 78—82.
2. Гребнев, Л. Светское образование и религиозные ценности / Л. Гребнев // Alma mater. — 2004. — № 2. — С. 3—5.
3. Дивногорцева, С. Ю. Теоретическая педагогика. Теория и методика воспитания в свете православного педагогического мышления / С. Ю. Дивногорцева. — М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского Богословского института, 2003. — 382 с.
4. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М. : Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993.— 222 с.
5. Мальцева, В. Н. К вопросу о христианских основах воспитания / В. Н. Мальцева // Сборник докладов Международных Рождественских образовательных чтений. — М. : Изд-во Московского патриархата, 1997. — С. 211—216.
6. Православное воспитание мальчиков (советы священника). — СПб. : Сатисъ ; Держава, 2006.— 56 с.
7. Шестун, Е. Православная педагогика / Е. Шестун. — М. : Про-пресс: Православная педагогика, 2001.— 559 с.

Поступила 25.01.10.

НАПРАВЛЕНИЯ ДУХОВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

H. V. Саратовцева (Пензенская государственная технологическая академия)

Раскрываются направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи, показывается важность взаимодействия образовательных учреждений с государством, церковью, педагогической наукой, семьей, средствами массовой информации в деле организации эффективного воспитательного процесса. Подчеркивается ведущая роль православия в формировании гражданской позиции молодых людей России.

Ключевые слова: Отечество; Родина; патриотизм; патриотическое воспитание; духовность; православная вера.

В современных условиях приоритетным направлением воспитательного процесса должно стать формирование человека нравственного, обладающего чувством ответственности за судьбу своей страны, истинного патриота. В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 годы» патриотическое сознание российских граждан определено как важнейшая ценность, основа духовно-нравственного единства общества.

Для организации эффективного патриотического воспитания усилий одной только системы образования недостаточно. Сегодня крайне необходимы консолидация сил, согласование полномочий и ответственности государства, церкви, педагогической науки, семьи, образовательных учреждений и средств массовой информации. Со времен Древнего Рима известно, что при согласии малые дела растут, при несогласии и великие гибнут.

Ведущая роль в процессе консолидации принадлежит образовательным учреждениям как центрам интегративного, социокультурного, общенационального пространства духовно-нравственного и патриотического развития российской молодежи. Между тем не следует забывать, что воспитание каждого человека начинается с семьи. Велика роль родителей в воспитании детей. «Будущее нации — в руках матерей», — утверждал Оноре де Бальзак [10, с. 359]. «Лучшее средство привить детям любовь к Отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов», — вторил ему Шарль Луи

де Секонда Монтескье, барон де ла Бред [10, с. 223].

Взаимодействие семьи и образовательных учреждений способствует духовно-нравственному развитию и патриотическому воспитанию не только молодых людей, но и их родителей. Его можно рассматривать как социально-педагогическую технологию патриотического становления общества.

Снижению культурного уровня современного общества, в том числе традиционной духовно-национальной иерархии ценностей, во многом способствует то обстоятельство, что на молодежь через прессу, телевидение, радио, Интернет обрушивается поток низкопробной информационной продукции. Все это приводит к интеллектуальной и духовной деградации личности. Пути выхода из сложившегося положения предлагаются разные. Один из них обозначен Святым Патриархом Московским и всея Руси Кириллом: «Я не вижу другого пути для духовного возрождения нашего народа, кроме как перевести религиозный фактор исключительно из сферы фольклора, культуры в сферу реальных размышлений, в сферу реального творчества, чтобы религиозные истины помогали человеку справляться в том числе и с кризисными явлениями... чтобы сохранить себя, свою страну, свою культурную самобытность, чтобы нас не давил информационный поток, мы должны научиться сопрягать свои убеждения с реальностью» [1, с. 3].

Не вызывает сомнения необходимость действенного закона, защищающего духовную и информационную среду



России, а также важность развития патриотического воспитания на основе новых информационных и телекоммуникационных технологий.

Что касается России, то не следует забывать, насколько тесно переплетены и нераздельны понятия «Россия» и «православие». Об их вселенском значении говорили А. С. Хомяков, Ф. М. Достоевский, В. С. Соловьев и другие мыслители. В Законе РФ «О свободе совести и о религиозных объединениях» (1997 г.) подчеркивается, что русскому православию принадлежит особая роль в истории страны, в становлении ее духовности и культуры, при этом необходимо уважение и других религий, составляющих неотъемлемую часть исторического наследия народов России.

Среди участников процесса патриотического воспитания российской молодежи большое значение принадлежит Русской православной церкви. Она всегда поддерживала единство и целостность России как величайшую ценность. История нашего Отечества знает многочисленные примеры того, как пастыри церкви наставляли прихожан на мужественную борьбу с врагами, а сами принимали мученическую смерть. Вера помогала преодолевать тяжелые испытания, укрепляла народный дух.

Таким образом, образовательные учреждения и традиционные российские религиозные организации совместно с общественными организациями (ветеранскими, национально-культурными и др.), а также учреждениями дополнительного образования, культуры призваны создать единое пространство духовно-патриотического воспитания молодежи.

Ниже приведены положения, раскрывающие концептуально-методологические основы формирования патриотизма у российской молодежи в современных условиях.

1. Патриотизм включает в себя такие ценности, как любовь к России, любовь к своему народу, любовь к своей малой родине, служение Отечеству (ратное, духовное, трудовое).

2. Быть патриотом — значит служить Отечеству, работать на его благо, способствовать его славе, жертвовать при необходимости личным благополучием, а в экстремальных (военных) условиях и жизнью.

3. Патриотические умонастроения российской молодежи формируются одновременно с развитием их эмоционально-нравственной сферы (сопереживание, неравнодушие к трудностям развития страны) и готовности пойти на самые решительные действия во имя высоких идеалов.

4. Патриотическая идея неразрывно связана с религиозными традициями. Отношение к Отечеству — основополагающий критерий в оценке человеческой личности. Цель патриотического воспитания — формирование человека, для которого борьба за благо и процветание Отечества совпадает с его стремлением к праведной жизни.

В соответствии с положениями Программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 годы» можно выделить несколько направлений духовно-патриотического воспитания российской молодежи. Далее приводится их краткая характеристика.

Обогащение содержания обучения посредством включения в него духовно-нравственного, культурно-исторического компонентов

Духовно-патриотическое становление молодежи следует осуществлять не на идеологическом, а на предметном основании. Существенную роль в становлении патриота своей страны играют такие учебные дисциплины, как литература, история. По словам отечественного педагога А. А. Мусина-Пушкина, только на почве любви к родному через восприятие величавых образов литературы, русской истории «возможно в будущем широкое развитие духовных сил народа и полный расцвет народного гения» [6, с. 34]. Мы не можем быть «Иванами, не помнящими своего родства». Все

мы должны знать свою историю, знать и помнить тех великих людей, которые внесли немалый вклад в развитие России. Необходимо брать пример непоколебимой стойкости и беззаветной любви к Родине у наших великих предков.

Вся история России свидетельствует, что вопросы патриотического воспитания не могут рассматриваться изолированно от религии. «Каждый культурный человек должен знать, что история нашей страны тесно связана с 1000-летней историей христианства на Руси», — сказал патриарх Алексий II на церемонии открытия III Межрегионального фестиваля молодежи и студентов «Обретенное поколение» [7].

В настоящее время меняется система отношений между институтом образования и религиозными институтами. 21 июля 2009 г. был сделан важный шаг в этом направлении. Президент Российской Федерации Д. А. Медведев на встрече с лидерами традиционных российских конфессий поддержал введение в российских школах по выбору семьи школьника изучение либо истории и основ культуры какой-то одной конфессии, либо сразу всех основных мировых религий, либо курса «Основы светской этики». С весны 2010 г. в России был начат такой эксперимент в 18 регионах страны. Если опыт проводимого эксперимента окажется успешным, то практика преподавания новой дисциплины уже с 2012 г. будет перенесена на всю Россию [5, с. 2].

Сейчас становится возможным привлечение священнослужителей к разработке образовательных программ, учебников и учебных пособий.

В рамках первого направления духовно-патриотического воспитания российской молодежи возможно проведение интегрированных занятий. Например, на занятии по отечественной истории, знакомя обучаемых с ходом Невской битвы, можно использовать музыкальное произведение — кантуату С. Прокофьева «Александр Невский», организовать просмотр фрагмента одноименного художественного фильма, рассказать учащимся о благоверном князе Александре Невском как святом праведном воине.

Активизировать духовно-патриотический рост современной российской молодежи возможно проведением конкурсов по этой тематике, например, на лучшую книгу патриотической направленности: «Военные священники», «Отчизны верные сыны», «Армия и религия» и др.

В рамках факультативных дисциплин или дисциплин по выбору целесообразно организовать работу по изучению родного края, а также помочь в создании музея, краеведческого уголка и т. д. Возможна организация тематических выставок («Реликвии воинской славы России» и др.).

На наш взгляд, без изменений в содержании обучения в настоящее время нельзя воспитывать у молодежи любовь к Родине и высокую нравственность.

Усиление воспитательных функций педагогического процесса

В последние годы существенно меняется представление о профессиональной школе как учреждении, где можно получить только знания, умения и навыки в узкопрофессиональной сфере. Профессиональная школа, как, впрочем, и другие образовательные учреждения, должна стать средоточием не только интеллектуальной, но и гражданской, духовной, культурной жизни человека.

Очень важно усиление воспитательных функций педагогического процесса. Если в первом варианте (1992 г.) Закона РФ «Об образовании» говорилось, что образование — это обучение и воспитание, то во втором варианте (1996 г.) подчеркивается, что образование есть воспитание и обучение. Такая перемена мест слагаемых означает определенную смену приоритетов. Актуальными становятся слова И. А. Ильина о том, что «образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке „волка“» [4, с. 309].



Один из выдающихся педагогов XIX в. И. Ф. Гербарт ввел в педагогику понятие «воспитывающее обучение». Обучение без нравственного воспитания характеризовалось им как «средство без цели», а нравственное воспитание без обучения — как «цель, лишенная средств». Важную роль в нравственном воспитании он отводил религиозному интересу как части многостороннего интереса, считая, что его надо возбуждать у обучающихся как можно раньше и постоянно развивать [2].

Педагог-классик Л. Н. Толстой в статье «О воспитании (Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)» отстаивал тезис о единстве воспитания и образования. «Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое знание действует воспитательно», — полагал он. Однако самым важным в образовании, по его мнению, является соблюдение условия свободы воспитания и обучения. А для того, чтобы эта свобода не стала хаосом в преподавании, нужны общие основания — религия и нравственность [8, с. 451].

Нравственное воспитание как важнейшее направление деятельности образовательного учреждения должно строиться на основе религиозной этики. Как писал в свое время И. А. Ильин, «жадный пустит в ход все средства, продажный все продаст, человек, в коем Бога нет, превратит всю жизнь в тайное и явное преступление. Внешнее (то есть внешний контроль, законы и кодексы) само по себе не обеспечит человека ни духовности, ни духовного спасения. Никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни доброты, ни чувства ответственности, ни благородства» [3, с. 40]. Иными словами, даже если силовыми приемами и можно чего-то добиться, то это не будет иметь под собой твердой стержневой основы. Все должно начинаться с душевного мира человека. Опираясь на религию, можно формировать у человека такие добродетели, как честность, терпимость, способность к самопожертвованию, любовь к родине.

Духовное взросление воспитанника немыслимо без светящейся души педагога. Бездуховный учитель, владеющий

самыми современными методиками и технологиями воспитания, не сможет раскрыть духовно-нравственные начала у своих воспитанников.

Из вышеизложенного вытекает необходимость организации деятельности временных научно-исследовательских коллективов по разработке новых технологий подготовки воспитателей, наставников и т. д.

С использованием информационных технологий становится возможным обмен опытом по проблемам духовно-патриотического воспитания между участниками воспитательного процесса, например посредством интерактивной конференции «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание современной молодежи» и др.

В качестве особой формы духовно-патриотического воспитания российской молодежи следует рассматривать подготовку и издание информационных материалов о деятельности и опыте работы общественных движений, церкви в области патриотического воспитания, в том числе с применением информационных технологий (например, о программе «Патриот Отечества» и т. д.).

Эффективной формой работы являются экскурсии: в краеведческий музей, ближайший храм, кафедральный собор и т. д.

Очень важна организация встреч представителей церкви с молодежью. Так, в мае 2009 г. Патриарх Московский и всея Руси Кирилл встречался сначала с московскими, а затем с петербургскими студентами, учащимися духовных школ, членами молодежных организаций. Такая форма общения охватила тогда около 13 тыс. молодых людей [1, с. 2, 4].

Целенаправленное использование материала, характеризующего основные проблемы и тенденции развития общества, в процессе формирования гражданской позиции молодежи России

При реализации данного направления следует помнить, что молодежь нуждается не в отвлеченных разговорах и не в подробных инструкциях, а в конкретных

примерах нравственности из реальной жизни. Рассказы о замечательных деяниях России и их доблестных подвигах, проникнутые патриотическим чувством самого наставника, дадут молодым людям возможность соприкоснуться с духовным опытом других людей. Великий полководец А. В. Суворов говорил: «Возьми себе за образец героя древних времен, иди за ним вслед, поравняйся. Обгони — слава тебе!» [9, с. 32]. Примеры беззаветной любви к Родине святых благоверных князей А. Невского, Д. Донского, святого праведного адмирала Ф. Ф. Ушакова, великих полководцев А. В. Суворова, М. И. Кутузова, верных Отечеству и православной вере солдат Е. Родионова, А. Трусова, И. Яковлева, А. Железнова и многих других «христолюбивых воинов», которые служили родной земле, исполняя евангельскую заповедь «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за други своя», должны вечно жить в памяти потомков.

Одним из методов духовно-патриотического воспитания можно назвать разбор высказываний выдающихся личностей о Родине, служении ей. Целесообразность этого метода подтверждена словами Луции Аннея Сенеки о том, что «образование людей должно было начаться пословицами и должно кончаться мыслями» [10, с. 799].

Третье направление деятельности духовно-патриотического воспитания российской молодежи будет наиболее эффективно реализоваться при прямом включении воспитанников в различные стороны общественной жизни и деятельности, их участии в таких мероприятиях, как празднование дней, имеющих важное значение в жизни Отечества; восстановление храмов, монастырей; поиск неизвестных воинских захоронений; уход за памятниками и монументами; проведение разнообразных десантов, сборов помощи, благотворительных, военно-патриотических мероприятий; встреча с ветеранами войны; изготовление наглядных пособий для учащихся младших классов (плакатов, сувениров с изображением государственных символов России, а

также государственных символов субъектов Российской Федерации).

Резюмируя, отметим, что воспитание человека, готового «служить Отчизне верой и правдой», есть первостепенная задача современного российского общества. Подлинными и единственными основами всех возможных практических подходов в ее решении являются религия, вера и духовность. Чтобы возродить во всей полноте систему патриотического воспитания, необходима консолидация сил общественных, образовательных и религиозных институтов. Кроме того, следует учесть, что эффективным процесс духовно-патриотического воспитания молодежи станет лишь в том случае, если выделенные нами направления (и мероприятия внутри них) будут реализоваться в виде системы действий, всецело охватывающей становление человека как личности, гражданина и патриота.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будем сильнее всякого кризиса // Наука и религия. — 2009. — № 6. — С. 2—4.
2. Гербарт, И. Ф. Главнейшие педагогические сочинения в систематическом извлечении / И. Ф. Гербарт ; пер. А. В. Адольфа. — М. : [Б. и.], 1906. — 360 с.
3. Ильин, И. А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948—1954 гг. / И. А. Ильин. — М. : Рарогъ, 1992. — Т. 2. — 271 с.
4. Ильин, И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. — М. : [Б. и.], 1993. — 201 с.
5. Кузьмин, В. Верой и правом / В. Кузьмин, К. Латухина // Рос. газ. — 2009. — 23 июля. — С. 1—2.
6. Мусин-Пушкин, А. А. О необходимости национального направления нашей школы / А. А. Мусин-Пушкин // Рус. словесность. — 1996. — № 4. — С. 33—35.
7. Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II на церемонии открытия III Межрегионального фестиваля молодежи и студентов «Обретенное поколение» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rv.ru/content.php3?id=5217>.
8. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1989. — 542 с.
9. Философская мысль в афоризмах IV—XVIII веков / сост. Л. Е. Лавренова. — СПб. : Паритет, 1999. — 352 с.
10. Энциклопедия ума / авт.-сост. С. Дмитренко. — М. : ОЛМА МЕДИА Групп, 2007. — 606 с.

Поступила 30.12.09.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю. В. Горин, А. Д. Нелюдов, Б. Л. Свистунов

(Пензенская государственная технологическая академия)

В статье рассматривается опыт Пензенской государственной технологической академии в создании и апробации образовательной программы и технологии подготовки специалистов для инновационной деятельности. Авторами высказывается утверждение, что идеальным конечным результатом является формирование такой интегральной компетенции, как профессиональная креативность.

Ключевые слова: инновационная деятельность; методы творческого решения задач; творческая личность инженера; профессиональная креативность.

Ведущей тенденцией при совершенствовании всей вертикали профессионального образования является ориентация на подготовку специалистов к инновационной деятельности. Ее общее направление — обновление содержания и структуры профессионального образования и определение путей совершенствования государственных образовательных стандартов.

Согласно современным представлениям об инновационном менеджменте инновациями материального и организационного характера могут заниматься как профессиональные менеджеры, так и инженеры. Применительно к промышленному производству для достижения инновационных целей структура образованности участников инновационного процесса должна быть скорректирована с учетом особенности сферы деятельности. На реализацию таких элементов инновационной деятельности, как управление исследовательскими процессами, анализ спроса на научно-техническую продукцию, оценка эффективности инноваций, целесообразно ориентировать специалистов по менеджменту. Для специалистов с высшим техническим образованием предпочтительны следующие направления деятельности: создание и освоение новой техники и технологий, а также управление собственно процессами «создания и освоения».

Для более глубокого понимания сущности инновационной деятельности в промышленных областях и менеджерам, и

инженерам необходимо освоение новых технических решений (как минимум, основательное знакомство с ними), ибо именно такие решения составляют материальную основу практически всех инноваций в техносфере. Это нужно не только для того, чтобы самому генерировать новые решения, но и для осуществления эффективного взаимодействия с другими участниками проекта, так как в инновационных проектах особенно важна творческая квалификация исполнителей всех уровней (менеджер должен понимать ученого-изобретателя), для адекватной надежной оценки состояния (этапа) развития данного вида новой техники (найден принцип действия; создана компоновочная схема; разработана конструкция; созданы типоразмеры; требуется оптимизация или доработка узлов и режимов и т. п.), а также для определения новизны данного технического решения и перспектив его дальнейшей разработки и использования.

Следовательно, в процессе подготовки современных специалистов, способных эффективно осуществлять инновационную деятельность, наряду с передачей им основ фундаментальных и профессиональных знаний необходимо целенаправленно учить их методам творческого мышления при решении технических задач.

Применительно к высшему и среднему профессиональному образованию суть проблемы состоит в следующем. Парадигма широкой образованности

предполагает формирование личности, владеющей научно обоснованной технологией творческого решения задач. Профессиональные знания, умения, навыки в рамках этой парадигмы трактуются не как цель, а лишь как необходимое средство обеспечения творческой деятельности специалиста. Если рассматривать образованность выпускника как систему, то отечественное профессиональное образование традиционно успешно реализует одну из ее «подсистем» — обучение ремеслу (в самом хорошем смысле). Это огромное достоинство, и оно не должно быть утеряно ни при каких перестройках и модернизациях. Вместе с тем системная образованность в современных условиях должна содержать в себе еще, как минимум, три подсистемы: сформированное научное мировоззрение, потребность и умение познавать окружающий мир и самого себя; осознанную потребность и умение работать творчески. Каждая из этих взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем должна выступать не в роли желательной, но необязательной «добавки», а в качестве необходимого и равноправного компонента системы, имеющего реальную опору на личностные качества будущего специалиста. Отсюда проистекает потребность внесения в структуру образованности личности качественных изменений и, следовательно, корректировки самой структуры образовательного пространства и модернизации образовательных технологий.

Анализ показал, что в этой области имеются определенные концептуальные противоречия. Рассмотрим проблему на примере высшего технического образования применительно к формированию творческой личности инженера. Принято считать, что для нормальной производственной деятельности по эксплуатации технических систем выпускнику инженерного вуза достаточно освоить «базы данных», т. е. все то, что содержится в учебниках по специальности, сведено в справочники, инструкции, руководящие указания, аккумулировано в опыте наставников. К необходимым качествам следует также отнести умение

профессионально ориентироваться в данном информационном массиве. Основой же создания новых технических решений, инновационных проектов является «база знаний» — то, что содержится в учебной и научной литературе по целому спектру наук. В техносфере основу всех технических систем и технологий составляют естественные науки — физика, химия, биология. Именно в них заложено понимание существа реализуемых в технических системах явлений, эффектов и процессов. Соответственно недостаточная естественно-научная подготовка специалиста (эксплуатационника, разработчика) не позволяет ему целинаправленно совершенствовать ни производственный процесс, ни сами технические системы и технологии.

Научное мировоззрение содержательно может базироваться только на системном естественно-научном кругозоре, который обеспечивает понимание диады «человек — природа» как единой сверхсистемы. Естественно-научное мировоззрение служит фундаментом и для реализации потребности в познании мира, и для осознанного приобщения к творческому труду. Значит, системообразующим фактором широкой образованности личности должен служить естественно-научный компонент общего и профессионального образования. Этот тезис относится ко всей вертикали профессионального образования — от начального до высшего.

Главная полезная функция образованности включает в себя удовлетворение интересов и личности, и общества. Применительно к прагматическим интересам личности главное — обеспечить сочетание высокой деловой квалификации со способностью адекватно адаптироваться к быстроменяющемуся миру, в том числе к нарастающим требованиям работодателей.

Студенты значительно раньше, чем некоторые деятели от образования и преподаватели, оценили значимость широкой образованности — прежде всего как надежного средства, обеспечивающего и их собственную социально-профессиональную адаптацию, и возможность



управлять обстоятельствами в соответствии со своими потребностями и запросами. В обществе постепенно крепнет уверенность в том, что системное образование и широта кругозора индивида не только способствуют повышению его «культурного уровня», но и создают фундамент для более эффективной деятельности в сфере избранной профессии. Синтез интересов личности и общества в идеале предполагает, что образовательное учреждение формирует системно образованного специалиста, способного к самообучению, владеющего специальными знаниями и умениями, технологией творческого труда.

В структуре всех государственных образовательных стандартов есть требование: «обеспечить устойчивое стремление к самосовершенствованию, стремление к творческой самореализации». Этот императив продиктован необходимостью эффективного трудоустройства выпускников и их адаптации к рынку труда. Вместе с тем действенных методик «обеспечения стремления к творческой самореализации» в системе профессионального образования практически нет. Имеются только отдельные крупицы опыта подготовки обучающихся к реализации своего творческого потенциала. Здесь представляются важными два аспекта: во-первых, специалисту, ориентированному на инновационную деятельность, необходимо умение видеть и формулировать творческие задачи, т. е. умение выявлять противоречия в объекте исследования; во-вторых, нужны готовность и умение преодолевать эти противоречия. Фактически это означает овладение технологией организации мышления по преобразованию проблемной ситуации в конкретные задачи, создание моделей задач, исследование противоречий, их научный анализ с последующим преобразованием модели в приемлемое решение. Всему перечисленному можно и нужно учесть.

Концептуальные основы методологии творчества заложены в методологии естествознания. Развитие когнитивных и креативных структур человека — это две грани единого процесса эволюции

человечества. Когда когнитивные структуры человека развились до надлежащего уровня, возникла наука. На этом этапе сформировалось наше умение задавать вопросы природе, иногда получать на них ответы и правильно их истолковывать на языке науки. Тем самым человек создал возможность управлять процессом познания. Аналогичный процесс «от наблюдения к управлению» характеризует и эволюцию творчества [4]. Известно, что творческие способности самым непосредственным образом связаны с умственной деятельностью человека, которая определяется как природными задатками и склонностями, так и социально-воспитательной и предметно-пространственной средой.

Человек отказывается от ожидания «озарения свыше» в пользу научно обоснованной подготовки собственной личности к генерации результативного озарения при решении задачи. Основной результат творчества как науки — «озарение по заказу». Стержень подготовки составляют эвристические алгоритмы, выстроенные в соответствии с объективными законами развития объектов исследования, например технических систем. С целью научить студентов технологии творческого решения задач одни преподаватели предлагают использовать уникальный индивидуальный опыт творческих личностей, другие — вводят в преподавание своей дисциплины задачи, требующие для решения хотя бы элементов творческого подхода. Однако этого недостаточно. Ясно, что массовое введение обучения творческому решению задач должно быть научно обоснованным. Применительно к инженерному творчеству теоретической базой такого обучения может служить теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Г. С. Альтшуллером была сформулирована концепция развития творческого мышления при решении технических задач [1]. Теория и алгоритм решения изобретательских задач включают в себя целостную систему средств, направленных на продуктивную творческую деятельность, и базируются на психологических, логических и информационных техноло-

гиях, обеспечивающих эффективную результативность целенаправленной деятельности. Практической базой является достаточно большой опыт преподавания на семинарах для инженеров, факультативах для школьников и в системе высшего технического образования [6; 7].

В структуре образованности будущего инженера основным элементом естественно-научного компонента выступает физика. Эта наука одновременно фундаментальная и прикладная. Как учебная дисциплина она выполняет две важнейшие функции — мировоззренческую и «техническую», способствуя формированию научного мировоззрения и соответственно созданию убежденности в том, что методология естествознания есть общеначальная методология [3].

Будущему инженеру необходимо понимать и осознавать, что физика есть научная основа всей современной техники и большинства промышленных технологий. Пытаясь совместить обе функции в едином трехсеместровом курсе (когда физику «сокращают» даже до двух семестров), мы вступаем на путь компромиссов: немного того и немного другого плюс система сведений об основных физических законах и их многочисленных проявлениях в природе. Мировоззренческий аспект при этом тонет в потоке формул и формулировок, а техническая направленность имеет иллюстративный характер, так как реализуется, как правило, в примерах использования законов физики в действующей технике. Ясно, что такие технические системы, как люминесцентные источники света, холодильники, телевизоры, компьютеры и др., построены на основе целой гаммы физических законов, явлений и эффектов. Однако тот факт, что физика есть неиссякаемый источник новых творческих решений технических задач, очень часто остается за рамками преподавания курсов физики. Следует отметить, что речь идет не только о самых современных достижениях физической науки, но и о традиционной, «классической», физике, которая по-прежнему является научной основой большинства изобретений в области техники и технологий.

В Пензенской государственной технологической академии создана комплексная образовательная программа, целью которой являются разработка и внедрение в практику подготовки специалистов, ориентированных на инновационную деятельность, технологий креативного образования. Такое образование предусматривает прежде всего формирование у будущего инженера умения решать творческие задачи не по наитию, а посредством научно обоснованных алгоритмических методик. Студенту очень полезно не только набрать запас знаний, профессиональных умений и навыков, но и овладеть технологией творческого решения инженерных задач.

Идея программы [6—8], состоит в том, что творческий компонент образованности инженера предполагает наличие у выпускников технических специальностей вузов умений и навыков поиска новых инженерных решений. Эта грань деловой квалификации инженера требует, как минимум, двух обязательных компонентов в структуре образованности специалиста с высшим техническим образованием: уверенного овладения основами научной теории решения изобретательских задач и добротного знания «ремесла», т. е. наличия профессиональных знаний, умений и навыков. Творчество возможно только на базе знаний, но профессиональные знания, умения, навыки в этой трактовке рассматриваются не в качестве конечной цели образования, а как фундамент и одновременно инструмент решения творческих задач в области техники и технологий.

Анализ опыта, как нашего собственного, так и коллег из вузов России [2; 9; 10], показал, что краткосрочные факультативы или отдельные лекции о сущности и престижности творческого начала не решают проблемы приобщения студентов к творчеству. Простого ознакомления недостаточно для того, чтобы студент ощущал себя субъектом творчества, генератором нового знания. Приоритет творческого начала в деятельности будущего инженера можно обеспечить только при совмещении обучения творчеству со всем образовательным



процессом — от первых лекций в вузе до дипломной работы.

Первоначально необходимо было проверить саму возможность построения и работоспособности «к创ативной вертикали». Руководствуясь принципом «не навреди», в контур такой вертикали мы включили три дисциплины: общую физику (I—II курсы), историю техники (I курс), современные методы инженерного творчества (IV курс). В осуществлении первого этапа программы приняли участие кафедра физики и выпускающая кафедра «Технология общего и роботизированного производства».

Стартовой основой вертикали служит четырехсеместровый курс «Физика». Поскольку в качестве экспериментальных групп были определены потоки будущих инженеров-механиков, то содержание курса безоговорочно должно соответствовать ГОС для специальности «Технология машиностроения». Особенностью изложения курса является то, что в первые три семестра акцент переносится на трактовку физики как научной основы техники и технологий. Примеры «физических изобретений» из патентного фонда отбираются так, чтобы продемонстрировать мощь физического знания как эффективного инструмента решения технических задач. Особое внимание уделяется функциональным техническим возможностям изучаемых физических явлений и эффектов. На изучение в четвертом семестре отнесены мировоззренческие аспекты физики.

Курс «История техники» читается во втором семестре. Согласно программе этой дисциплины становление и развитие техники трактуется как проявление объективных законов развития технических систем. Ознакомление с этими законами составляет первый раздел курса. Второй раздел — обзорные лекции по становлению и развитию важнейших научно-технических отраслей (энергетика, материаловедение, электроника, биотехнология, информатика, ГТ-технологии). В эволюции этих отраслей явно подчеркивается ведущая роль физики, химии, биологии. Периоды «технических революций» сопоставляются с последова-

тельным формированием системных физических картин мира. В самостоятельных творческих работах студентам предлагается проанализировать историю и перспективы развития конкретных технических систем (станков, компьютеров, средств связи и т. п.). Завершением «к创ативной вертикали» служит курс «Современные методы инженерного творчества». С 2005 г. этот курс построен на основе ТРИЗ. В лекциях излагается суть этой науки, подчеркивается эвристическая значимость технических и физических противоречий. Особенность курса заключается в коллективном (в малых группах) и индивидуальном решении учебных и реальных производственных задач, в которых разрешение технических и физических противоречий прямо связано с использованием физических эффектов и явлений [5].

Системный эффект всей «к创ативной вертикали» подлежит последующему обсуждению, поскольку отдельные участники учатся всего лишь на III курсе, а основная масса — на I и II. Тем не менее, описываемый подход представляется перспективным. Во-первых, студент осваивает технологию творчества на младших курсах, и она неминуемо должна «заработать» при изучении специальных дисциплин. Во-вторых, физика органически входит в структуру ТРИЗ, составляя основу информационного фонда этой теории. На практических занятиях наряду с традиционными учебными задачами (закрепление материала) предусмотрены учебные творческие задачи, решение которых связано с использованием физических эффектов и явлений. Фонд таких задач базируется на патентных материалах. Лабораторный практикум поставлен как изучение системы физических моделей реальных ситуаций в различных областях техники. Для учета успехов студентов используется модульно-рейтинговая система.

Анализ результатов и востребованности «к创ативной вертикали» показал, что при наличии опытных преподавателей, владеющих ТРИЗ, обучение вполне эффективно. Студенты начинают значительно выше оценивать свои творческие

возможности, возрастают самооценка и ценность учебного курса общей физики, формируется желание продолжить занятия. Конечно, их на начальных стадиях работы должны вести преподаватели, имеющие соответствующую подготовку и опыт. При обсуждении возможных вариантов введения обучения творческому решению задач целесообразно заранее учитывать, что таких преподавателей в России пока относительно мало. Вместе с тем ясно, что обучение творчеству будет эффективным только при условии, если и сами методы творческого решения задач, и методика обучения этим методам станут достоянием большинства преподавательского корпуса. Это очень сложная проблема, но ее можно и нужно решать, поскольку формирование творческой личности — генеральная задача современного профессионального образования. В идеале наличие соответствующих компетенций должно быть предусмотрено квалификационными требованиями к преподавателям. В реальности до этого далеко, но уже настало время для старта.

Научные методики обучения творческому решению задач нужно разрабатывать, апробировать, отбирать и вводить в учебный процесс на базе имеющихся ресурсов и с тем составом преподавателей, который есть и который мы сумеем подготовить в ближайшем будущем. Необходимы и экспериментальные площадки, и центры методологии творчества, и, главное, понимание того, что проблема подготовки специалистов, ориентированных на инновационную деятельность, назрела и никто ее за нас не решит.

Идеальным результатом было бы формирование такой интегральной компетенции, как профессиональная креативность. Под профессиональной креативностью мы понимаем качество личности, способствующее комфортному «вхождению» в профессию; способность специалиста оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения профессиональных проблем; самореализацию в профес-

сии и удовлетворенность ею; воспитание лидерских качеств личности.

Данные умения, навыки и отношения выступают в качестве базовых компонентов личности, выражая ведущие характеристики процесса ее профессионального становления, отражая универсальность связей с окружающим миром, инициируя способности к творческой самореализации, определяя эффективность инженерного труда. Таким образом, степень сформированности исследовательских, креативных умений и навыков должна служить важнейшим критерием готовности к творческой деятельности и профессиональному совершенствованию будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. — М. : Сов. радио, 1979. — 184 с.
2. Гасанов, А. И. Рождение изобретения. Стратегия и тактика решения изобретательских задач / А. И. Гасанов. — М., 1995. — 432 с.
3. Горин, Ю. В. Две грани физики. Интеллект и творчество / Ю. В. Горин, Б. Л. Свищунов // Альманах фонда «Успехи физики». — М., 2006. — С. 148—151.
4. Горин, Ю. В. К иной парадигме / Ю. В. Горин, Б. Л. Свищунов // Высш. образование в России. — 1999. — № 3. — С. 60—66.
5. Горин, Ю. В. Создание новых технических решений на основе использования физических эффектов и явлений / Ю. В. Гоин, В. В. Землянский. — Пенза : ПГТА, 2005. — 68 с.
6. Горин Ю. В. Физика в технологии творческой деятельности инженера / Ю. В. Горин, В. Б. Моисеев, Б. Л. Свищунов // Физ. образование в вузах. — 2005. — Т. 11, № 4. — С. 51—58.
7. Горин, Ю. В. Физика как основа креативной вертикали в подготовке инженера / Ю. В. Горин, В. Б. Моисеев, А. Д. Нелюдов, Б. Л. Свищунов // Физическое образование: проблемы и перспективы развития. — М., 2006. — С. 219—223.
8. Горин, Ю. В. Экспериментальный курс «Физика + ТРИЗ» / Ю. В. Горин, В. Б. Моисеев, Б. Л. Свищунов // Сб. НТПФ-4. — М., 2006. — С. 47—52.
9. Зиновкина, М. М. Креативное инженерное образование / М. М. Зиновкина, Р. Т. Гареев // Высш. образование в России. — 2000. — № 6. — С. 98—99.
10. Соколова, И. А. Интегрированные курсы в подготовке инженеров / И. А. Соколова // Высш. образование в России. — 2008. — № 11. — С. 122—124.

Поступила 11.02.10.



РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ (на примере занятий по иностранному языку в экономическом вузе)

Ю. В. Ахметшина (*Хабаровская государственная академия экономики и права*)

Доказывается, что осмысление студентами социально-личностной компетенции как источника и средства построения культурообразной среды профессиональной деятельности позволяет развивать мотивацию и умения диалогичного восприятия личности для выбора и построения индивидуального жизненного пути субъекта, его личностной и профессиональной самореализации.

Ключевые слова: компетенция; социально-личностная компетенция; субъект-субъектное взаимодействие; культурообразная среда; проектная деятельность.

Качественные изменения, происходящие в экономической, политической и культурной жизни российского социума, практически невозможны без формирования единой национальной стратегии в образовании. Первостепенную значимость при этом приобретают проблемы, связанные со сменой парадигмы в современном российском обществе. Рынок труда сегодня предъявляет принципиально новые требования к выпускникам вуза, и специалист, подготовленный к работе в рамках традиционной знаниевой парадигмы, не может стать конкурентоспособной личностью, т. е. личностью, способной к самостоятельной, ответственной и творческой работе в сложных условиях рынка.

Процесс подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности представляет собой педагогическую систему, которая, как и любая другая система, может успешно функционировать и развиваться при определенных условиях. Под такими условиями мы понимаем пути и способы взаимодействия комплекса мер учебно-воспитательного процесса, направленного на становление социально-личностной компетентности и обеспечивающего переход на более высокий уровень их сформированности. К сожалению, комплекс знаний, призванный обеспечить ценностно-мотивирующую основание культуры личности, с помощью которого человек решает смысл-

ложизненные вопросы своего бытия, менее всего подкреплен как конкретно-научным, так и философским знанием.

Одним из условий повышения эффективности процесса развития социально-личностной компетенции у студентов является ориентация преподавателей и студентов на осмысление социально-личностной компетенции в качестве источника и средства построения культурообразной среды профессиональной деятельности. Такая работа на занятиях по английскому языку в экономическом вузе — Хабаровской государственной академии экономики и права — осуществлялась нами по трем основным направлениям, предполагающим изучение социально-личностной компетенции как условия:

- 1) социально-психологического комфорта в коллективе предприятия;
- 2) достижения успеха в решении производственных задач;
- 3) профессионально-личностного роста и саморазвития субъектов.

В рамках первого направления студентам III курса (экспериментальная группа) предлагалось выполнить проектное задание «Teambuilding» («Создание коллектива»). Работа над ним продолжалась в течение всего 5-го семестра. В начале учебного года каждая подгруппа получила задание подготовить проект, нацеленный на формирование подходящей профессиональной команды. Пред-

© Ахметшина Ю. В., 2010

варительно участники ознакомились с требованиями, предъявляемыми к проекту, критериями его оценки, а также распределели роли. Требования к проекту включали в себя обоснование экономической значимости развития коллектива для компании, в которой они якобы работали, указание перспектив ее дальнейшего развития, возможных способов отбора работников после проведения собеседований и преимуществ образования принципиально новой системы работы. Обязательным условием были наглядная презентация проекта и участие всех членов группы в его подготовке. В течение семестра на занятиях преподаватель отводил время для обсуждения процесса подготовки проектов и возникающих проблем.

Презентация проектов проходила в конце семестра. Работы оценивались жюри, которое состояло из студентов других групп и преподавателей вуза. Обсуждение проектов осуществлялось в виде ролевой игры. Роли распределялись следующим образом: председатель жюри, эксперты, оппоненты, сторонние наблюдатели, журналисты, иностранные гости. У каждого было свое задание: журналисты, оппоненты, гости должны были активно участвовать в этой миниконференции: задавать вопросы, комментировать, давать оценку.

После презентации проектов студентам предлагалось сформулировать свое мнение о подготовке и защите проекта, проанализировать положительные и отрицательные стороны и высказать пожелания относительно дальнейшей работы. Преподаватель подводил итоги и оценивал деятельность каждой группы.

Другие преподаватели выступали в роли экспертов, участвовали в проведении сопоставительного анализа умений, влияющих на развитие социально-личностной компетенции. Анализ включал следующие параметры: обоснование выбора сотрудников, аргументирование собственной позиции в коллективе, представление жизненных смыслов и ценностных ориентаций; характер взаимоотношений партнеров в общении.

После защиты проектного задания выступающим задавались вопросы, при этом каждая ситуация общения характеризовалась относительной завершенностью и предполагала начало и окончание беседы. Ситуации включали в себя наличие таких фаз, как приветствие (привлечение внимания), установление контакта, личная идентификация, сам вопрос, ответ, благодарность за вопрос или ответ.

Чтобы помочь субъект-субъектному взаимодействию в преодолении межличностного и группового барьера, участникам давалось время для пассивной адаптации, возможность приглядеться к окружающим. Доброжелательная, но не снисходительная реакция на не всегда удачные попытки публичного артикулирования своего понимания проблемы, обращение к их житейскому (если отсутствует профессиональный) опыту ускоряли процесс самопозиционирования студентов, однако не означали автоматической готовности к самопрезентации. Она могла состояться лишь тогда, когда происходило осознание ее востребованности со стороны группы и возникала личностная заинтересованность в презентации Я-позиции. Особую важность представлял взвешенный дидактический подход к организации групповой учебной деятельности. Он предполагал включение таких студентов в группу с высоким уровнем лояльности в субъект-субъектном взаимодействии и «провоцирование» ситуаций, в которых при разрешении проблем участие каждого игрока относительно автономно (например, конкурс на составление самого профессионального резюме в тренинге «Деловое общение»).

Наибольший эффект в преодолении ингрупповых и аутгрупповых барьеров (конфликтных ситуаций, детерминированных амбициозностью, желанием достичь «абсолютного» согласия на платформе Я-интерпретации) был достигнут, когда один из таких барьеров разрушился усилиями самого студента. В ходе деловой игры студент, назначенный финансовым менеджером команды, настаивал на принятии решения, которое виделось



ему аксиомой. Однако компьютер, фиксирующий алгоритм поведения команды, успехи и неудачи ее тактики, констатировал, что средства, вложенные в рекламу, работают на продвижение «чужого» товара с более низким ценовым показателем. «Спасти» фирму от банкротства могло лишь неординарное решение, к которому в результате диалоговой интерпретации рыночной конъюнктуры пришел сам «финансовый менеджер». При этом он отдавал себе отчет в том, что его «компания» была в двух шагах от банкротства из-за неумения «слушать» и «слышать» других.

Коллективное взаимодействие в ходе презентации проектов, предоставляющее возможность включения в профессиональное, а также личностно значимое общение, приближенное к реальному, позволило студентам глубже осознать сущность и смысл профессии, свое место в ней, обдумать свои мотивы к выполнению данной профессиональной деятельности. По мере овладения навыками и стратегиями диалогового общения повышалась готовность к осуществлению профессиональной деятельности, студенты чувствовали большую уверенность в своих силах, что положительным образом сказывалось на удовлетворенности профессией и уровне социально-личностной компетенции в целом.

Деловая игра способствовала развитию навыков работы в команде, позволяла находить какое-либо собственное оригинальное решение проблемы, почувствовать значимость своего «Я» и др. Студенты активно высказывали свою точку зрения, в том числе критические замечания в отношении партнеров по работе, учились разрешать разногласия с помощью логической аргументации; проявление инициативы успешно сочеталось с поощрением активности другого, оказанием эмоциональной и содержательной помощи тем, кто в этом нуждался. Возможность участвовать в творческом взаимодействии обусловила повышение уровня готовности к принятию собеседника и себя. Результаты наблюдения показали, что у студентов возникло желание понять действия партнера, что

свидетельствует о более высоком уровне их эмпатических способностей. Это отразилось на укреплении доброжелательных отношений, доверительного климата в группе.

В целях изучения студентами социально-личностной компетенции как условия достижения успеха в решении производственных задач нами проводился круглый стол, где главными действующими лицами и объектами профессионально-экономического интереса и внимания выступали выпускники вуза, имеющие значительный профессиональный опыт, высокий профессиональный и общественный статус. В процессе диалогового общения они не только получали возможность сообщить о способах и нюансах профессиональной самореализации, самоактуализации, что является эмпирическим показателем аутентичности, но и вынуждены были защищать корпоративные ценности, обозначать свое место в корпоративном поле, свое отношение к корпоративной культуре, акцентируя тем самым внимание слушателей на диалогичных способах достижения профессионального успеха. Несовпадение ценностей и смыслов выступающих с таковыми у других вызывало интерес и побуждало к преодолению антигрупповых барьеров, стимулировало рефлексивную деятельность, самоактуализацию, внутреннюю потребность в диалоге.

На данном этапе нами использовались методики проигрывания процесса решения деловых задач на основе развитых диалогичных умений, в том числе задач на ведение переговоров, решение деловых вопросов по телефону, на заключение контрактов. Поскольку переговоры представляют собой процесс взаимодействия двух или более сторон в условиях их взаимозависимости для достижения интересов каждой, процедура их ведения представляется наиболее диалогичной по своей сущности. Предварительно со студентами обсуждались сущность и тактика проведения переговоров, модель переговорного процесса, национальные стили ведения переговоров и личностные переговорные стили, пути создания благоприятного психоло-

гического климата для их успешного исхода. Акцент ставился на такие принципы ведения переговоров, как внимание к партнеру, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, выбор максимально корректной тактики ведения переговоров с учетом национальных особенностей участников. Например, американцев отличает хороший настрой на переговоры, энергичность, внешнее проявление дружелюбия и открытости, настойчивое (иногда напористое) стремление реализовать свои цели. Немаловажное значение они придают освещению переговоров в прессе. Англичане ведут переговоры, скрупулезно предусматривая даже мельчайшие риски. Шведы быстрее англоязычных наций идут на заключение сделок на паритетных основаниях.

С целью знакомства студентов с возможностями решения деловых вопросов по телефону нами отбирались ситуации, в которых наиболее остро были бы вос требованы способности будущего специалиста к диалогичному общению, например «Регулирование вопросов отпуска и заработной платы», «Прием на работу высококвалифицированного специалиста», «Обсуждение социальных льгот», «Выполнение срочного производственного задания» и др. Студенты осваивали также приемы предконтрактной переписки в связи с исполнением контракта, для чего писали различные типы писем с использованием личного обращения к адресату, демонстрацией понимания, учетом обстоятельств адресата.

Особые возможности для осмысления студентами социально-личностной компетенции как средства построения культурообразной среды профессиональной деятельности предоставляли перевод переговоров и последующая переписка с целью подтверждения достигнутых договоренностей или изменения каких-либо условий. На заключительном этапе студенты оформляли и подписывали контракт.

Завершающим этапом методики проигрывания процесса решения деловых задач на основе развитых диалогичных умений стала коллективная рефлексия использованных участниками диалого-

вых приемов и средств с фиксацией выводов на ценности диалогового процесса и эффективности результата.

Изучение студентами социально-личностной компетенции как условия профессионально-личностного роста и саморазвития субъектов профессиональной деятельности наиболее результативно осуществлялось в процессе освоения темы «Управленческие умения», в которой студентам предлагался текст «Пирамида качеств руководителя», соединяющий в себе элементы проблемы «Специальные менеджерские умения» и материал, касающийся лидерских способностей и деятельности руководителя. Дополнительный материал содержал сведения о поощрении и вознаграждении подчиненных, планировании решения проблем, разъяснении целей и указании их значимости, обеспечении обратной связи, создании необходимых условий, о социальных и персональных ценностях. Студенты сравнивали, анализировали полученную информацию, соотносили ее с собственными представлениями. Обсуждение проходило в форме дискуссий по предложенным проблемам и ролевых игр, например таких: «Вы поощряете отдельных представителей в коллективе»; «Вы информируете некоторых подчиненных об усиленном контроле за их действиями»; «Вы объясняете коллективу причину увольнения ведущего специалиста»; «Вы беседуете с представителями других компаний по привлечению их на работу» и т. д.

Во время занятия каждый студент высказывал свое согласие или несогласие с представленной точкой зрения и пытался объяснить, что заставило его сделать такой вывод. Мы сталкивались с широким диапазоном проявляемых при этом эмоций: от возмущения несправедливой оценкой со стороны однокурсников до смеха над непониманием реакции, что сопровождалось интенсивной мыслительной деятельностью по анализу качеств профессионала, самоанализу, рефлексии своих личных черт характера в сравнении с идеальными.

При подборе ситуаций мы исходили из того, что становление специалиста



заключается не только и не столько в формировании его профессиональных качеств, сколько в развитии его нравственности, духовности, ценностных ориентаций, которые служат основой личности любого человека. В связи с этим большое значение придавалось включению нравственно развивающих ситуаций, которые позволяют вызывать эмоциональное отношение студентов к общечеловеческим ценностям.

С целью развития у студентов представлений о ценности диалогового общения для выбора и построения индивидуального жизненного пути субъекта, его личностной и профессиональной самореализации применялись такие методики, как «сократический» диалог, свободная дискуссия, публичный монолог, этюд, сообщение, коллаж, мини-реферат, тренинг. Нами также создавались ситуации реального социального взаимодействия в группе, которые помогали в разрешении социальных конфликтов, регуляции выбора, решении практических жизненных задач. Находясь в ситуации множественности интерпретаций, студент решал для себя проблему выбора собственной позиции и ответственности. Его деятельность актуализировалась содержательной стороной проблемы: акцентировалась ее профессиональная значимость, сопряженность с личностным опытом,

что способствовало осознанию ценности диалогических взаимоотношений.

Для включения студентов в педагогическое взаимодействие, развивающее мотивацию и умение диалогичного восприятия личности, мы использовали тренинг, деловую игру, проектную деятельность, публичную защиту рефератов и конкурс эссе. В результате такой работы возросло взаимопонимание и сформировалась культура диалогичного восприятия личности, что позволило апеллировать к индивидуальному и групповому опыту участников.

Таким образом, реализация средств проектной деятельности на занятиях по иностранному языку со студентами экономических вузов способствует осмысливанию ими социально-личностной компетенции как источника и средства построения культурнообразной среды профессиональной деятельности. Создаваемые преподавателем ситуации реального социального взаимодействия в группе помогают в разрешении социальных конфликтов, регуляции выбора, решении практических жизненных задач. Посредством диалогового общения студенты получают возможность сообщить о способах и нюансах профессиональной самореализации. Тем самым повышается их готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Поступила 03.03.10.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX в.

К. Е. Надеина, Н. А. Гвоздева

(Нижегородский государственный лингвистический университет)

В статье проводится анализ взглядов ученых, педагогов и видных общественных деятелей второй половины XIX — начала XX в. на проблему гражданственности, гражданского воспитания и образования в России. Раскрывается сущность гражданского образования, прослеживается преемственность его идей в отечественном историко-педагогическом процессе.

Ключевые слова: гражданственность; гражданское воспитание; человек-гражданин; патриотизм; новая школа.

Идеи гражданского воспитания широко представлены в российской педагогике второй половины XIX в. В этот период в России с небывалой силой обозначилось стремление общества к обновлению и реформам. Составной частью общего движения явился мощный всплеск педагогической мысли. Со всей остротой встал вопрос о новом идеале человека — гражданина, патриота, общественного деятеля, труженика.

С середины XIX в. проблема гражданственности начала занимать умы все-го просвещенного общества. В наиболее яркой и научной форме полемика по этому вопросу велась между славянофилами и западниками. Первые (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, С. П. Шевырев и др.) подчеркивали гражданственность «русского духа», выражавшегося в любви к народу и его традициям. Вторые (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, К. Д. Ка-велин, В. Ф. Одоевский, Н. В. Станкевич и др.), представляя довольно разнородное общественное движение, были едины в своих гражданских порывах: они отстаивали право личности на самореализацию, на социальную позицию, не совместимую с крепостничеством и самодержавием. Так, В. Ф. Одоевский, утверждая идеи гражданственности, писал, что наука примиряет человека с человеком, природу с человеком; что чувство истинной гражданственности — залог нравственной гармонии в развитии общества. А. И. Герцен и Н. П. Огарев в отличие

от «официальной народности» выдвинули иную трактовку гражданственности, выделяя в ней стремление к социальным переменам и предлагая поощрять гражданское воспитание народа. Н. П. Огарев в «Плане народной школы» важнейшей целью образования в России назвал развитие у народа гражданских чувств, чести и достоинства, требовал устранения любых сословных, религиозных, национальных ограничений [5, с. 160].

Многое из того полезного, что мы находим в полемике славянофилов и западников, впоследствии развили в своих работах талантливый философ и педагог С. И. Гессен. Целью образования он считал не только приобщение ученика к культурным, в том числе научным, достижениям человечества, но и формирование гражданственности личности как важнейшего компонента общечеловеческой культуры. Могущество индивидуальности, по словам С. И. Гессена, коренится не в природной молниеносной психофизиологической организма, а в тех гражданских ценностях, которыми проникается ее душа. Тем самым как бы был подведен итог наиболее прогрессивным мыслям о воспитании гражданственности, которые были присущи передовым умам России конца первой и всей второй половины XIX в. [2, с. 122—134].

Не может не вызвать положительно-го ощущения тот момент в полемике западников и славянофилов по проблеме гражданственности, который роднит их,



а нас убеждает в том, что преемственность в здоровых началах развития российской культуры живет и дает свои благотворные результаты.

В. Г. Белинский выдвигал идею народности как одну из важнейших основ воспитания. По его мнению, содержание идейного воспитания определяется народностью. Именно народность требовала коренным образом изменить цели воспитания и все содержание школьного образования. В ряде работ мыслитель останавливался на раскрытии черт, типичных для русского народа, среди которых выделял патриотизм, человечность, гуманизм. Целью воспитания В. Г. Белинский считал подготовку из каждого воспитанника активного общественного деятеля. Он рекомендовал воспитывать подрастающее поколение в духе действенного патриотизма, постоянного стремления к активному участию в проведении тех мероприятий, которые способны сделать страну более совершенной, преуспевающей; утверждал, что истинный патриот ни при каких обстоятельствах не изменит Родине, не предаст ее интересов [1, с. 17—19].

Связь гражданственности с патриотизмом, с желанием трудиться на пользу своей страны и народа отмечали революционеры-демократы. По мнению Н. Г. Чернышевского, «историческое значение каждого русского человека изменяется его заслугами родине, его человеческое достоинство — силой его патриотизма». Специальное образование должно быть основано прежде всего на общем, представляющем собой главное средство развития в человеке тех качеств личности, которые необходимо иметь каждому независимо от выполняемой им специальной функции. В формировании черт личности важнейшую роль писатель отводил общественным наукам, среди учебных предметов на первый планставил родной язык, литературу и историю. Он неоднократно указывал на высокое значение истории для воспитания патриотизма, говорил, что нельзя не любить родное, а любить родное настоящей, чистой и святой любовью знания по истории помогают больше, чем занятия

по любому другому предмету. Среди нравственных черт, которыми должны обладать граждане, активные общественные деятели, Н. Г. Чернышевский выделил патриотизм, гуманизм, трудолюбие, скромность, прямоту, честность, соединение слова с делом. По его мнению, воспитание поколения в духе патриотизма находит свое наиболее полное выражение в патриотических делах и поступках людей [10, с. 245].

Современник Н. Г. Чернышевского Н. А. Добролюбов выступал за создание новой школы, целью которой должна стать подготовка граждан, сознательных и активных общественных деятелей, всесторонне развитых в физическом, умственном и нравственном отношении. Большое внимание мыслитель уделял вопросам воспитания гражданственности и патриотизма. В современном ему обществе он усматривал настоящий патриотизм — постоянную готовность человека трудиться на пользу Родине, бороться против всего, что омрачает жизнь Отечества и народа, — и псевдопатриотизм — проявление неразумного эгоизма, стремление выгодно устроиться в жизни, тунеядствовать. Молодое поколение необходимо воспитывать в духе патриотизма, в любви к родине, в ненависти к ее внешним и внутренним врагам, а вместе с тем и в духе уважения других народов. В целом же, по Н. А. Добролюбову, образование должно заниматься подготовкой человека, обладающего правильными представлениями о явлениях природы и общественной жизни, человека-гражданина, способного правильно мыслить и действовать на благо своей родины [3, с. 227—229].

Анализ сочинений В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского показал, что в произведениях русских демократов идея гражданского воспитания рассматривалась как основная задача воспитания, включающая в себя подготовку истинного сына Отечества, способного к решению революционных задач изменения государственного строя.

Защитником идей и последователем основных положений педагогики

Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова являлся русский публицист и общественный деятель Н. В. Шелгунов. Он полагал, что воспитание только тогда выполнит свою настоящую роль, когда обеспечит подготовку подлинных граждан, обладающих способностью верно наблюдать, верно оценивать, делать безошибочные выводы, а главное, способностью к самостоятельным активным действиям, выражению своей гражданской позиции. Создание новой школы, с новыми целями, задачами, содержанием и методами, в конечном счете должно привести к воспитанию новых людей с активной гражданской позицией и развитым гражданским самосознанием.

Из всех революционных демократов Н. В. Шелгунов наиболее полно развил идею об общественной направленности в семейном воспитании, придавая огромное значение роли первоначального семейного воспитания в формировании человека-гражданина. Важную роль в воспитании гражданственности он отводил социальной активности личности. В его публицистических и педагогических статьях часто звучат мысли о том, что важнейшей задачей семьи и школы выступает воспитание человека-гражданина. Если семья и школа не готовы к активному участию в общественной жизни, то такое воспитание не является в социально-педагогическом отношении эффективным. Одним из необходимых условий в деле преобразования общества публицист рассматривал воспитание у подрастающего поколения высоких гражданских чувств [11, с. 53—58].

Примером настоящих русских граждан были выдающиеся представители научной и педагогической мысли Д. И. Писарев и Н. И. Пирогов. Первый в статьях «О журналах для воспитания», «Школа и жизнь» настаивал на изучении ребенка и защите его гражданских прав. Из его рассуждений вытекает вывод: чем раньше молодая личность занимает активную гражданскую позицию, тем лучше. Перед новой школой онставил задачу подготовки новых людей, истинных граждан, основные особенности которых сформулированы в трех положениях:

«I. Новые люди пристрастились к общеполезному труду. II. Личная польза новых людей совпадает с общей пользою, и эгоизм их вмещает в себе самую широкую любовь к человечеству. III. Ум новых людей находится в самой полной гармонии с их чувством, потому что ни ум, ни чувство их не искажены хронической враждою против остальных людей» [7, с. 25]. Таким образом, новые люди предстают как всесторонне развитые в духовном и физическом отношении общественные деятели.

Огромное значение идеи общечеловеческого воспитания придавал Н. И. Пирогов. Он осуждал произвол, казарменный режим, который царили в школах того времени, бездушное отношение к детям, требовал гуманности и сердечности при поддержании дисциплины. Наиболее ярко идеи общечеловеческого воспитания представлены в его статьях «Вопросы жизни» и «Быть и казаться». В них выделены два рода воспитания — общечеловеческое и специальное. Прежде чем стать специалистом, каждый должен пройти ступень общечеловеческого воспитания, которая и обеспечивает подготовку из учащегося истинного человека, гражданина своей страны независимо от того, какой специальный путь он изберет в жизни. Осуществить эту задачу предлагалось в ходе целостного педагогического воздействия. Под воспитанием понимались помочь ребенку в осознании окружающего мира и общественной среды, формирование характера, убеждений, идеалов добра и правды, развитие гражданских качеств личности.

Идея общечеловеческого воспитания, полагал Н. И. Пирогов, может быть реализована лишь в результате коренной реорганизации всей системы образования и отмены принципа сословности в ее построении. В ряде статей он разрабатывал вопросы, касающиеся содержания образования, структуры общеобразовательной школы, управления ею, всегда руководствуясь убеждением, что образование должно быть бессословным и общечеловеческим, что его основная цель — всесторонне развитая личность



с высокими нравственными ценностями, бескорыстно и добросовестно выполняющая свои гражданские обязанности [6, с. 29—42].

Современник Н. И. Пирогова педагог А. А. Мусин-Пушкин считал, что качество школьного образования зависит от традиций национального воспитания: невозможно воспитать нравственного, гармонично развитого человека, целостную личность, гражданина своего Отечества без учета национальных идеалов, исторического прошлого, особенностей русского менталитета, культурного наследия народа. По его мнению, «главное и самое существенное зло нашей современной русской школы... заключается в крайне выраженном ее космополитизме. Она прежде всего „не национальна“» [4, с. 313]. В условиях такой школы задача воспитания гражданственности и патриотизма становится невыполнимой.

К. Д. Ушинский полагал, что национальное самосознание человека, его любовь к Родине составляют нравственную сущность личности гражданина. В основе гражданского воспитания должна лежать идея народности, базирующаяся на учете особенностей русского менталитета, развитии национального самосознания, антропологическом подходе. Одну из задач гражданского воспитания выдающийся русский педагог видел в формировании «деятельных граждан». В содержание гражданского воспитания он включал воспитание гуманности, честности, трудолюбия, дисциплинированности, чувства общественного долга, собственного достоинства, скромности, главной же его задачей считал воспитание патриотизма — наиболее сильного гражданского чувства. Поэтому основной идеей педагогической системы К. Д. Ушинского признается идея народности, предлагающая постановку воспитания в интересах народа, в духе его требований, с учетом его особенностей. У каждого народа свои идеалы, традиции, своя воспитательная система. Воспитание в духе народности пробуждает самосознание, гражданские чувства. К важнейшим особенностям русского народа относятся глубокое, веками испытанное чувство

любви к своей Родине, постоянная готовность защищать ее целостность и независимость, богатство творческой энергии, высокое чувство гражданственности, гуманизм.

Ученый отмечал, что перед школой встала новая задача: воспитать истинного гражданина, который был бы способен войти в современную жизнь, найти в ней свое настоящее место. Такой гражданин может быть подготовлен без изучения классических языков, благодаря изучению других, более важных и полезных, предметов, среди которых — родной язык, новые иностранные языки, литература, история, природоведение, география, математика и Закон Божий. Гражданин начинается с осознания себя как неотъемлемой части своей страны, ее истории и культуры [9, с. 117—183].

Глубокое понимание значимости гражданского воспитания отражено в работах великого русского писателя и педагога Л. Н. Толстого. Он требовал коренного преобразования школы, пропитанной духом авторитаризма, идеями подавления личности ребенка, критиковал системы воспитания и образования в России и Западной Европе, утверждая, что они осуществляют насилие над детьми, унижают и третируют их. При такой обстановке не могло быть и речи о гражданском воспитании, так как гражданин — это не человек из толпы, а активная, самостоятельная, думающая личность, умеющая ориентироваться в общественных событиях, находить достойное место в жизни.

Школа в Ясной Поляне была задумана и создана Л. Н. Толстым как особое учреждение для разработки нового содержания обучения и методов воспитания детей, отвечающих прогрессивным педагогическим принципам, как учреждение, основанное на уважении к личности ребенка, предоставлении ему полной свободы, развитии его активности, самостоятельности, всех его способностей. Только так, по мнению писателя, возможно вырастить личность, гражданина, свободного, честного, мыслящего, готового бороться за интересы общества [8, с. 89—97].

Таким образом, в конце XIX — начале XX в. наметившиеся в России демократические преобразования привели к признанию целесообразности изучения законоведения в учебных заведениях. В большинстве работ вопросы гражданского образования рассматривались в неизрываемой связи с национально-патриотическими, подчинялись идеи создания национальной школы. В трудах революционеров-демократов 60-х гг. XIX в., в работах К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова и др. идея гражданского воспитания нашла свое яркое отражение. Их педагогические взгляды интересны прежде всего как отклик социально активных личностей на происходившие в России и русской школе перемены. Педагогическое наследие мыслителей, несмотря на его противоречивость, неоднозначность, проблематичность, представляет несомненную ценность. Изучая проблему гражданственности, нельзя не учитывать их взгляд на вопросы воспитания гражданина, активной и самостоятельной личности, обладающей нравственными достоинствами, заботящейся о благе своей Родины. Ретроспективный анализ и выявление преемственности идей и концептуальных положений, касающихся понимания общественно-педагогической мыслью сущностных сторон граждан-

ского образования, позволяет обозначить ориентиры его развития в современных условиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский ; под ред. А. Ф. Смирнова. — М. : Педагогика, 1892. — 287 с.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики / С. И. Гессен. — М. : Школа-пресс, 1995. — 447 с.
3. Добролюбов, Н. А. Полное собрание сочинений / Н. А. Добролюбов. — М. : Гослитиздат, 1936. — Т. 3. — 480 с.
4. Мусин-Пушкин, А. А. О космополитизме нашей школы / А. А. Мусин-Пушкин // История педагогики в России : хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. — М., 2000. — С. 313—317.
5. Огарев, Н. П. О воспитании и народном образовании / Н. П. Огарев. — М. : Просвещение, 1966. — 284 с.
6. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. — М. : Педагогика, 1985. — 496 с.
7. Писарев, Д. И. Сочинения / Д. И. Писарев. — М. : Гослитиздат, 1956. — Т. 4. — 497 с.
8. Толстой, Л. Н. О народном образовании. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Л. Н. Толстой ; сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.
9. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; отв. ред. А. И. Пискунов. — М. : Педагогика, 1974. — Т. 1. — 584 с.
10. Чернышевский, Н. Г. Полное собрание сочинений / Н. Г. Чернышевский. — М. : Гослитиздат, 1950. — Т. 5. — 420 с.
11. Шелгунов, Н. В. Избранные педагогические сочинения / Н. В. Шелгунов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. — 404 с.

Поступила 17.11.09.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ (конец XIX — начало XX в.)

О. Ю. Левченко (Забайкальский институт предпринимательства
Сибирского университета потребительской кооперации)

В статье в историческом ракурсе прослеживается становление методики преподавания иностранных языков в России. Приводятся краткий обзор и анализ основных методов обучения иностранным языкам: переводных и прямых.

Ключевые слова: история педагогики; методы обучения иностранным языкам.

На протяжении всей своей истории человечество стремилось сделать процесс языкового образования более успешным, что приводило к появлению

различных методов обучения, каждый из которых имел определенные достоинства и недостатки. Многозначный термин «метод обучения» в контексте дан-

© Левченко О. Ю., 2010



ной статьи рассматривается как «направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения» [4, с. 180]. В качестве признаков данного метода-направления выступают: наличие ведущей идеи, определяющей пути и способы достижения цели обучения; направленность метода на достижение определенной цели; использование в качестве теоретической базы лингвистической, психологической, дидактической концепции, определяющей научные основы метода; независимость метода от условий и этапа обучения.

Отечественная история методов обучения иностранным языкам, во многом совпадая с европейской, имеет свою специфику. Рамки данной статьи не позволяют представить подробный анализ всех существовавших в российской образовательной системе методов обучения иностранным языкам, что вынуждает нас ограничить хронологический период исследования концом XIX — началом XX в. Характеризуя состояние отечественной методики этого периода, А. А. Миролюбов подчеркивает, что в ней, в отличие от западной, сосуществовали разные цели обучения иностранным языкам: «...ортодоксальные сторонники грамматико-переводного метода полагали, что цель обучения состоит в гимнастике ума, а сторонники текстуально-переводного метода видели ее в ознакомлении с лучшими образцами литературы страны изучаемого языка... сторонники прямых методов усматривали цель в практическом владении языком» [2, с. 23].

В указанный период сохраняли свои позиции переводные методы, изначально использовавшиеся для обучения «древним» языкам — латинскому и греческому, а впоследствии перенесенные на преподавание «новых» — французского, немецкого и английского. К переводным методам принято относить грамматико-переводный и текстуально-переводный. Сравнивая их, И. В. Рахманов отмечал, что они применялись примерно в один и тот же исторический период; рассматривали язык как застывшую категорию,

руководствовались идеями всеобщей грамматики и тождественности лексических понятий в различных языках. С психологической точки зрения переводные методы опирались на достижения ассоциативной психологии [3].

Грамматико-переводный метод длительное время был основным методом обучения иностранным языкам во многих странах мира, в том числе в России. Его представители считали, что язык должен изучаться с общеобразовательной целью и развивать логическое мышление. Метод базировался на следующих ключевых положениях: в основу обучения должна быть положена письменная речь; главным предметом изучения является грамматика, она же определяет построение всего курса; ведущими процессами логического мышления выступают синтез и дедукция; основным способом раскрытия значения грамматических форм и слов служит дословный перевод; усвоение языкового материала происходит посредством перевода и механического заучивания наизусть; слова иностранного языка должны заучиваться вне контекста [3]. Несмотря на то что изучение грамматики ставилось во главу угла, ее изучение по частям речи носило формальный характер.

Дальнейшее развитие методики и смежных с ней наук привело к возникновению текстуально-переводного метода, видными представителями которого были Ж. Жакото, Ш. Туссен, а в нашей стране — профессора Московского университета, авторы «Способа учения». В исследовании И. В. Рахманова выделены важнейшие положения данного метода, а именно: в обучении иностранному языку нужно руководствоваться только письменной нормой; изучать иностранный язык следует на связных, преимущественно оригинальных текстах; ведущим процессом логического мышления выступает анализ; в качестве основного средства для раскрытия значения слов и грамматических форм рекомендуется дословный перевод; языковой материал усваивается при переводе и механическом заучивании, а также при использовании аналогии [3].

Как видим, оба названных метода имеют много общего, в связи с чем они и были объединены под общим названием «переводные». Безусловно, текстуально-переводный метод являлся более прогрессивным, так как использовавшиеся связные тексты позволяли сознательно подходить к учебному материалу, знакомиться с литературными произведениями страны изучаемого языка, прикасаясь тем самым к ее культуре. Вместе с тем такие тексты не давали возможности вести систематическую работу над грамматикой, поскольку грамматические явления изучались по мере того, как они встречались в тексте. В качестве основных недостатков переводных методов можно назвать то, что они не были ориентированы на овладение иностранным языком как средством общения, не ставили целью обучение устной речи; представляли лексику только как иллюстрацию к рассматриваемым грамматическим явлениям.

При всех своих недостатках переводные методы сыграли положительную роль в развитии методики обучения иностранным языкам. Во-первых, изучение иностранных языков посредством данных методов вносило свой вклад в интеллектуальное и нравственное развитие подрастающего поколения. Во-вторых, их использование давало учащимся хорошее знание системы языка, развивало навыки перевода, благодаря выполнению многочисленных письменных тренировочных упражнений формировались и навыки письма.

Переводные методы оказали положительное влияние на развитие методики преподавания «новых» языков, заложив основы обучения рецептивному виду речевой деятельности — чтению. Такие методические приемы, как раскрытие значения языковых явлений с помощью перевода и контекста, а также различные типы языковых упражнений с успехом используются в наши дни. Несмотря на раздававшуюся в адрес переводных методов критику, они сохраняли монополию в отечественной системе языкового образования до 1901 г., когда Министерство народного просвещения

стало рекомендовать к использованию наряду с переводными и натуральный метод.

Развитие экономики европейских стран в конце XIX в. привело к интенсификации международных отношений. Изменившийся социальный заказ способствовал осознанию важности обучения устной речи, а также наглядно продемонстрировал несостоятельность переводных методов для достижения изменившихся целей обучения иностранным языкам. Кроме того, последние достижения смежных с методикой наук, например лингвистики и психологии, создали предпосылки для ее дальнейшего развития и совершенствования. В качестве важнейших из них выступили осознание важности фонетики, разработка международной фонетической транскрипции, изучение особенностей запоминанияverbального материала и роли слухового и зрительного его предъявления. Все вышеизложенное привело к появлению в арсенале методики так называемого прямого метода обучения иностранным языкам, приверженцы которого, преследуя практическую направленность обучения, свою главную цель видели в том, чтобы научить говорить на иностранном языке.

Отметим, что прямой метод неоднороден и имеет различные модификации, одной из которых является натуральный метод. Название методу было дано в силу того, что при обучении иностранному языку предполагалось создание таких же условий, которые существуют при овладении ребенком родным языком. Одним из ярчайших представителей данного методического направления был М. Берлиц, считавший, что следует полностью исключить родной язык из процесса преподавания, чтобы восприятие языкового материала было непосредственным, а не переводным. Закрепление должно осуществляться путем подражания учителю с максимальной опорой на принцип аналогии, значение незнакомой лексики — раскрываться с помощью различных средств наглядности. Весь новый языковой материал учителю рекомендовалось сначала вводить устно, а самой предпочтительной формой



работы считался диалог между учителем и учащимися.

Данный метод не был ориентирован на общеобразовательную школу, однако позволял за довольно короткий срок научить заинтересованных людей практически владеть иностранными языками, вследствие чего часто использовался в рамках разговорных курсов. Курсы иностранных языков по методу М. Берлица проводились в начале XX в. и в Чите, о чем свидетельствует периодическая печать тех лет. Так, в газете «Новый луч» от 12 июня 1918 г. имеется объявление о курсах иностранных языков по методу М. Берлица. В рекламе курсов особо подчеркивается, что с первого урока учащиеся начинают разговаривать, писать и читать. Занятия проводили опытные преподаватели и «специалисты иностранцы». Плата за изучение одного иностранного языка составляла 20 руб. в месяц; при изучении двух и более языков предоставлялась скидка.

Проанализированные нами архивные документы показывают, что единственным учебным заведением Забайкалья, в котором в рассматриваемый хронологический период использовались учебники М. Берлица, было частное коммерческое училище баронессы Мэри Германовны Розен, открытое в Чите в 1907 г. В нем изучались два иностранных языка: английский и немецкий, а также, с учетом большой профессиональной значимости иностранных языков для специалистов данной сферы деятельности, в 8 классе предполагалось знакомство с немецкой и английской корреспонденцией.

Другой видный представитель данного методического направления Ф. Гуэн считал, что в центре обучения должны находиться не вещи и их качества, а действия. Обучение иностранному языку, по Ф. Гуэну, основывалось на потребности человека выражать последовательно свои ощущения и строилось на нижеприведенных принципах: материал урока должен быть сначала воспринят вслух и проработан устно;ходить надо не из слов, а из предложений, центром которых является глагол; действия должны последовательно идти друг за другом; каж-

дое действие должно быть разложено в хронологической и логической последовательности на составные части. В начале урока учитель сам проделывал все действия, сопровождая каждое из них соответствующей фразой на иностранном языке, затем это делали ученики, обращая внимание на правильную артикуляцию звуков и произношение слов. После устной проработки в конце урока заученные фразы записывались учениками в тетрадь.

Г. Суит, еще один представитель прямого метода, различал практическое изучение иностранного языка (умение понимать устную речь, читать, говорить и писать на иностранном языке) и теоретическое, к которому он относил изучение истории языка и этимологии. Заслуживает внимания точка зрения методиста относительно отбора текстов. Так, он считал, что первыми должны быть тексты описательного характера, а за ними следовать рассказы, содержащие диалоги. В работе И. В. Рахманова перечислены и охарактеризованы методические принципы, лежащие в основе метода Г. Суита, в частности такие: всякое изучение языка должно основываться на фонетике и вестись на литературном разговорном языке; единицей языка является предложение, а не слово; изучение языка должно строиться на связных текстах и сопровождаться грамматическим анализом. Главным объектом критики данной методической концепции в работах многих методистов служит искусственное деление процесса обучения на пять этапов, на каждом из которых преимущество отдается какому-то одному аспекту языка.

Автор значительного количества теоретических работ, учебников и учебных пособий Г. Пальмер, заимствовав много позитивного из прямого метода и базируясь на теории бихевиоризма, создал свою оригинальную систему обучения иностранному языку. Он считал, что продолжительность курса обучения определяется в зависимости от объема изучаемого языкового материала и подразделяется на три основные ступени, каждая из которых предполагает достижение

определенных целей. Объектом изучения выступает живой разговорный язык, служащий основой для развития не только устной речи, но и умения читать. В работах Г. Пальмера сформулированы требования к содержанию текстов и даны рекомендации по работе с ними. Его заслугой является постановка вопроса о научном отборе словаря. В числе методических принципов данного метода — активность и пассивность, сознательное и подсознательное обучение языку, а также градация трудностей. Г. Пальмер был сторонником интуитивного овладения языком, в основе которого лежат слушание и повторение речевых образцов с целью их запоминания и последующего воспроизведения в различных комбинациях. В его устном методе можно найти много прогрессивного, что служит следствием его достаточно хорошо разработанной научной основы. Среди достоинств метода следует назвать наличие рациональной и градуированной системы упражнений на развитие навыков устной речи. Одна из удачных методических находок — подстановочные таблицы, в основу которых положен структурный подход к языку; они до сих пор с успехом используются в обучении иностранным языкам.

К недостаткам всех вышеперечисленных вариантов прямого метода можно отнести преувеличение роли чувственного восприятия и интуиции в изучении иностранного языка, игнорирование сознательности в процессе обучения, исключение родного языка, а также недостаточное внимание к грамматике. Несмотря на это, на конкретном историческом этапе метод сыграл прогрессивную роль, способствуя дальнейшему развитию методики как науки и, в частности, становлению методики обучения устной диалогической речи. Основной заслугой представителей прямого метода следует признать обращение к живому разговорному языку, разработку методики обучения устной речи, широкое использование наглядности, создание системы фонетических упражнений, а также произведеный отбор тем и ситуаций общения.

Таковы основные характеристики методов обучения, использовавшихся в отечественной методике обучения иностранным языкам в конце XIX — начале XX в. Основная тенденция данного периода заключалась в том, что господствовавшие длительное время переводные методы, ориентированные на изучение грамматики, уступали свои позиции прямым методам, нацеленным на обучение устной речи.

Изучение архивных документов Государственного архива Забайкальского края позволяет узнать, как в рассматриваемый период осуществлялось языковое образование в учебных заведениях Забайкалья. Читинская мужская гимназия являлась одним из первых образовательных учреждений (1884—1921 гг.), практикующих обучение иностранным языкам. В ней изучались два «древних» языка — греческий и латинский (с 1902 г. только латинский), а также два «новых» — немецкий и французский.

В годовых отчетах предметных комиссий наряду со средними баллами, имелась специальная графа «Слабо усвоено», которая дает нам возможность увидеть, что подлежало изучению. Например, в отчете за 1888/89 учебный год выявлены следующие недочеты в языковой подготовке учеников гимназии: по немецкому языку во 2 классе — слабо усвоен синтаксис предложения и его частей, в 3 — лексический материал, в 5 — спряжение глаголов, в 6 — порядок слов в предложении; по французскому языку: во 2 классе — слабо усвоен синтаксис предложения и его частей, в 3 — лексический материал и синтаксис предложений простого и сложного, в 4 — произношение, в 5 — употребление и последовательность времени [1, д. 43].

Изучив отчеты предметных комиссий от 26 октября 1889 г., Главный инспектор училищ Восточной Сибири отправил письмо за № 1580 на имя директора Читинской мужской гимназии, в котором подробно анализировались ошибки. Для нас особый интерес представляет фрагмент документа, посвященный преподаванию «новых» языков: «...учениками гимназии не приобретаются умения пе-



реводить с русского языка на иностранный статей повествовательного содержания, и всюду слышатся упреки, что гимнастическое преподавание новых языков совершенно бесполезно. Поэтому является настоятельная необходимость исполнить хоть одну часть требований программы по новым языкам — доставить ученикам возможность понимать французские и немецкие сочинения. На это должно быть обращено внимание преподавателя прежде, чем на другую часть требования учебных планов. Такая точка зрения обязывает упражнять учеников преимущественно в переводах с иностранных языков на русский, для чего не требуется ознакомление учеников с полным содержанием синтаксиса французского и немецкого языка» [1, д. 43, л. 60—60 об.].

Подвергнув критике отчеты, представленные предметной комиссией, чиновник сделал абсолютно правильное замечание о нецелесообразности требовать от учеников 2 класса знания синтаксиса, который вряд ли был усвоен ими по родному языку — русскому. Он настоятельно рекомендовал сообщать ученикам только те сведения из синтаксиса, которые необходимы для понимания иностранной речи, заметив при этом, что существующие учебники иностранных языков совсем не приспособлены для этой цели.

Педагоги Читинской мужской гимназии принимали активное участие в обсуждении вопросов, связанных с обучением иностранным языкам. Так, в ответ на циркуляр Министерства народного просвещения, предписывающий разработать к 1 марта 1900 г. предложения, направленные на повышение качества языкового образования, педагогический коллектив представил свой проект. В нем предлагалось увеличить число уроков по «новым» иностранным языкам, а также подчеркивалось, что грамматика должна иметь чисто служебную роль [1, д. 113, л. 16].

Учебники, использовавшиеся в учебных заведениях Забайкалья в конце XIX — начале XX в., отразили все своеобразие переходного периода и поиск ав-

торами путей преодоления противоречий и крайностей существовавших методов обучения. Изучение архивных документов Читинской мужской гимназии, 2-й Читинской женской гимназии, Читинской частной женской гимназии О. М. Цимбал-Миклошевской показало, что использовавшиеся в них учебники иностранных языков относились к обеим из рассмотренных групп методов. Например, учебники немецкого языка П. Глезера и Э. Петцольда были выполнены в русле грамматико-переводного метода, хотя и включали некоторые шаги, направленные на обучение устной речи. «Учебник французского языка по натуральному методу» был выполнен О. Классе в рамках концепций прямого метода. В нем вначале отрабатывались звуки на основе слов, а затем короткие фразы с опорой на картины. После этого учащиеся изучали буквы и учились читать специально составленные тексты из слов пройденных устных уроков, и только потом начиналось изучение грамматических явлений.

Таким образом, история методики преподавания иностранных языков знает многочисленные попытки найти наиболее рациональный и эффективный метод обучения. Период конца XIX — начала XX в. характеризуется интенсивным развитием методики как науки и появлением различных методических концепций. Изучение архивных документов позволяет говорить о том, что в учебных заведениях Забайкалья при обучении иностранным языкам использовались как переводные, так и прямые методы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГАВК (Гос. арх. Забайкальского края). Ф. 61. Оп. 1. Д. 43, 113.
2. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. — М. : СТУПЕНИ : ИНФРА-М, 2002. — 448 с.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. / под ред. чл.-кор. АПН СССР И. В. Рахманова. — М. : Педагогика, 1972. — 317 с.
4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие / А. Н. Щукин. — М. : Филоматис, 2007. — 480 с.

Поступила 11.02.10.

СТАНОВЛЕНИЕ И СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОРДОВСКОМ КРАЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX в.

P. P. Айзатов (*Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия*)

На примере мордовского края второй половины XIX — начала XX столетия раскрывается тема становления и развития системы народного образования в России. Тема рассматривается за длительный исторический период во взаимосвязи с социально-экономическими и политическими условиями, оказавшими непосредственное влияние на состояние школьной системы.

Ключевые слова: культурное развитие; просвещение; школьное образование; воспитательный процесс.

Основным показателем культурного развития населения является уровень его грамотности. В связи с тем что основу социальной структуры населения в дореволюционный период составляли помещичьи и государственные крестьяне, мордовский край по уровню образования населения был одним из самых отсталых районов России. До 1861 г. успехов

в просвещении помещичьего крестьянства практически не было, а среди государственных крестьян оно только начинало внедряться. Начальные школы с 3- и 4-летним сроком обучения стали открываться земскими учреждениями с 1864 г. О числе школ и количестве учащихся в них по ряду уездов мордовского края свидетельствуют данные табл. 1.

Таблица 1

**Сведения о начальных народных училищах мордовского края за 1865 г.
(Пензенская губерния)** [1, с. 162—163]

Уезд	Число начальных народных училищ			Всес- го	Численность учащихся в училищах						Всего учащихся			
	сельских с обучением				городских			сельских			маль- чиков	дево- чек	обое- го пола	
	го- род- ских	маль- чиков	дево- чек	уча- щихся обоего пола	маль- чиков	дево- чек	обое- го пола	маль- чиков	дево- чек	обое- го пола				
Инсарский	1	10	-	7	18	60	-	60	461	27	488	521	27	548
Краснослобод- ский	2	13	2	4	21	112	58	170	690	40	730	802	98	900
Наровчатский	2	7	-	4	13	60	28	88	329	51	380	389	79	468
Саранский	2	9	-	3	14	70	53	123	460	19	479	530	72	602
Итого	7	39	2	18	66	302	139	441	1 940	137	2 077	2 242	276	2 518

О недостаточности внимания правительства к уровню образования детей, в том числе национальных меньшинств, говорит тот факт, что в 1865—1866 гг. на 40 населенных пунктах с мордовским населением Саранского, Инсарского и Краснослободского уездов приходилась одна небольшая школа. Во всех мордовских селах Краснослободского уезда в 1869 г. действовали только две школы с количеством учащихся 76 чел., из них

8 девочек [11, с. 342, 343]. В этом же году в Ардатовском уезде насчитывалось 34 школы, где вместе с русскими обучались 395 детей (в том числе 76 девочек) мордовской и 12 (все мальчики) татарской национальности [3, с. 67]. Во всех школах и народных училищах, как в городских поселениях, так и в сельской местности, обучение было платным. Минимальное финансовое обеспечение школ и народных училищ осуществлялось не



только по линии Министерства государственного имущества, городских и сельских обществ, церковных приходов, но и частными лицами, а также за плату учащихся.

Наряду со слабым развитием школьной сети на территории мордовского края

нельзя не отметить наличие в середине 1860-х гг. большого числа действующих православных храмов, мечетей и молитвенных домов в населенных пунктах с преобладанием населения как русской, так и мордовской и татарской национальности (табл. 2).

Таблица 2

Число населенных пунктов, православных храмов, мечетей, молельных домов по сведениям за 1859—1864 гг. [12]

Уезд	Число населенных пунктов*			Число православных храмов и мечетей**				
	Всего	В т. ч. по национальности			Всего	В т. ч. в населенных пунктах		
		мордов- ских	русских	татарских		мордов- ских	русских	татарских
Ардатовский	221	60	152	9	91/ 1	23	68	1/-
Инсарский	224	34	168	22	85/24	16	69	15/-
Краснослободский	242	63	134	45	72/25	11	61	25/-
Наровчатский	157	16	141	-	81/-	7	74	-
Саранский	191	14	166	11	89/ 9	6	83	8/1
Спасский	122	52	69	1	54/ 1	22	32	
Темниковский	243	43	181	19	63/11	7	56	11/-
Всего	1 400	282	1 011	107	535/71	92	443	61/10

* В число населенных пунктов с преобладанием русской национальности входят и городские поселения (10). В них насчитывается: в г. Ардатове 4 церкви; г. Инсаре 4; з. г. Шишкееве 2; г. Краснослободске 5; з. г. Троицке 4; г. Наровчате 3; г. Саранске 16 и в пригороде Атемаре 2; г. Спасске 3 и 2 раскольничьи молельни; г. Темниково 6; з. г. Кадоме 6; Саровской пустыни 7.

** В числительном — число православных храмов, в знаменателе — мечетей и молельных домов.

Очевидно, что существовавшая тогда сеть школ и постановка воспитательного процесса в них определялись интересами и политикой прежде всего господствующего класса и церковнослужителей. Для рассматриваемого периода, как отмечает В. И. Первушкин, характерно было то, что самым значительным масштабом грамотным сословием, принимавшим непосредственное участие в педагогической деятельности не только в Пензенской, но и в большинстве великорусских губерний, было приходское духовенство [8].

Русский педагог К. Д. Ушинский, рассуждая о том, что дает современная ему система обучения инородцам, говорил: «...хуже, чем ничего: на несколько лет задержала естественное развитие дитяти; остается, правда, грамотность, лучше сказать, полу-грамотность, и то не всегда, и может пригодиться к тому, чтобы на полу-русском наречии написать какую-нибудь ябеду; душу же человека

такая школа не развивает, а только портит» [3, с. 45].

Большой практический вклад в развитие школьного обучения мордовского, русского, татарского и прочих народов, проживавших на территории Нижегородской, Пензенской, Симбирской, Тамбовской и других губерний Центральной России, внес Илья Николаевич Ульянов. Будучи инспектором (1869 г.), а затем директором (1874 г.) народных училищ, он использовал и проводил в жизнь педагогические принципы основателей русской педагогической науки — Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и других прогрессивных деятелей, считавших необходимым вести обучение нерусского населения на родном языке, добивался открытия национальных школ, ходатайствовал о подготовке учительских кадров из молодежи коренной национальности и т. д. За период деятельности И. Н. Ульянова количество школьников мордовской национальности в Симбирской губернии воз-

росло с 870 чел. в 1869 до 1 826 чел. в 1886 г. В Ардатовском уезде эти цифры составили 395 и 1 464 чел. соответственно [3, с. 67, 94, 100]. Посещая школы, инспектор видел стремление нерусских народов к образованию, их способность к усвоению знаний. «В мордве заметна склонность к обучению, — говорил он, — а татарин от природы весьма любознателен и способен к изучению наук» [цит. по: 3, с. 27—28].

После отмены крепостного права с принятием курса на индустриальное развитие у царского правительства возникли многочисленные проблемы с обеспечением производства грамотными специалистами. В связи с этим оно вынуждено было менять свое отношение к организации и финансированию системы народного образования. Некоторое увеличение кредитов по линии Министерства народного просвещения дало возможность открыть ряд городских, средних общеобразовательных и промышленных учебных заведений. Подъем, хотя и довольно медленный, отмечался и в Пензенской губернии. Так, по данным на 1865—1866 гг., в губернии на 1 790 селений с населением около 1,2 млн чел. приходилось всего 17 городских и 218 сельских школ, а число учащихся в них составляло 1 047 (в том числе 253 девочек) и 6 081 (335 девочек) чел. соответственно. К 1889 г. эти цифры увеличились до 32 и 346 школ и до 3 149 (1 315 девочек) и 19 198 (2 054 девочек) чел. [1, с. 123—124].

В Тамбовской губернии в 1893 г. в 4 784 населенных пунктах с населением 2 923,3 тыс. чел. насчитывалось 1 512 учебных заведений, в которых обучалось 83 481 чел. (15 893 девочки), или 2,9 % от общей численности населения. Из общего числа школ 37 (с контингентом учащихся 5 281 чел.) находились в губернском городе, 107 (8 288) — в уездных городах и 1 368 школ (69 912 чел.) — в сельской местности. Среди учебных заведений, подведомственных дирекции народных училищ, были 3 городских, 42 уездных и приходских мужских и женских училища, 25 пансионов и школ частных лиц, городов и др., 14 образцовых

мужских и женских сельских училищ, 534 начальные народные и 871 церковно-приходская школа. В них обучалось 64 321 чел. мужского и 13 892 чел. женского пола. Отметим также, что в общее число народных училищ по губернии не были включены татарские школы, которых к 1893 г. было 26. Из них 15 школ находились в Темниковском, 2 — в Спасском уезде с общим числом учащихся 1 178 чел. мужского и 148 чел. женского пола [6, с. 331, 333, 335].

Возможность более объективно отразить действительное положение образования городского и сельского населения мордовского края, показать грамотность населения по возрастным группам, национальной принадлежности и др. дают материалы Первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. Как следует из их анализа, показатель грамотности населения достигает максимальных величин в возрастных группах 10—14 и 15—19 лет. По всем последующим возрастным группам он значительно ниже. Неодинаковыми были значения данного показателя у городского и сельского населения. Если в первом случае он в среднем равнялся 33,5 %, то во втором — только 10,8 %. Нужно отметить и тот факт, что по всем уездам края уровень грамотности мужского населения был выше, чем женского, и среди горожан (44,0 против 24,1 %), и среди сельских жителей (18,8 против 3,5 %).

Несмотря на некоторые положительные сдвиги, наблюдавшиеся в области образования конца XIX столетия, грамотность населения оставалась на очень низком уровне. Так, по данным переписи 1897 г., неграмотные в возрасте 9 лет и старше в дореволюционной Пензенской губернии составляли 85 % всего населения, а среди женщин — 96 %. Одна школа приходилась на 3 населенных пункта, тогда как одна церковь — на 2 селения. В губернии лишь 46,4 тыс. чел. имели образование выше начального. В основном это были выходцы из состоятельных слоев населения [10, с. 189—190]. Как и в целом по Российской империи, особенно много неграмотных было среди женщин. По



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

данным проведенного в 1908—1913 гг. обследования, в 12 губерниях Европейской России неграмотность сельского населения составляла от 74,1 (Московская) до 95,2 % (Пензенская). Даже в Москве в 1912 г. 43,4 % женщин не умели

читать и писать [13, с. 123]. В мордовском крае отмечался крайне низкий процент грамотного населения среди мордовского и татарского этносов. Это касалось как мужчин, так и, в еще большей степени, женщин (табл. 3).

Таблица 3

**Грамотность мужского и женского населения мордовского края
(в распределении национальностей по родному языку), по данным переписи 1897 г. [7]**

Нацио- нальность	Всего населения		В т. ч. грамотных					
	мужчин	женщин	мужчин			женщин		
			Всего	% от населения своей нацио- нальности	% от населения края	Всего	% от населения своей нацио- нальности	% от населения края
Городское и сельское население								
Мордва	141 033	149 709	18 462	13,1	3,6	2 547	1,7	0,4
Русские	342 967	379 925	80 527	23,4	15,9	21 646	5,7	3,9
Татары	21 713	26 781	3 281	15,1	0,6	2 244	8,3	0,4
Другие национальности	717	668	281	39,1	0,05	166	25,2	0,03
Итого	505 830	557 083	102 551	—	20,2	26 603	—	4,8
Городское население								
Мордва	318	169	115	0,08	0,02	47	0,02	0,00
Русские	29 418	33 165	12 961	3,7	2,6	7 939	2,1	1,4
Татары	145	35	42	0,2	0,00	17	0,06	0,00
Другие национальности	184	223	108	15,0	0,02	81	12,3	0,01
Итого	30 065	33 592	13 226	—	2,6	8 084	—	1,5
Сельское население								
Мордва	140 715	149 540	18 347	13,0	3,6	2 500	1,7	0,4
Русские	313 549	346 760	67 566	19,7	13,3	13 707	3,6	2,5
Татары	21 568	26 746	3 239	14,9	0,6	2 227	8,3	0,4
Другие национальности	533	445	173	24,1	0,03	85	12,9	0,02
Итого	475 765	523 591	89 325	—	17,6	18 519	—	3,3

Анализ таблицы показывает, что основную часть грамотного населения и в городах, и в сельской местности составляли русские мужчины и женщины. По отношению ко всему населению грамотность мужчин мордовской национальности была в 4,4 раза, а татарской — в 25 раз ниже аналогичного показателя русского населения. Процент грамотности будет несколько выше, если рассматривать отношение грамотного населения к числу жителей той же национальности. Так, удельный вес грамотных среди муж-

чин русской национальности возрастет до 23,4 %, мордовской — до 13,1, татарской — до 15,1 %, среди женщин — до 5,7; 1,7 и 8,3 % соответственно.

Низкий уровень образования мордвы и татар объясняется тем, что все обучение детей в школах велось на русском языке при отсутствии какой бы то ни было национальной литературы и учебников. В церковно-приходских и мусульманских школах мектебе и медресе оно осуществлялось по религиозным книгам. Причем если среди грамотного татар-

ского населения почти 100 % обучались на своем родном языке, то по отношению к жителям мордовской национальности это можно сказать только о 4 чел.

По официальным данным переписи 1897 г., из общего количества грамотных образование выше начального получили 3 910 чел., или 0,4 %, в том числе 3 772 чел. (1 248 женщин) русских, 16 (1 женщина) — мордвы и 4 чел. (2 женщины) татар [7].

В 1906 г. Министерством народного просвещения был выработан проект введения всеобщего обучения. Хотя закон о всеобщем обучении так и не был издан, основные начала министерского проекта 3 мая 1908 г. получили силу закона. С этого времени начался широкий отпуск средств на народное образование, стали планомерно открываться школы, имеющие своей конечной целью обеспечить доступность начального обучения для всего населения империи. Проведенной 18 января 1911 г. однодневной школьной переписью было зарегистрировано 100 295 начальных училищ для детей в возрасте от 8 до 12 лет. Из этих школ к ведению Министерства народного просвещения относились 59 682, Духовного ведомства — 37 922, прочих ведомств — 2 691 [11, с. 342, 343].

Данные земского обследования 1909—1910 гг. свидетельствуют о том, что грамотность населения в 24 из 50 губерний Европейской России не достигала и 20 %. Это справедливо и для ряда центральных губерний с коренным русским населением: Пензенской, Симбирской, Тамбовской [11, с. 342]. Так, в Пензенской губернии из общей численности населения 1 601,2 тыс. чел. учащихся было 54 752: 36 754 чел. русских, 5 234 — мордвы и 12 664 чел. татар. Из 956 школ 745 было русских, 96 — мордовских и 115 — мусульманских (татарских). Грамотных мужчин насчитывалось 169 662 чел. В этом числе абсолютное большинство — 132 728 чел., или 78,2 %, — составляли русские, 19 085 (1 982 чел. грамотных на русском языке) — татары и 17 849 чел. — мордва. По отношению к своей национальности показатели грамотности населения муж-

ского пола распределялись так: русские — 21,1 %, мордва — 14,3, татары — 47,8 % [4, с. 53, 60—62].

В Ардатовском уезде, по данным подворной переписи 1910—1911 гг., в общей численности населения насчитывалось 28 042 чел., или 24,9 %, грамотных мужчин и только 2 536 чел., или 2,2 %, грамотных женщин. 18 957 (55,9 %) семей имели в своем составе учащихся или грамотных (умеющих читать и писать). В школах обучалось 5 081 чел., в том числе 4 265, или 83,9 %, мальчиков и 816, или 16,1 %, девочек [5, с. 494]. В 1913 г. в Инсарском уезде, по данным подворной переписи крестьянского хозяйства, на 320 общин и 33 065 хозяйств с общим числом жителей 207 566 чел. приходилось 127 школ, из них 49 земских, 53 церковно-приходские, 20 татарских, 2 гражданские и по 1 школе ведомства Министерства просвещения, монастыря и частного лица. Несмотря на сравнительно большое число школ, учащихся в них оставалось минимальное количество — 5 637 (2,7 % от общей численности населения уезда) [9, с. 9, 110].

В целом на территории мордовского края по состоянию на 1914/15 учебный год насчитывалось 787 школ: 769 начальных, 9 семилетних и 9 средних. Общее число обучающихся в них детей равнялось 57 965 чел., в семилетних и средних школах — 3 300 чел. [2, с. 272]. Из 128,8 тыс. учащихся Пензенской губернии 120,6 тыс., или 94 %, посещали начальную школу [10, с. 190]. Как правило, семилетние и средние школы находились в городах, причем 7 — в Саранске.

Приведенные данные говорят о том, что большинство детей не имели возможности получить даже начальное образование. Слабая материально-техническая база, теснота, ветхость школьных зданий, по выражению А. Л. Киселева, «убивают не только жизнь учащего, но и душу его. Все лучшие стремления, все желание работать гибнут, сталкиваясь со всевозможными препятствиями» [2, с. 274, 275]. Отмеченный некоторый рост числа школьных помещений и количества учащихся не мог удовлетворить потребности развивающейся сельскохо-



зяйственной, фабрично-заводской и ремесленной промышленности. Только в 20—30-х гг. XX столетия, на основе ряда принятых советским правительством декретов: «О школах нацименьшинств и обучении в этих школах на языках национальностей», «Об единой трудовой школе» и др. — стало возможным разрешение, хотя еще не в полной мере, проблемы обеспечения предприятий грамотными специалистами по отраслям производства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двадцатипятилетняя деятельность земских учреждений Пензенской губернии. 1865—1889 гг. — Пенза : [Б. и.], 1894. — 394 с.

2. Киселев, А. Л. Культурное строительство Советской Мордовии / А. Л. Киселев // Советская Мордания. — Саранск, 1950. — С. 268—326.

3. Кузнецов, П. И. Н. Ульянов и просвещение мордовского народа / П. Кузнецов, В. Лашко. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. — 176 с.

4. Любимов, А. Е. Мордовское население Пензенской губернии, его прошлое и современное состояние / А. Е. Любимов // Краткий исторический очерк мордовского народа / под ред. Г. А. Полумордвинова. — Пенза, 1927. — С. 1—64.

5. Очерки истории Мордовской АССР. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1955. — Т. 1. — 576 с.

6. Памятная книжка Тамбовской губернии. Общий географический обзор Тамбовской губернии / сост. Н. С. Быстрицкий. — Тамбов : Губ. стат. ком., 1894. — 494 с.

7. Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. — СПб. : Центр. стат. ком. М-ва внутр. дел, 1899—1905. — Т. 30. Пензенская губерния. — 1903. — 258 с. ; Т. 39. Симбирская губерния. — 1904. — 178 с. ; Т. 42. Тамбовская губерния. — 1904. — 256 с.

8. Первушкин, В. И. Губернские статистические комитеты и провинциальная историческая наука / В. И. Первушкин. — Пенза : ПГПУ, 2007. — 212 с.

9. Подворная перепись крестьянского хозяйства. Поездные итоги. — Пенза : [Б. и.], 1913. — 250 с.

10. 50 лет в единой многонациональной семье народов СССР. Пензенская область в цифрах. — Пенза : Приволж. кн. изд-во, 1972. — 236 с.

11. Россия. 1913 год : стат.-док. справ. — СПб. : Ин-т российской истории РАН, 1995. — 416 с.

12. Списки населенных мест Российской империи. — СПб. : Центр. стат. ком. М-ва внутр. дел, 1859—1873. — Т. 30. Пензенская губерния. По сведениям 1864 г. — 1869. — 120 с. ; Т. 39. Симбирская губерния. По сведениям 1859 г. — 1863. — 100 с. ; Т. 42. Тамбовская губерния. По сведениям 1862 г. — 1866. — 186 с.

13. Харчев, А. Г. Брак и семья в СССР. — 2-е изд., перераб. и доп. / А. Г. Харчев. — М. : Мысль, 1979. — 367 с.

Поступила 24.06.10.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ: К СУЩНОСТИ ВОПРОСА*

Л. П. Карпушина (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева*)

Рассматривается проблема становления этнокультурного подхода к образованию, дается авторская характеристика принципа этнокультурности как конкретно-научного, отмечается его связь с принципами народности и культурообразности. Даётся определение этнокультурного подхода к образованию, формулируется его значимость для образовательной практики.

Ключевые слова: этнокультурная направленность образования; этнокультурный подход к образованию; принципы народности, культурообразности, этнокультурности; этнокультурное образование; технология культуротворчества.

Право человека сохранять и развивать родную культуру закреплено в различных международных документах. Так, в Международной конвенции о правах ребенка (ст. ст. 20, 29) отмечается, что образование должно учитывать преемственность в воспитании ребенка, его этническое происхождение и самобытность, религиозную и культурную принадлежность, национальные ценности страны, в которой ребенок проживает. В связи с этим особо актуальной в настоящее время является разработка сущности *этнокультурного подхода к образованию*.

Многими известными учеными отмечаются значимость и важность этнокультурной направленности образования, развития национального (В. К. Бацын, Е. А. Жирков, В. А. Николаев, М. А. Якунчев и др.), этнокультурного образования (Т. И. Бакланова, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина и др.). Таким образом, можно констатировать постоянно растущий интерес и актуальность этнокультурной направленности образования, что находит отражение как в документах по определению стратегии российского образования [1—3], так и в трудах ряда педагогов.

Сущность понятия «этнокультурная направленность образования» В. К. Ша-

повалов усматривает в том, что она должна обеспечить ориентацию образовательного процесса, его педагогических основ на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях мировой цивилизации [5, с. 63].

Этнокультурная направленность образования проявляется в становлении образования в аспекте этнокультурного подхода. Подход — это совокупность принципов, которые определяют стратегию педагогической, теоретической, научно-исследовательской, практической деятельности [4]. Этнокультурный подход к образованию базируется, в частности, на принципе этнокультурности. Рассмотрение сущности принципа этнокультурности связано с двумя метапринципами общенаучного уровня: народности (Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинский и др.) и культурообразности (А. Дистервег). Однако принцип этнокультурности не просто учитывает их основные положения, но и включает в себя новые положения в соответствии с современными тенденциями в мире и образовании.

В связи с вышесказанным мы трактуем принцип этнокультурности (педагогический) как объективное и норматив-

* Статья выполнена в рамках приоритетной аналитической целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009—2010 гг.)» при Научно-образовательном центре «Гуманитарные науки и образование» ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на тему «Методология, теория и технология этнокультурной подготовки студентов высших учебных заведений» (НИР 1.1.10).



ное положение, направленное на реализацию задач этнокультурного обучения, воспитания, развития, формирование у подрастающего поколения гражданственности, патриотизма, этнического самосознания, толерантности, способности к поликультурному общению; развитие комплекса этноориентированных психических новообразований и способностей; освоение ценностей традиционной культуры своего народа и других народов, приобретение этнокультурных знаний, умений, навыков, этнокультурного опыта, которые обеспечат становление этнокультурной и поликультурной личности, гражданина России и мира.

В структуре методологического знания выделяются четыре уровня: философский, общенациональный, конкретно-научный и технологический (Э. Г. Юдин). Принцип этнокультурности в большей степени применим на конкретно-научном и частично на технологическом уровнях; он очень актуален для педагогических исследований, создания образовательных и воспитательных концепций в области этнокультурного образования. Использование принципа этнокультурности в педагогической практике на конкретно-научном уровне:

— поможет разработать педагогическую теорию этнокультурного (в том числе этнохудожественного, этномузикального) образования, определить основной вектор ее структуры, логику и смысл педагогического исследования в данной области;

— обеспечит уточнение, обогащение понятий и терминов в этнокультурном образовании;

— позволит определить структуру, логику организации, средства этнокультурного образования;

— обеспечит всесторонность получения информации о путях развития этнокультурного образования;

— поможет рассмотреть этнокультурное образование системно, во взаимосвязи элементов и явлений;

— выявит и разрешит противоречия, возникающие при разработке теории этнокультурного образования;

— будет ориентировать педагогические исследования на практику этнокультурного образования, на ее преобразование, обеспечит связь теории и практики этнокультурного образования;

— будет способствовать изучению процессов этнокультурного обучения, воспитания и развития с позиций их обусловленности внешними и внутренними факторами;

— позволит рассмотреть этнокультурное обучение, воспитание и развитие с позиций различных наук: этнопедагогики, этнопсихологии, антропологии и др., ориентировать педагогов на современные образовательные концепции;

— поможет определить цель исследования с учетом современной социокультурной практики, состояния этнокультуры, этнокультурного образования, уровня развития педагогической науки;

— укажет путь достижения научноисследовательской цели, которую ставят перед собой педагоги, занимающиеся этнокультурным образованием;

— позволит педагогам получать определенным способом этнокультурные знания в постоянно меняющемся поликультурном мире.

Использование принципа этнокультурности в педагогической практике на технологическом уровне будет способствовать обоснованию технологий этнокультурного образования, программ, педагогических условий, форм и методов.

Кроме принципа этнокультурности важнейшими составляющими этнокультурного подхода к образованию являются:

— *принцип диалога культур* (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.), который можно трактовать как объективное и нормативное положение, направленное на решение задач этнокультурного образования с опорой на взаимодействие этнических культур, на постоянный обмен между участниками педагогического процесса этнокультурными смыслами, ценностями, и становление на этой основе личностных смыслов и ценностных ориентаций, гуманитарного мышления, таких качеств личности, как этнокультур-

ная идентичность, этнокультурная толерантность, способность к этнокультурному общению, взаимодействию, взаимообогащению, к взаимопониманию людей разных национальностей;

— *принцип культуротворчества* (Е. В. Бондаревская, А. Я. Данилюк, Н. Е. Лаврухин и др.), который мы понимаем как объективное и нормативное положение, направляющее образование на стимулирование творческой активности человека, рождение культурных ценностей, смыслов и на творческое постижение ранее созданных культурных ценностей и смыслов, их инкультурацию в акте свободного творческого процесса;

— *принцип толерантности* (Г. С. Абибулаев, И. В. Воробьева, Л. П. Ильченко и др.), представляющий собой объективное и нормативное положение, связанное с формированием человека, уважающего различные этнические культуры и народы, обладающего активной нравственной позицией, ориентированной на приятие общечеловеческих ценностей как основы коммуникации, сосуществования с другими людьми, толерантным сознанием, готовностью к диалогу, сотрудничеству между культурами, народами, конфессиями;

— *принцип связи образования с этнокультурно-просветительской практикой и этнокультурной средой*, который представляет собой объективное и нормативное положение, направленное на обеспечение тесной связи образовательных учреждений, семьи, учреждений, продуцирующих и организующих явления этнокультурного плана как основы для приобщения подрастающего поколения к родной культуре и культуре других народов.

В свете вышеизложенного этнокультурный подход к образованию, по-нашему мнению, — это подход, опирающийся на принципы этнокультурности, диалога культур, культуротворчества, толерантности, связи образования с этнокультурно-просветительской практикой и этнокультурной средой, основанный на учете ключевых этнокультурных традиций в образовании с целью формирования этнокультурной личности в ходе со-

циализации и инкультурации, обладающей развитым этническим самосознанием, этнокультурной идентичностью, личностной этнической культурой, толерантностью и базовыми социокультурными идентичностями (гражданской, профессиональной), способной к восприятию и ретрансляции этнокультуры, к межэтническому и межкультурному общению.

Особое место в этнокультурном подходе к образованию занимает направленность на этнокультурное воспитание. Анализируя работы по данной проблеме, можно отметить, что *этнокультурное воспитание* нацелено, с одной стороны, на формирование ценностных ориентаций, культурных потребностей на основе родной, национальной, региональной, российской и мировой культур, культурного плюрализма, толерантности, с другой — на становление личности на основе этнических, культурных ценностей наших предков, осознающей свои истоки, любящей свою землю, Родину, Отчизну. Этнокультурная направленность воспитания позволит приостановить процесс увлеченности молодежи низкопробной массовой культурой, положительно скажется на становлении нравственности и духовности школьников.

Отметим, что этнокультурный подход к образованию является важным методологическим и теоретическим обоснованием современного образования в целом. Значимость использования этнокультурного подхода в образовании заключается в том, что он:

1) будет способствовать формированию гражданского и патриотического сознания, любви к малой и большой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории региона, страны, мира, и их культурам, толерантности, что в целом обеспечит становление гражданина страны и мира, представителя своего региона, этноса, приведет к консолидации общероссийской нации, гармонизации межэтнических взаимоотношений, сохранению мира и целостности России;

2) позволит сохранить, развить и ре-транслировать подрастающему поколению русскую культуру и культуру родного народа, культуру народов России в



контексте мировой культуры, что будет способствовать формированию этнического самосознания, этнокультурной, поликультурной, межкультурной, конфессиональной идентичности, способности к диалогу, к межкультурному общению и сотрудничеству, в целом сохранит культуру народов и этносы, обеспечит их взаимодействие, обмен этнокультурными ценностями;

3) обеспечит определенный уровень развития личностной этнической культуры детей и подростков, этнокультурной и поликультурной компетентности, овладения этнокультурно-творческой деятельностью, что позволит каждому ребенку этнически самореализоваться, почувствовать свою защищенность, принадлежность к определенному этническому сообществу;

4) будет способствовать не только становлению этнокультурной личности, но и сохранению, развитию этнической культуры, внесению нового энергического посыла в ее жизнедеятельность. Особенno ценен этнокультурный подход как гарант сохранения этнического своеобразия в художественном творчестве, что делает каждую этническую культуру особенной, отличной от других;

5) наряду с поликультурным и межкультурным подходами обеспечит органическое соединение российского образования с мировым, глобальным образованием, высокий стандарт образования в целом, что позволит учащимся социально и культурно адаптироваться в любой поликультурной среде.

Таким образом, очевидны важность и актуальность рассмотрения сущности этнокультурного подхода к образованию, необходимость использования его в образовательной практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция национальной образовательной политики РФ // Нар. образование. — 2007. — № 1. — С. 253—263.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Директор школы. — 2002. — № 1. — С. 97—126.
3. Национальная доктрина образования Российской Федерации // Бюл. Минобразования РФ. — 2000. — № 11. — С. 4—13.
4. Поташник, М. И. Проблемы оптимизации в педагогике / М. И. Поташник // Сов. педагогика. — 1985. — № 2. — С. 5—12.
5. Шаповалов, В. К. Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. — М. : Владос, 2002. — 232 с.

Поступила 12.02.09.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЛИНГВОРЕГИОНovedению*

Т. Ф. Новикова (Белгородский государственный университет)

В статье поднимается проблема системного описания региональных особенностей языка. Решение проблемы автор связывает со становлением лингвогорионоведения как отдельной науки и области культурологического знания, с формированием ее теоретической базы и обобщением практики работы в данном направлении. Особое внимание уделяется роли лингвогорионоведения в реализации культуро-ориентированного преподавания русского языка (на примере учебных заведений Белгородской области), в приобретении молодежью социального и духовного опыта.

Ключевые слова: культуроориентированное преподавание русского языка; региональный компонент программ; лингвогорионоведение как специальный курс; объект, содержание и функции лингвогорионоведения.

В настоящее время утверждается культурологический подход к преподаванию родного языка. Культура — одно из

наиболее сложных и трудноопределимых понятий (общизвестен факт существования сотен вариантов дефиниций поня-

* Работа проведена по программе Федерального агентства по образованию «Исследования, выполняемые в рамках тематических планов 2009—2010 гг.».

© Новикова Т. Ф., 2010

тия «культура»), поэтому в статье мы хотели бы сосредоточиться на рассмотрении конкретизированного проявления феномена культуры, используя такие «ограничители», как *регион* и *язык*. Язык — орудие и способ сохранения культуры, он сам по сути своей результат и факт культуры, следовательно, региональное своеобразие языка — всегда отражение своеобразия истории и культуры края. Систематическое и последовательное включение в курс русского языка местного языкового материала, регионально актуальной языковой и внешней языковой информации позволяет создать естественный культурный фон в обучении, обеспечить живую связь с национальной памятью, сохраненной в слове, а «память слова» и есть одно из убедительных проявлений национальной культуры.

Культуроориентированное видение преподавания родного языка имеет свою историю, но только в последнее время — в связи с модернизацией образования, задачами реализации культурологического подхода — эти идеи стали по-новому актуальны. Необходимость соизучения родного языка и культуры, формирования языковой личности в стихии национального языка под влиянием культурных традиций и обычая народа была убедительно обоснована еще в середине XIX в. Ф. И. Буслаевым, однако долгие десятилетия не то чтобы не разрабатывалась, но была отодвинута на периферию научно-методической мысли. Представление о неразрывной связи изучения языка и культурного развития учащихся было дано Ф. И. Буслаевым в виде запоминающейся формулировки: «Родной язык так сросся с личностью каждого, что учить оному — значит вместе с тем и развивать духовные способности учащихся» [2, с. 30].

Спустя десятилетия, уже в 20-е гг. XX в., Г. О. Винокур писал, что следует разграничивать «язык как идеальную структуру выражения» и «язык как предмет культурной истории и этнологии». Обращая внимание на взаимосвязь между разграниченными понятиями, учёный подчеркивал: «Язык в первом смысле служит, разумеется, идеальным основа-

вием для языка в смысле втором...» [цит. по: 1, с. 53]. Добавим: основанием, но не единственным объектом внимания и изучения, как это сложилось в преподавании русского языка в школе во второй половине ХХ в. Г. О. Винокур настаивал на необходимости исследования и изучения языка в максимально тесной увязке с историей России, с русской культурой, с опорой на культурно-исторические факты.

В настоящее время проблемой создания культуроориентированных курсов и программ по русскому языку занимаются Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Л. И. Новикова, Л. А. Ходякова и др., однако большинство этих программ носит дополняющий характер по отношению к действующему образовательному стандарту. С другой стороны, этим же стандартом предполагается региональный компонент, т. е. корректировка и дополнение содержания образования с учетом местных условий. Резонно предположить, что культуроедческие программы краеведческой направленности (которые, естественно, имеют свою специфику в каждом из регионов) обладают не реализованными в полной мере возможностями по восстановлению утраченных (и утрачиваемых) связей между образованием и культурой. Тем не менее приходится констатировать, что лингвокраеведческие программы, к сожалению, редко попадают в поле зрения филологов; чаще их составлением занимаются историки, географы, краеведы-любители, что, разумеется, мало способствует развитию регионального языкознания, формированию его научной базы.

Цель предлагаемой статьи заключается именно в обозначении круга проблем, связанных со становлением лингвогеионоведения как самостоятельной научной дисциплины, в выявлении его культурно-образовательного потенциала, теоретических и практических функций, роли регионоведческой информации в образовании, развитии, воспитании, социализации учащихся (не только младшего и среднего возраста, как это традиционно бывает, но и старшеклассников, студентов).



С 2004 г. в наших работах рассматривались отдельные вопросы, связанные со становлением, теорией и практикой научного направления, обозначенного нами выше как «лингвогорегионоведение» [6—8]. Этот термин пока не получил широкого распространения и почти не используется в научно-методических работах на данную тему. Между тем заметим: с начала XXI в. в России выходят периодические издания под названиями «Регионоведение», «Регионология», в вузах появляются регионоведческие направления и специализации, т. е. интерес к исследованию и систематизации региональной информации, в том числе к языковым проблемам региона, не убывает, а возрастаает. Например, Т. В. Шмелева поднимает вопрос о необходимости более детального исследования отношения диалекта и языка города, считая, что эти отношения могут и должны быть изучены «хотя бы с той полнотой, с которой описаны диалекты». «...В связи с этим, — продолжает она, — можно было бы говорить о целесообразности развития наряду и с учетом опыта диалектологии таких новых дисциплин, как лингвистическая урбанистика и лингвистическая регионалистика (*регионоведение*)» [11, с. 100].

Региональные особенности родного языка, несомненно, должны изучаться, сам факт их наличия есть наглядное проявление и воплощение «языка живого» — не того препарированного, искусственно-го, какой отличает школьные учебники и модные иллюстрированные журналы, а того, что, собственно, и служит средством общения и запечатления жизни современниками. Необходимость изучения, анализа, описания языка малой Родины никем не оспаривается, однако всеми исследователями признается неготовность к системной научной и практической культурно-образовательной работе в данном ракурсе.

Назрела необходимость создания научной системы, раскрывающей феномен региональных особенностей родного языка, отражающей отечественную культуру в ее ярком национальном и территориальном многообразии. Это научное

направление может и должно занять место среди других наук и дисциплин в средних и высших учебных заведениях. В настоящее время при формировании учебных планов допускается больше свободы при определении тематики и проблематики курсов (с этой целью введен блок курсов по выбору), и, думается, при выборе тем и направлений следует активнее обращаться к этно- и лингвокультурным, краеведческим аспектам языка. Особое место, на наш взгляд, должно быть отведено специальному курсу, направленному на освоение языкового и культурного пространства родного края, получившему в нашей интерпретации название «Лингвогорегионоведение» в отличие от других, соотносимых с ним или перекликающихся по проблематике курсов: «Краеведение» (и «Лингвокраеведение»), «Страноведение» (и «Лингвострановедение»), «Отечество-ведение», «Россиеведение» и др. [см.: 3; 4; 10]. По-разному называемые, эти курсы и дисциплины имеют в качестве главной цели приобретение и освоение знаний о собственном Отечестве, о малой и большой Родине. «Лингвогорегионоведению» нами отдано предпочтение ввиду большей определенности термина «регион» по сравнению с ярким, но многозначным и «нетерминологичным» корнем «край» в названии «лингвокраеведение».

Очевидно, следует соотнести названия «лингвокраеведение», «лингвогорегионоведение», «лингвистическое отечествоведение» и др. В коллективной монографии «Лингвистическое отечествоведение» говорится: «Краеведение — лишь органичная составная часть страноведения, или отечествоведения. По отношению к российским учащимся страноведение — это наука, включающая в себя два разновеликих компонента знаний о Родине: 1) сведения о стране в целом; 2) сведения о различных сторонах жизни и деятельности отдельного, конкретного региона, края („собственно краеведение“). Познание местного края и страны в целом предполагает соединение этих знаний: только в этом случае будет обеспечено разумное, уравновешенное, уважительное отношение уча-

щегося к стране и народу в целом...» [цит. по: 4, с. 10].

Язык региона всегда был объектом исследования традиционного лингвокраеведения. К сожалению, с точки зрения «строгой» лингвистики наука с таким неопределенно-расплывчатым объектом не располагала серьезной научной базой, носила прикладной характер или вообще ассоциировалась с любительством, с некоей научной второстепенностью, что давало основания оппонентам исключать ее из числа наук. Вызовы эпохи, направленные на культурологизацию образования, позволяют представить лингворегионоведение как самостоятельную научную дисциплину. На основе уже сложившихся в области традиционного краеведения понятий и методов работы следует сформировать теоретическую базу лингворегионоведения как области культурологического знания и актуального научно-прикладного направления.

Неопределенно-расплывчатым язык региона как объект изучения мы назвали прежде всего потому, что рассматриваемое понятие внутренне неоднородно: в нем присутствуют нормированный литературный язык, говоры и диалекты, распространенные на данной территории, жаргоны и социолекты, городское и сельское просторечие, явления смешения и контаминации родственных или контактирующих языков и др. Некоторые специалисты считают, что «языковая компонента культуры» включает и такие языковые показатели, как родной язык, язык детства, знание языка этнических партнеров, язык, используемый дома, в образовательном учреждении, на работе, в общении и др. [11]. Одни составляющие языка региона изучены и описаны лучше (литературный язык, диалекты, жаргоны), другие — гораздо в меньшей степени (социолекты, городское просторечие, микротопонимика). К числу недостаточно изученных, несомненно, следует отнести вопросы сосуществования и взаимовлияния языков, что иногда и определяет специфику приграничных регионов. Например, в Белгородской области в ряде районов отмечается фактическое двуязычие: дома — украинский

язык, в официальной обстановке — русский. Еще более распространено пользование «суржиком» — устной разговорной разновидностью языка, в которой в одинаковой степени представлены формы как русского, так и украинского языков. Наличие этого «особого» языка бросается в глаза даже неспециалистам, но объектом исследования именно специалистов оно почему-то редко становится. По нашим наблюдениям, достойных внимания работ по русско-украинскому двуязычию в Белгородской, Курской, Воронежской областях в последнее время не появлялось. Попутно заметим, что исследование особенностей функционирования русского языка в различных регионах Украины ведется гораздо более активно [см., например: 5]. Кроме того, язык региона — это не всегда собственно лингвистические данные: не меньшую роль играют экстралингвистические сведения и факты, междисциплинарные, межкультурные явления и понятия.

Таким образом, предметная область данного научного направления, формирующегося на базе истории, географии, лингвистики, культурологии, этнологии, социологии, состоит в изучении особенностей и вариаций в языке, обусловленных этнической картиной региона, территориальными особенностями языка, особенностями его использования различными социальными группами, а также в зависимости от целей и условий коммуникации.

Первостепенное значение приобретает обозначение содержательных границ научного направления. Перечислим возможные содержательные блоки программы применительно к Белгородскому региону.

- Представление лингворегионоведения как научной отрасли (объект, предмет, принципы, методы); освоение понятийно-терминологического аппарата.

- Исторические и этнические основы формирования языкового своеобразия региона (из истории Слобожанщины как территориально-административного образования).

- Диалектология как составляющая лингворегионоведения; наиболее показа-



тельные черты южнорусского говора. Диалектизмы и регионализмы. Украинизмы в лексиконе жителей Белгородской области.

4. Понятие о социолекте. Диалекты и социолекты применительно к региону. «Языковой портрет» современного белгородца.

5. Региональные топонимикон и антропонимикон. Микротопонимы, локализмы, эргонимы г. Белгорода и Белгородской области.

6. Языковое своеобразие творчества белгородских авторов (В. Белова, В. Молчанова, Д. Маматова и др.). История и природа края в поэмах И. Чернухина «Бел-город», «Третье поле», «Мозаика века».

7. Дидактические аспекты лингвогеографии: содержание регионального компонента программ по русскому языку, тематические и интегрированные уроки на краеведческом материале, внеklassная и внешкольная работа. Программа «РУСИЯ» (региональные уроки словесности и языка) как инновационная форма организации урочно-внеурочных занятий по лингвогеографии.

8. Языковая политика региона. Молодежные акции и фестивали «Родное Белогорье», «Язык наш — друг наш», «Белгородчина — территория без сквернословия» и др.

Другой актуальной задачей является формирование необходимого для работы с лингвокраеведческим материалом терминологического аппарата: разграничение понятий «диалект» и «социолект»; «диалектизм», «провинциализм», «лингвогеографизм»; дифференциация топонимической и антропонимической терминологии и т. п. В наименьшей степени изучено (если не сказать больше — вообще не изучено) такое явление, как особые, специфические, только в данном регионе понятные и употребляемые слова и выражения, т. е. регионализмы. «Регионализм» — ключевой термин представляющей научной отрасли. Проявляется тенденция отождествления его с термином «диалектизм»: например, в Словаре русской лингвистической теории А. Н. Абрегова *регионализм* определя-

ется как «то же, что *диалектизм, локализм, местное слово...*» [9], хотя, по нашему мнению, между этими терминами не может быть поставлен знак равенства. Если *бурак* (свекла), *казать* (говорить), *справный* (полный) в речи белгородцев — это диалектные единицы, то могут ли быть так же квалифицированы «местные слова» *тремпель* — «вшальная для одежды» — по фамилии харьковского мебельного фабриканта, *кильдим* — «кладовка, чулан, каморка», *Большой Вова* (памятник князю Владимиру), *Богданка* (проспект Б. Хмельницкого) и другие лексические, фразеологические, прагмалингвистические единицы? Очевидно, именно к таким фактам применимо понятие «регионализм».

Высокий дидактический потенциал лингвогеографии бесспорен, но недостаточно реализуется словесниками. Как сказано выше, к региональным культурно-языковым особенностям относятся достаточно широкое распространение в речи местных жителей (даже молодежи) украинизмов: *буряк, рушник, криница, цибуля, хата, шлях*, употребление лексемы *человек* в значении «муж», построение предложений с помощью вопросительной частицы *чи*, частицы *хай* (*нехай*) в значении «пусты», пожелание *будьмо* и др. Поэтому нам кажется столь актуальным для белгородских школ рассмотрение русско-украинских культурных взаимосвязей как на уроках, так и на факультативных занятиях по русскому языку и русской литературе. Наглядным и осмысленным такое сопоставление может сделать удачно выбранный текст, например такой, как отрывок из прозы Владимира Федорова:

Село наше непростое. Другого такого нет на свете. На одном конце называют его Чистый Колодезь, а на другом — Чистая Криница. На одном растут ветлы, а на другом — вербы. На одном мои односельчане поют «Ревела буря», а на другом — «Реве та стогне». А впрочем, иногда те поют «Реве та стогне», а эти — «Ревела буря».

А вот хаты и там и тут белые-белые. Весной мне кажется, что расто-

ропные хозяйки, стараясь одна перед другой, побелили не только свои хаты, но и вишневые сады, и даже бугры вокруг села. А мелу и травы для щеток у нас хватает на всю Россию и Украину...

Белгородчина!... Когда в России петух поет, на Украине слышно...

Культурный фон на уроке создадут сопоставление синонимов, фонетико-словообразовательных и лексических пар: *колодезь — колодец, колодезь — криница, ветлы — вербы*, осмысление и толкование тематической лексики: *хаты, вишневые сады, мел, побелить, белые-белые*, интерпретация афористичной концовки «*Когда в России петух поет, на Украине слышно*», что в итоге может быть использовано в сочинении-рассуждении о родстве двух славянских культур, в стихии которых осуществляются воспитание, формирование мировоззрения многих белгородских школьников.

Одним из важнейших лингвогено-ведческих направлений является работа по созданию словарей. Большую роль в этом могут сыграть сельские школы. Приведем пример: учащимися и учителями Головчинской гимназии Грайворонского района Белгородской области выполнен проект «Словарь села Головчино конца XX — начала XXI века». Белгородским музеем народной культуры разработаны этнографические вопросы по темам «Дом», «Интерьер избы», «Кухонная утварь», «Народные игры», «Русская кухня», «Сельхозорудия», «Обрядовая культура», «Народный костюм» и др.

Н. А. Лавровский еще в XIX в. в статье «Народные наречия и местный элемент в обучении» (1874) говорил о воспитании интереса и бережного отношения к языку и культуре родного края, об осознании особенностей русского языка, характерных для той или иной местности России; обогащении словарного запаса школьников за счет местного языкового материала, ценного с познавательной и эстетической точек зрения и часто лично значимого для подростка, так как он «ближе всего к его сердцу» [цит. по: 4, с. 13]. Очевидно, что изучение регионального языкового и куль-

турного материала способствует воспитанию сознательного отношения к родному языку, речевому развитию школьников, обретению ими социального и в определенной степени духовного опыта.

Помимо социально-культурной значимости указанное учебно-научное направление, по нашему мнению, обладает и своего рода технологическим потенциалом, поскольку позволяет апробировать инновационные формы и приемы работы с культурно-языковым материалом. Сейчас, когда и теоретики, и практики ищут ответ на вопрос, как должен выглядеть учебный предмет, если его основу составит не цепочка логически связанных идей и понятий, а некоторые области деятельности и освоения социокультурного опыта, мы видим выход в использовании гибких, мобильных, проблемно-групповых форм, реализующих индивидуальные образовательные маршруты. Например, слушатели курса «Лингвогено-ведение» (старшеклассники, студенты Белгородского университета) в процессе освоения программы разрабатывают и защищают проектные задания на регионально актуальные темы («Чем пахнет родина, или фитонимы и одоронимы моего села», «Имена белгородских улиц» и др.); организуют конкурс сочинений и эссе «Моя малая родина», делают анализ отрывков из поэтических, прозаических, публицистических, научных работ белгородских авторов; студенты проводят в 9—11 классах уроки по программе «РУСИЯ», разработанной нами для профильной школы [6, с. 62—67].

Анализ проблем, связанных с изучением языка региона, позволяет сделать некоторые выводы и наметить перспективы дальнейшей работы в обозначенном направлении:

1) обращение к анализу языковых особенностей региона способствует реализации на практике востребованного временем культурологического подхода к исследованию и преподаванию родного языка;

2) для того чтобы изучение языка региона осуществлялось научно и системно, необходима разработка научно-теоретических основ и прикладных ас-



пектов дисциплины, которая может носить название «Лингвогорегионоведение» (или «Лингвогорегионология»);

3) следует уточнить (и отчасти заново сформировать) терминологический аппарат научного направления;

4) практическое воплощение лингвогорегионоведения может быть представлено в виде программно-методического обеспечения специальных и элективных курсов для средней школы и дисциплин по выбору для вузов;

5) реальным результатом работы по лингвогорегионоведению могут стать региональные словари, в том числе слова-ри села/города, отдельного человека, «языковые портреты» социальных и возрастных групп.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельчиков, Ю. А. Проблема соотношения культуры и языка в научном наследии Г. О. Винокура / Ю. А. Бельчиков // Язык. Культура. Гуманитарное знание: научное наследие Г. О. Винокура и современность. — М., 1999. — С. 45—54.

2. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов / Ф. И. Буслаев ; сост. И. Ф. Протченко, Л. А. Ходякова. — М. : Просвещение, 1992. — 278 с.

3. Лингвистическое отечествоведение : коллектив. моногр. : в 2 т. / под ред. В. И. Макарова,

Е. Н. Пальчун. — Елец : Изд-во ЕлГУ, 2002. — Т. 1. — 280 с.

4. Лыжова, Л. К. Лингвокраеведение как отражение регионального компонента в преподавании русского языка : метод. рекомендации / Л. К. Лыжова. — Воронеж, 1999. — 18 с.

5. Николенко, Н. И. Функционирование украинизмов в русском языке (на материале русскоязычной прессы Украины) / Н. И. Николенко // Русский язык: исторические судьбы и современность. II Междунар. конгр. исслед. рус. яз. : тр. и материалы. — М., 2004. — С. 545—546.

6. Новикова, Т. Ф. Язык и жизнь: система элективных курсов региональной направленности для профильной школы / Т. Ф. Новикова. — Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. — 96 с.

7. Новикова, Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования : моногр. / Т. Ф. Новикова. — Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. — 296 с.

8. Новикова Т. Ф. Этнолингвогорегионология: контуры предметной области и практические функции / Т. Ф. Новикова, Н. Н. Саппа // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конф. «Молодь в умовах нової соціальної перспективи». — Житомир, 2009. — С. 101—102.

9. Словарь русской лингвистической терминологии / под общ. рук. проф. А. Н. Абрагамова. — Майкоп, 2004. — 347 с.

10. Шаповалов, В. К. Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. — М. : Изд-во МГУ, 1997. — 90 с.

11. Шмелева, Т. В. Дialectы и языки города / Т. В. Шмелева // Русские народные говоры: история и современное состояние : тез. докл. межвуз. конф. — Новгород, 1997. — С. 103—104.

Поступила 12.02.10.

«ПРАВДИВОСТЬ» АСТОЛЬФА ДЕ КЮСТИНА И «РАЗВЕСИСТАЯ КЛЮКВА» АЛЕКСАНДРА ДЮМА: ГРАДОСТРОИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ДВУХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ МИФОВ

B. A. Moiseenko (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)

В статье впервые проводится сравнительное сопоставление описаний Астольфом де Кюстином и Александром Дюма-отцом градостроительных реалий Санкт-Петербурга. Показывается, что, вопреки существующим культурологическим мифам, достоверность описания урбанистических пейзажей Петербурга в сочинениях Александра Дюма намного выше, чем в книге Астольфа де Кюстинена. Методология сравнительного анализа, примененная в статье, может быть использована для научной критики и развенчания целого ряда других культурологических мифов.

Ключевые слова: культурологический миф; Александр Дюма; Астольф де Кюстин; Санкт-Петербург; градостроительство; архитектура.

В 2002 г. факультет истории, политологии и права РГГУ разместил на своей страничке в Интернете заметку под на-

званием «Три источника и три составные части ответа». В ней рассматривалась нарастающая тенденция подмены у аби-

© Моисеенко В. А., 2010

туриентов подлинно исторического знания суррогатными мифами, поставляемыми современной аудиовизуальной продукцией. При этом, как отмечалось в заметке, первая стадия деградации абитуриента, а именно вольный пересказ исторической беллетристики, — отнюдь не самый худший вариант по сравнению со второй стадией — обращением к кинематографическим образам, когда дело доходит чуть ли не до описания узоров на подушке, которой якобы удушили супруга Екатерины II. Наконец, последняя, третья, стадия деградации — это пересказ аудиотекстов, когда абитуриент может, например, сославшись на авторитет группы «Любэ» (песня «Не валяй дурака, Америка»), с апломбом поведать членам приемной комиссии, что Аляска Америке продала все та же пресловутая Екатерина II (а вовсе не Александр II в 1867 г.).

Следует отметить, что проблема культурологических мифов, частный случай которой рассматривается в упомянутой выше заметке, имеет куда более почтенный возраст и затрагивает отнюдь не только молодое поколение. Так, имя итальянского композитора Антонио Сальieri для большинства россиян, знакомых с «Маленькими трагедиями» А. С. Пушкина, является чуть ли не синонимом словосочетания «отравитель Моцарта», хотя исторически это обвинение не находит абсолютно никакого подтверждения.

Многие наши соотечественники до сих пор считают верхом объективности книгу Астольфа де Кюстина «Россия в 1839 году», хотя подавляющее большинство знакомо с ней не по первому французскому изданию 1843 г. в четырех томах, насчитывавшему около двух тысяч страниц, а по заполнившему в 1990-х гг. книжные прилавки нашей страны убогому дайджесту, составленному из наиболее оскорбительных для России высказываний.

Немало среди нас (не исключая обладателей ученых степеней) и таких, кто готов при случае «процитировать» слова Александра Дюма о «развесистой клюкве», якобы присутствующие в его

описании путешествия по России. На самом же деле фразеологизм «развесистая клюква» родился через четыре десятилетия после смерти знаменитого французского романиста. В 1910 г. в петербургском театре «Кривое зеркало» была поставлена пародийная пьеса по роману столичного сатирика Бориса Федоровича Гейера (1879—1916) «Любовь русского казака». Сенсационная французская драма с убийством и экспроприацией из жизни настоящих русских фермеров в одном действии с вступлением». В пьесе изображены французские драматурги Ромен и Латук, предлагающие дирекtorу французского театра драму, действие которой происходит «в центральном департаменте России, около Санкт-Петербурга на берегу Волги». Ее героиню Аксёньку насильно выдают замуж за казака, и она оплакивает любимого ею Ивана, вспоминая, как сидела с ним «под развесистыми сучьями столетней клюквы» [4].

Чуть ли не сразу после премьеры пьесы в России стал популярным легко-мысленный куплет (в правом столбце дается его дословный перевод):

Sous l'ombre d'un kliukva	Под тенью (= сенью) клюквы
Était assise une dévouchka.	Сидела девушка.
Son nom était Marie,	Ее имя было Мария,
Mais dans sa froide patrie	Но на ее холодной родине

On l'appelait Machka.

Ее звали Машка.

Авторство куплета явно принадлежит не французу, а россиянину: на «правильном» французском в начале куплета стояло бы «à l'ombre» — «в тени», но отнюдь не «sous l'ombre» — «под тенью» [5, с. 546].

Данная статья не ставит своей целью заведомо невыполнимую задачу — развенчать все культурологические мифы, касающиеся литературного творчества Астольфа де Кюстина и Александра Дюма. С другой стороны, хотя далее в фокусе нашего рассмотрения будет находиться исключительно описание обоими французами архитектурного образа Санкт-Петербурга, даже этот, довольно



локальный, аспект может послужить своего рода «культурологическим камертоном», позволяющим составить представление о подлинной ценности книг Кюстиня и Дюма как источников правдивой информации о России.

Маркиз Астольф де Кюстин (1790—1857), автор быстро забытых романов о жизни светских людей («Алоис», 1829; «Свет как он есть», 1835; «Этель», 1839; «Ромуальд», 1848), гораздо больше известен своими путевыми заметками («Записки и путешествия», 1830 — о Швейцарии, Италии и Англии; «Испания при Фердинанде VII», 1838). Но самым успешным сочинением маркиза стала книга «Россия в 1839 году» (вышла в свет в 1843 г. и сразу же была переведена на английский и немецкий языки). В исторической перспективе она может восприниматься как первый, пока еще только информационный, залп Крымской войны, раздавшийся более чем за десятилетие до того, как под Севастополем в полный голос заговорили английские и французские орудия. Этот залп оказался более чем успешным и внес немалый вклад в демонизацию образа России в глазах западноевропейского обывателя. Как отзывалась парижская газета «Хроник де Пари» по поводу книги Кюстина (с формальной точки зрения представляющей собой собрание писем другу о трехмесячном путешествии по России летом и осенью 1839 г.), «это сочинение остроумного человека, привыкшего атаковать с тыла» [цит. по: 6, р. 273]; намек при этом делался, в частности, на нетрадиционные сексуальные наклонности маркиза, на которые в те времена смотрели менее политкорректно, чем в наши дни.

Из всего множества «атак» ниже рассмотрим лишь те, которым Кюстин подверг архитектурные памятники северной российской столицы.

Первая осечка маркиза, так и не исправленная им ни в одном из пяти прижизненных изданий, вышедших с 1843 по 1854 г., связана с двумя сфинксами, установленными перед Академией художеств: «...вначале хочу рассказать о виде на Петербург со стороны Невы.

...Уже в самом городе вы проплываете мимо сфинксов, высеченных также из гранита; размеры их колossalны, облик величествен. Как произведения искусства эти *копии* (здесь и далее курсив наш. — *B. M.*) античных творений не стоят ровно ничего...» [2, т. 1, с. 144]. На самом же деле оба сфинкса — древнеегипетские *оригиналы*. В 1832 г. они были куплены у египетского правительства и вывезены из Фив в Россию. Ошибку Кюстина заметили многие русские читатели. П. А. Вяземский писал А. И. Тургеневу: «Желательно знать, как он [Кюстин] докажет, например, что гранитные сфинксы — дурная копия» [цит. по: 5, с. 116].

Появившись в Петербурге в начале июля (по старому стилю — в конце июня), Кюстин, видимо, остался совершенно равнодушен к обаянию белых ночей, иначе бы он не написал: «Я начинаю понимать, отчего русские так настойчиво приглашают иностранцев посетить их страну зимой: снежный покров толщиной в шесть футов может скрыть все, что угодно, летом же местность предстает перед путешественником во всей своей наготе... Бессмыслица, на мой взгляд, — главная отличительная черта этого огромного города, напоминающего мне уродливый павильон, возведенный посреди парка; парк этот, однако, занимает треть мира, а имя архитектора — Петр Великий» [2, т. 1, с. 145—146].

Великий преобразователь России не понравился маркизу и в своем бронзовом обличье: «Прежде всего взору моему предстала хваленая статуя Петра Великого, вид которой показался мне крайне неприятен; по воле Екатерины она стоит на обломке скалы, украшенном фразой простой, но исполненной в своей мнимой простоте немалой гордыни: „Петру I Екатерина II“. Эта конная фигура не может быть названа ни древней, ни новой; Петр здесь — римлянин времен Людовика XV. Конь, равновесия ради, попирает копытами огромную змею: неудачная эта выдумка лишь подчеркивает беспомощность скульптора» [2, т. 1, с. 149—150]. В последней фразе — не самый приятный комплимент соотечественнику Кю-

стина, автору монумента Этьену Фальконе.

Читаем далее: «Вчера, около десяти утра, я получил право на беспрепятственное передвижение по Петербургу. Не успел я отойти от нового Михайловского замка, как оказался перед старым. ... Кровавая ирония судьбы состоит в том, что при жизни владельца этого мрачного замка перед главным входом установили конную статую его отца Петра III, другой несчастной жертвы, чье имя император Павел стремился окружить почетом, дабы унизить имя своей славной матери» [2, т. 1, с. 162—163]. Вновь

осечка: конная статуя, о которой говорит Кюстин, изображает не Петра III, а — как ни парадоксально — вновь Петра I. Если бы маркиз знал русский язык, он смог бы избежать ошибки, прочтя на пьедестале надпись, помещенную по указанию императора Павла: «Прадеду правнук», а отнюдь не «Отцу сын» (рис. 1, 2). Совсем уж несолидно выглядит комментарий Кюстина в издании 1854 г.: «После того, как моя книга была опубликована, русские принялись уверять меня, что статуя эта изображает Петра I. Быть может, ее успели перекрестить» [цит. по: 2, т. 1, с. 544].



Рис. 1, 2. Памятник Петру I перед Инженерным (Михайловским) замком.
Общий вид и посвятительная надпись

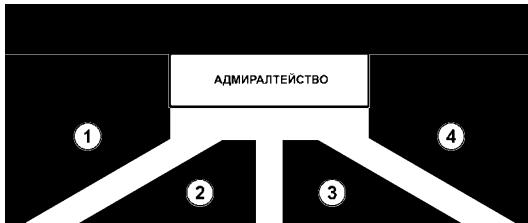
Сказываются и пробелы в знании автором элементарной геометрии: «Главная улица Петербурга — Невский проспект, один из трех проспектов, что ведут к дворцу Адмиралтейства. Три эти улицы, расходясь лучами, делят южную часть города на пять правильных частей и придают ей, подобно Версалю, форму веера» [2, т. 1, с. 276—279]. По этому поводу нам остается лишь привести комментарий Н. И. Гречи, последовавший почти сразу же за выходом книги: «Кюстин утверждает, что *три* улицы, отходящие от Адмиралтейства, делят южную половину города на *пять* частей. Между тем повсюду, хоть у самоедов, хоть у готтентотов, хоть в Англии, хоть в Турции, *три* прямых линии делят пространство на *четыре* части, и

не более. Мы понимаем, что столь полное невежество — единственная черта, роднящая нашего маркиза с маркизами прошедшего столетия, но не можем взять в толк, каким образом человек, не знающий даже, что дважды два четыре, берется судить империю столь обширную и разнообразную, как Россия» [цит. по: 2, т. 1, с. 599]. Слова Н. И. Гречи иллюстрируют фрагмент картосхемы Санкт-Петербурга (рис. 3).

Несообразностями всякого рода, для более или менее подробного рассмотрения которых потребовались бы десятки, если не сотни, страниц, испещрено все сочинение Кюстина. Венчает же их следующий высокомерный отзыв автора о Петербурге: «Я описал вам город, лишенный собственного лица, скорее пышный,



нежели величавый, не столько красивый, сколько обширный, набитый безвкусными зданиями, что не имеют ни стиля, ни исторической ценности» [2, т. 1, с. 288—289].



Р и с. 3. Картосхема петербургского трехлучия с нумерацией секторов

Не только у россиян, но и у большинства иностранцев, побывавших в Петербурге, подобные заявления вызывают, как минимум, недоумение. Кроме того, в своем чуть ли не параноидальном стремлении не сказать о русских ничего хорошего маркиз, сам того не замечая, дает пощечину западноевропейской культуре. Ведь исторический центр Петербурга, сформировавшийся к концу 1830-х гг., на добрых две трети является творением талантливейших зодчих и скульпторов из Италии, Швейцарии, Франции, Германии, Шотландии. (Здесь достаточно назвать хотя бы имена Трезини, Растрелли, Ринальди, Валлена-Деламота, Кваренги, Камерона, Фальконе, Фельтена, Росси, Тома де Томона, Монферрана.) Очевидно, что процитированные выше презрительные слова Кюстина о Петербурге бумерангом бьют по самому автору, заставляя глубоко усомниться в его компетентности и непредвзятости.

Виднейшим представителем (если не главой) отнюдь не многочисленного отряда зарубежных писателей, сохранивших при всем своем огромном литературном опыте непосредственность восприятия, независимость суждений и незамутненность сознания иррациональным страхом перед «русским медведем», без сомнения, является Александр Дюма-отец (1802—1870). В июне 1858 г. по приглашению представителя древнего дворянского рода, владельца многомиллионного состояния Григория Александрови-

ча Кушелева-Безбородко знаменитый романист прибыл в Петербург.

Впечатления о России Дюма опубликовал в только что созданном им журнале «Монте-Кристо». Первые очерки появились на страницах журнала еще в период пребывания автора в России, а последние — в апреле 1859 г. В том же году писатель объединил их в книгу «От Парижа до Астрахани». Весьма показательно, что эта книга совершенно неожиданно и без какого-либо внятного объяснения причин была запрещена к публикации во Франции (в отличие от рассмотренного выше памфлета Астольфа де Кюстина). Лишь за пять лет до смерти Александра Дюма, в 1865 г., вышло парижское издание полного текста его книги под названием «Путевые впечатления. В России» (*Impressions de Voyage. En Russie*). Ныне, переведенная на все основные европейские языки (английский, немецкий, испанский, итальянский), она — благодаря таланту и всемирной славе автора — служит единственным противоядием против недобросовестной, тенденциозной характеристики многих российских реалий, в том числе архитектурного образа северной столицы.

Однако впервые образ Петербурга возник под пером Александра Дюма чуть ли не за два десятилетия до того, как он сошел с парохода на его набережные. Еще в 1840 г. писатель опубликовал роман «Записки учителя фехтования, или Полтора года в Санкт-Петербурге», увлекательная фабула которого основывается на реальных исторических событиях 1824—1826 гг.: страшном петербургском наводнении, восстании декабристов, их казни и т. д. Русского читателя поразили предельно точное воссоздание в романе топографии Петербурга, детальность описания его архитектурных памятников. Объяснение этому элементарное: Дюма воспользовался записками реально существовавшего «учителя фехтования» — своего доброго знакомого Огюстена Гризье, преподавателя петербургского Высшего военно-инженерного училища. (Любопытно, что в опубликованном Гризье в 1847 г., уже после

возвращения во Францию, большом труде «Фехтование и дуэль» среди его учеников назван и А. С. Пушкин.)

Итак, вовсе не удивительно, что в первой же главе — «Предварительных разъяснениях» («*Explications préliminaires*»), еще находясь в Париже, Дюма со знанием дела извещает читателей о своих будущих экскурсиях по российской столице: «После того, как я... увижу Невский проспект, Эрмитаж, Французский театр, Таврический дворец, Петропавловский собор, Елагин остров, Большую Миллионную, Казанский собор, памятник Петру I; после того, как проведу на берегах Невы несколько из тех пленительных прозрачных ночей, когда возможно разбирать почерк любимой женщины, каким бы он ни был бисерным, отправлюсь в Москву» [1, т. 1, с. 38]. Через две сотни страниц писатель вскользь упоминает о первом увиденном им архитектурном памятнике Петербурга: «На носу корабля собралась группа пассажиров, не слишком подверженных морской болезни. Сквозь туман Муане (спутник Дюма по путешествию, художник, одновременно выполнявший обязанности секретаря писателя. — M. B.) различил золотой купол... Я подошел и дерзко выдвинул предположение, что это купол собора Святого Исаакия, построенного нашим соотечественником Монферраном. Князь Трубецкой подтвердил мою догадку» [1, т. 2, с. 24].

Далее Дюма обрушивает на читателя целый водопад подробностей об архитектуре российской столицы. Начинает он с культовых сооружений: «...Санкт-Петербург постепенно возникал из вод залива. Первым поразил нас своим великолепием Исаакиевский собор; его купол — позолоченный, купола других соборов: Казанского, Троицкого, Никольского — не так высоки и покрыты звездами. ...В Санкт-Петербурге... сорок шесть приходских и кафедральных соборов, сто церквей и сорок пять фамильных часовен...» [1, т. 2, с. 26].

Затем, мимоходом раскритиковав привычку русских красить в зеленый цвет купола своих церквей и крыши домов, Дюма добросовестно описывает все

значимые архитектурные объекты на пути от Английской набережной до своего пристанища на ближайшие полтора месяца — дворца Безбородко на правом берегу Невы, напротив Смольного монастыря. На некоторых объектах писатель останавливается особо: «Проезжая по набережной, я с удовольствием взглянул на Летний сад и на его знаменитую решетку. Только ради этой решетки один англичанин совершил путешествие в Санкт-Петербург. Сойдя с парохода на Английской набережной, он нанял дрожки и произнес: — Летний сад. А доехав до решетки, приказал: — Стой! — Дрожки остановились. Англичанин в течение десяти минут осматривал решетку, бормоча про себя: — Очень хорошо, очень хорошо! Затем закричал извозчику: — Параход! Паскарее, паскарее! Извозчик привез англичанина на Английскую набережную как раз к отплытию парохода на Лондон. — Харашо, — сказал англичанин извозчику, дал ему гинею, поднялся на палубу и уехал. Он хотел видеть в Санкт-Петербурге только решетку Летнего сада, и он ее увидел. Так как я приехал не только ради нее, то продолжал свой путь и проехал через Деревянный мост, разглядывая крепость, колыбель Санкт-Петербурга, и колокольню собора Петра и Павла, всю в лесах. Эти леса были так же красивы, как сама колокольня; они показались мне произведением искусства, которое, наверное, можно было бы сравнить с самой колокольней, какой бы прекрасной она ни явилась однажды из-под них. Нева — великолепна. С Деревянного моста она видна во всей своей красе. Благодаря этой величественной реке в немногих столицах есть такие грандиозные пейзажи, как в Санкт-Петербурге» [1, т. 2, с. 43—44].

Подкупает раскрепощенность Дюма в плане вынесения своих суждений — в том числе касающихся архитектурной тематики. Ничуть не претендую на истину в последней инстанции, он искренне восторгается тем, что его восхищает, но одновременно (как в случае с зелеными крышами) готов без обиняков осудить то, что ему не нравится. Например, по поводу Таврического дворца вы-



сказывается такое мнение: «Вблизи эта каменная импровизация Потемкина не производит особого впечатления, но издали, на расстоянии, когда детали исчезают, ее вид очень эффектен» [1, т. 2, с. 55].

Другим ценным качеством Дюма как путешественника оказывается его пытливость, стремление добраться до сути, до причин наблюдаемых им явлений, например, зеленого цвета крыш Петербурга: «С правой стороны, охватывая горизонт и пропадая за ним, раскинулся Петербург — необъятное скопление домов, разделенных рекой; над ними возвышаются кораблик Адмиралтейства, золотые купола Исаакия и покрытые звездами купола Измайловского собора. Все это, кроме нежной зелени крыш, наилучшим образом выделяется на фоне серо-перламутрового неба с синим оттенком. Зеленый цвет — болезнь, которой подвержены петербуржцы... Скажем сразу об истинной причине этой художественной ереси. С незапамятных времен петербуржцы не потому так красят свои крыши, что хотят изобрести пятьдесят третий оттенок этого колера, которых, я думаю, в природе есть уже пятьдесят два, но потому, что крыши у них из кровельного железа и их необходимо предохранять от ржавчины. Нужно выбрать цвет, который максимально долго выдерживал бы действие снега, дождя и мороза. Черная краска дешева и долго держится, поэтому некогда половина крыш на севере и западе России была в трауре. Но император Николай нашел этот цвет похоронным и запретил его использовать, оставив данную привилегию лишь для своих дворцов. Красный цвет близок к цвету фабрик и достаточно хорошо выглядит на фоне деревьев и неба; но он нестоеч и после трех лет любители красного вынуждены были перекрашивать свои крыши. Напротив, зеленый цвет, в который входит мышьяк, сохраняется семь лет, это почти папский срок» [1, т. 2, с. 58—60].

Дюма приводит и более широкие обобщения, касающиеся российского зодчества: «Непреклонная воля, которую Николай проводил в политике, сказыва-

лась во всей его жизни. Он разрешал строить церкви только изенного им стиля. Царь ошибочно полагал, что этот стиль византийский, на самом деле он был барочным. Первый образец ему предложил архитектор Тон: император нашел проект превосходным и объявил, что отныне все церкви будут строиться только в этом стиле. В течение тридцати лет так оно и было. Зодчие надеются, что эта архитектура исчезнет вместе с ним» [1, т. 2, с. 281]. У писателя достало такта уклониться от собственной оценки художественных достоинств упомянутого стиля. Как мы знаем, при талантливой интерпретации (как в случае со спроектированным тем же К. А. Тоном храмом Христа Спасителя в Москве) «николаевский стиль» выглядит не столь уж и безвкусным.

Что касается всевозможных «накладок» и несообразностей, столь характерных для сочинения Юстина, то в книге Дюма о России они составляют совершенно ничтожный процент. В связи с этим заглавие данной статьи (из которого следует предварительно убрать все внутренние кавычки) с полным основанием можно было бы переписать как «Развесистая клюква Астольфа де Юстина и правдивость Александра Дюма».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дюма, А. Путевые впечатления в России : в 3 т. / А. Дюма. — М. : Ладомир, 1993. — Т. 1. — 240 с. ; Т. 2. — 430 с. ; Т. 3. — 640 с.
2. Юстин А. де. Россия в 1839 году : в 2 т. / Астольф де Юстин. — М. : ТЕРРА, 2000. — Т. 1. — 640 с. ; Т. 2. — 592 с.
3. Мильчина, В. А. Маркиз де Юстин и его первые русские читатели / В. А. Мильчина, А. Л. Осповат // Новое литературное обозрение. — 1994. — № 8. — С. 107—138.
4. Пахсарьян, Н. Т. Образ России в «Мемуарах» А. Дюма, или «развесистая клюква» литературной репутации / Н. Т. Пахсарьян // Россия и русские в художественном творчестве зарубежных писателей XVII — начала XX веков. — М., 2006. — С. 11—12.
5. Щерба, Л. В. Русско-французский словарь / Л. В. Щерба, М. И. Матусевич. — М. : Русский язык, 1993. — 848 с.
6. Tarn, J.-F. Le marquis de Custine, ou les malheurs de l'exactitude / J.-F. Tarn. — Paris, 1844. — 420 р.

Поступила 01.07.10.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ОБЩИННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

М. В. Вершинина, В. В. Константинов

*(Пензенский государственный педагогический университет
им. В. Г. Белинского)*

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования этнической идентичности у подростков, являющихся членами общинных организаций. Авторами актуализируется роль психологических исследований, проводимых на базе общинных организаций в целях дальнейшего осуществления успешного формирующего воздействия в рамках психологической службы данных организаций.

Ключевые слова: этническая идентичность; социокультурное пространство; общинные организации.

События, произошедшие в России на рубеже XX—XXI вв., обусловили качественные изменения в социально-экономической, культурно-исторической и национально-политической структуре общества. Развернувшиеся в ряде стран СНГ, в том числе в Российской Федерации, мощные национальные движения обрели неоднозначную этнополитическую и этнокультурную окраску, являясь, с одной стороны, выражением роста этнической идентичности, а с другой — в определенной мере катализатором национального недовольства. Межэтнические отношения стали важнейшей и неблагополучной частью социальной реальности. Обойти межэтнические проблемы невозможно, так как они угрожают самой целостности России, а отыскать способы их решения без понимания сознательных и бессознательных устремлений людей, считающих себя единым народом, нереально.

На огромной территории России разрозненно или довольно компактно проживают люди различных национальностей. В Пензенской области существуют армянская, еврейская, азербайджанская и другие общинные организации, объединяющие людей одной национальности. На осознание людьми своей этнической принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, в какой среде они живут — в полигетнической или моноэтнической. С одной стороны, ситуация меж-

этнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своего народа и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. С другой стороны, в условиях радикальных социальных и экономических преобразований усиливаются процессы, характеризующиеся всплеском осознания гражданами своей этнической идентичности. Социальная нестабильность резко актуализирует потребность в солидарности, идентичности, принадлежности к группе. Именно поэтому этническая идентичность приобретает существенное значение в жизни современного человека. В этой ситуации человек нередко начинает преувеличивать позитивное отличие своей этнической группы от других, что в свою очередь может провоцировать рост межэтнической напряженности.

Изучением проблемы этнической идентичности занимались как зарубежные (У. Джемс, Э. Эриксон, Э. Фром, М. Мид, Дж. Финни), так и отечественные (С. А. Арутюнов, Ш. А. Богина, Э. А. Баграмов и др.) ученые.

В ряде работ показано, что именно подростковый возраст, когда происходит формирование эмоционально-оценочного осознания принадлежности к этнической общности, является важнейшим периодом для формирования этнической иден-

© Вершинина М. В., Константинов В. В., 2010



тичности [2]. Однако в настоящее время многие исследователи отмечают наличие несформированной, или диффузной, этнической идентичности у подростков [1—3].

На наш взгляд, большую роль в оптимизации процесса формирования этнической идентичности в подростковом возрасте на региональном уровне играют общинные организации, существующие во многих регионах Российской Федерации, и в частности в Пензенской области. Данные организации могут оказывать существенную помощь в адаптации своих членов, в том числе подростков, в новом социально-экономическом и социокультурном пространстве, сглаживать имеющиеся противоречия и негативные явления, присущие межэтническому взаимодействию, а также содействовать формированию целостной этнической идентичности. При этом огромное значение приобретает психологический анализ феномена этнической идентичности, обосновывающий целесообразность проведения целенаправленного формирующего воздействия. Общинные организации, становясь эмпирической базой для проведения психологических исследований, способствуют болееному изучению многих межэтнических вопросов, а также обеспечивают себе научную основу для проведения конкретной практической работы по формированию этнической идентичности и снятию межэтнической напряженности.

Эмпирическое исследование проводилось в г. Пензе на базе Центра еврейской религии и культуры «Атиква», а также Армянской национально-культурной автономии. В исследовании приняли участие 44 чел. в возрасте от 22 до 45 лет — по 22 члена от каждой из названных общин. Образовательный статус испытуемых в целом по выборке был следующий: 36 чел. имели высшее образование, 2 — среднее специальное, 2 — среднее техническое, 4 — незаконченное высшее. Группы формировались с помощью метода попарной рандомизации. С помощью данного метода были сформированы 22 пары испытуемых, которые были разделены на две равные группы.

В результате диагностики нами было установлено, что для членов еврейской общинной организации характерны позитивная этническая идентичность (86 %), средний уровень тревожности (46) и низкий уровень эмпатических тенденций (68 %), тогда как у членов армянской общинной организации преобладают этноиндиферентность (90 %), высокий уровень тревожности (41) и средний уровень эмпатических тенденций (63 %). Затем полученные данные подверглись математико-статистической обработке с помощью *U*-критерия Манна — Уитни и рангово-бисериального коэффициента Пирсона.

Итогом математической обработки данных стало выявление статистически значимых различий показателей этнической идентичности, эмпатии и тревожности у членов армянской и еврейской общинных организаций, при этом различия показателей агрессивности у них определены не были. В обеих группах преобладает средний допустимый уровень агрессивности (82 и 86 % соответственно). Также была обнаружена линейная связь между показателями этнической идентичности и эмпатии и между показателями этнической идентичности и тревожности. Однако предположение о существовании линейной связи между показателями этнической идентичности и агрессивности не подтвердилось.

На фоне выявленной нами связи между показателями этнической идентичности и такими индивидуально-психологическими характеристиками, как эмпатия и тревожность, были установлены различия в данных показателях у членов еврейской и армянской общинных организаций г. Пензы. Вследствие специфики функционирования общинных организаций у их членов наблюдаются различия в показателях как этнической идентичности, так и некоторых других индивидуально-психологических характеристик личности. Так, у членов армянской общинной организации преобладает этноиндиферентность, что может быть следствием недостаточной работы данной организации по формированию позитивного представления о сво-

ем этносе и одновременно уважения к другим этносам. Между тем такая работа могла бы способствовать снижению достаточно высокого уровня тревожности у представителей общины, формированию целостной позитивной этнической идентичности, а также личностному росту и уверенности в межличностном общении.

Наиболее неоднозначные результаты были получены в ходе сравнения показателей эмпатии у представителей общинных организаций. Нами было выявлено наличие линейной связи между показателями этнической идентичности и эмпатии: позитивной этнической идентичности по сравнению с этноиндифферентностью соответствуют более низкие показатели эмпатии. Диагностика обнаружила значимые различия в показателях эмпатии у членов еврейской и армянской общинных организаций г. Пензы: для первых с преобладающей позитивной этнической идентичностью характерны более низкие показатели эмпатии в отличие от вторых, у которых выражены показатели этноиндифферентности. При этом в соответствии с методикой ТЭИ Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой позитивной этнической идентичности свойствен высокий уровень этнической толерантности, а этноиндифферентности — средний. Возникает вопрос о соотношении понятий эмпатии и толерантности. С одной стороны, эмпатию можно рассматривать как неотъемлемую составляющую толерантности, с другой — взаимосвязь толерантности и эмпатии может быть более сложной, особенно когда толерантность исследуется в контексте отношения к другим этносам. Таким образом, полученные нами результаты могут стать основой для более детального и полного изучения взаимосвязи эт-

нической толерантности и эмпатии личности.

Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволил нам подготовить ряд практических рекомендаций для руководства, психологов и членов общинных организаций. Рекомендации для руководства направлены на создание (в случае отсутствия) или развитие психологической службы организации, оказание психологической помощи наиболее незащищенным слоям населения (детям, безработным, малоимущим, инвалидам) из числа членов организации. Рекомендации для членов общинных организаций поощряют активное использование возможностей психологической службы при решении личных психологических проблем, стремление к личностному росту и развитию коммуникативных навыков за счет использования ресурсов психологической службы организации.

Полученные нами данные отражают общие аспекты изучения этнической идентичности и некоторых других индивидуально-психологических характеристик личности в контексте общинных организаций, поэтому необходимы при работе с представителями не только подрастающего поколения, но и любых других возрастных категорий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Собкин, В. С. К психологии еврейской идентичности / В. С. Собкин, А. М. Грачева // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. — М., 1998. — Т. 4, вып. 6. — С. 62—71.
2. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко — М. : Академический проект, 1999. — 184 с.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон — М. : Прогресс, 1996. — 317 с.

Поступила 17.12.09.



РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

С. В. Летуновская (*Московский городской психолого-педагогический университет*),

Н. Н. Морозова (*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева*)

В настоящей статье предпринята попытка целостного изучения проблемы развития здоровьесберегающего поведения у учащихся различных возрастных групп с позиции исследования всех составляющих здоровья: соматического, физического, психологического, нравственного. На обширном эмпирическом материале рассматриваются особенности самооценки здоровья у школьников, потребности и мотивы здоровьесберегающего поведения, анализируются конкретные действия по сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: соматическое здоровье; психологическое здоровье; нравственное здоровье; здоровьесберегающее поведение; младшие школьники; подростки; самооценка; потребности; мотивы; профилактика; действия по сохранению здоровья.

Здоровье — важнейшая человеческая ценность. С рождения природа дает каждому из нас определенный его запас, и очень важно в течение жизни максимально сохранить этот дар. Во все времена привитие необходимых знаний и умений в данной области обеспечивали образовательные учреждения, в связи с чем тема поиска наиболее эффективных путей формирования таких знаний и умений относится к числу наиболее актуальных.

В последние годы в различных международных документах [1—3 и др.] и научных разработках (Т. В. Поздеева, М. Ю. Абросимова, Г. В. Ганьшина и др.) все чаще подчеркивается, что овладение знаниями и умениями в области здоровья часто не приводит к их использованию в жизни. Гораздо более высокие результаты можно получить при формировании у школьников *поведения*, позволяющего сохранять и укреплять свое здоровье. Кроме того, анализ данных по основным причинам ухудшения здоровья во всем мире показывает, что в большей степени это обусловлено неправильным, непродуманным поведением по отношению к нему.

В свете сказанного важнейшей задачей средних общеобразовательных учреждений должно стать формирование у учащихся здоровьесберегающего поведения. Между тем как исследователи, так и работники школ отмечают отсутствие четких целей и концепции по со-

хранению и укреплению здоровья воспитанников в целом, по развитию у них здоровьесберегающего поведения в частности. При этом важно изучение всех видов здоровья: соматического, физического, психологического и нравственного. Рассмотрение данного вопроса и являлось основной задачей нашей работы.

Исходя из современных взглядов на здоровье человека, а также обобщения научной литературы по проблеме поведения с целью его сохранения и укрепления (Е. П. Белинская, И. Г. Гурвич, С. С. Кашуркина и др.) нами были выделены следующие основные критерии такого поведения: осознание школьниками ценности здоровья и его самооценка; потребности и мотивы их здоровьесберегающего поведения; действия учащихся по сохранению и укреплению здоровья; знания по сохранению и укреплению собственного здоровья; наличие персональных ресурсов, способствующих защите здоровья от вредящих ему факторов.

Экспериментальные исследования проводились в общеобразовательных школах Москвы и Саранска. Всего в них приняли участие 713 учащихся младшего школьного (181 чел.), младшего подросткового (197), среднего подросткового (186) и старшего подросткового (149 чел.) возрастов. Использовались такие методы, как анкетирование учащихся, классных руководителей, школьных психологов, беседы с ними, наблю-

дение, метод компетентных судей, решение учащимися практических ситуаций, социометрия, опрос, тестирование. Ниже представлены данные, полученные по каждому из вышеуказанных критериев.

Самооценка здоровья и осознание его ценности

Осознание человеком ценности своего здоровья — важнейший компонент здоровьесберегающего поведения, поскольку без такого понимания индивид не будет самостоятельно предпринимать каких-либо действий по его сохранению и укреплению.

Исследование, проведенное в 8 регионах России [3], а также результаты наших экспериментов показывают, что понимание значения здоровья у подавляющего большинства школьников (около 90 %) появляется уже в младших классах. На наш взгляд, это объясняется тем, что в последнее время в семьях данному вопросу стали уделять больше внимания, у родителей возникло новое осознание ценности здоровья, соответствующее современным экономическим требованиям. Кроме того, несмотря на критику в адрес школы в связи с отсутствием единой государственной концепции здоровьесбережения, в образовательных учреждениях, и на уроках, и во внеклассной деятельности, достаточно часто поднимается тема здоровья как ценности, которую нужно сохранить. Некоторые подвижки в плане необходимости ведения здорового образа жизни можно наблюдать и на уровне государства: первые лица страны подают в этом пример, а СМИ начинают говорить о значимости спортивной работы среди молодежи. Однако настораживает факт, что осознание детьми ценности здоровья вплоть до окончания школы остается на уровне 90 %, т. е. каждый десятый за годы обучения в школе так и не осознает важность здоровья для жизнедеятельности.

Что касается удовлетворенности своим здоровьем, то, как показывают полученные нами данные, она, достаточно высокая уже в младших классах школы (76 %), с возрастом постепенно увеличи-

вается (79 и 78 % в младшем подростковом и собственно подростковом возрастах), достигая пика к выпускному классу (91 %). При этом не менее важным аспектом, необходимым для полноценного развития здоровьесберегающего поведения, является то, насколько адекватна такая оценка. В начальных классах и младшем подростковом возрасте она почти совпадает с той, которую отмечают учителя и психологи: чуть занижена у малышей (76 и 80 % у детей и взрослых соответственно) и, наоборот, несколько завышена у более старших ребят (79 и 72 % соответственно).

Наши исследования показывают, что учащиеся подросткового возраста с адекватной высокой самооценкой здоровья (подтвержденной компетентными судьями), как правило, занимают благоприятное положение в структуре межличностных отношений класса и никогда не отвергаются. Вероятно, ощущение гармонии отношений с окружающими людьми для подростков в первую очередь обусловлено взаимоотношениями со сверстниками, тем более что именно в этой группе школьников обнаруживается высокий уровень развития коммуникативных навыков, а также навыков самоуправления и решения проблем.

Потребности и мотивы здоровьесберегающего поведения

Наличие потребности в профилактических мероприятиях по укреплению своего здоровья, а также в его восстановлении при возникших проблемах демонстрируют подавляющее большинство школьников всех рассматриваемых возрастов: в младших классах — 86 %, в подростковом возрасте — 91; 89 и 91 %.

Благодаря проводимой в последние годы здоровьесберегающей деятельности школы, а также, видимо, накопления собственного опыта в этом вопросе, когда решение проблем за счет здоровья имело отрицательные последствия, количество учащихся, которые понимают, что здоровье — ценность сама по себе, с возрастом несколько увеличивается (12—32—32—31 %).



Рассматривая мотивацию здоровьесберегающего поведения, мы сосредоточили свое внимание на ее осознанности, поскольку речь идет о детях. Результаты показывают, что внутренняя мотивация к действиям по сохранению и

укреплению своего здоровья наблюдается уже у большей части учеников младших классов (62 %), в дальнейшем она возрастает, достигая у младших подростков показателя 81 %, средних — 85, у старших — 88 % (табл. 1).

Таблица 1

Мотивация здоровьесберегающего поведения школьников

Возраст	Мотивация, %		Компоненты внешней мотивации	%
	Внутренняя	Внешняя		
Младший школьный	62	38	Родители	56
			Школа	31
			Подражание	13
Младший подростковый	81	19	Родители	72
			Школа	12
			Подражание	16
Собственно подростковый	85	15	Родители	43
			Школа	19
			Подражание	38
Старший подростковый	88	12	Родители	25
			Школа	25
			Подражание	50

Роль родителей как побудительной силы к возникновению здоровьесберегающих действий с возрастом снижается, школы — к средним классам уменьшается, но затем, к старшим, вновь немногого увеличивается. Наблюдается также неуклонный рост мотивации подражания, что связано с ориентацией подростков на значимых взрослых, кумиров и т. д.

Таким образом, формируя мотивацию здоровьесберегающего поведения, важно ориентироваться и на внутреннюю, и на внешнюю мотивацию с использованием значимых для учащихся образцов для подражания. Что касается гендерных различий, то, согласно исследованиям Н. В. Савиной, девочки более мотивированы сохранять здоровье, чем их сверстники-мальчики [4].

Наши исследования показали также, что при наличии внутренней мотивации здоровьесберегающего поведения учащиеся младших классов называют большее количество действий по поддержанию здоровья, а также демонстрируют отсутствие вредных привычек. Их сверстники с внешней мотивацией здоровьесбережения указывают не более одного действия по профилактике нарушений

здоровья и обнаруживают наличие вредных привычек. В старших классах данная зависимость не прослеживается. При общем увеличении количества школьников, которым присуща внутренняя мотивация здоровьесберегающего поведения, возрастает и число подростков с наличием вредящих здоровью привычек. Приходится констатировать, что образ здорового человека для современного подростка с ними вполне совместим. Можно предположить негативное влияние СМИ в создании такого образа.

Действия по сохранению и укреплению здоровья

Понимание большинством школьников здоровья как жизненной ценности способствует выполнению ими разнообразных действий как восстанавливающего, так и профилактического характера. Почти все дети при возникновении проблем со здоровьем предпринимают действия по его восстановлению. Интересен тот факт, что в большей степени это относится к соматическому и физическому здоровью. В младшем школьном и подростковом возрастах 99 и 98 % де-

тей соответственно занимаются лечением болезней, к старшим классам эти цифры несколько уменьшаются, но все же остаются достаточно высокими (89 и 80 %). Некоторое снижение показателей обращения за помощью в связи с такими расстройствами скорее всего обусловлено ослаблением внимания к здоровью детей со стороны родителей, нежеланием взрослого ребенка в ряде случаев рассказывать о возникших проблемах.

Несколько иная картина наблюдается при наличии у школьника отклонений в психологическом здоровье. При появлении таких отклонений большинство учащихся (но меньше, чем в предыдущем случае) ищут способы их ликвидации или уменьшения отрицательного воздействия (73—71—85—80 % соответственно по рассматриваемым нами возрастам). Остальные считают, что «все это разрешится само по себе», «ничего не буду делать, как-нибудь образуется» и т. д.

Чуть лучше обстоит дело при возникновении проблем нравственного порядка: ищут выхода из таких ситуаций 77 % младших школьников и практически 9 из 10 учащихся более старших возрастов (88—90—91 %). Объяснить это

можно следующим образом. Нравственным воспитанием школа активно занимается, что проявляется в желании учащихся регулировать свое поведение в соответствии с признанными нормами и правилами. К тому же нравственные отклонения у детей чаще всего лежат в области межличностного общения, что также заставляет искать пути их решения. Отклонения же в психологическом здоровье чаще касаются личности самого школьника, в процессе обучения, в ходе семейного воспитания о них говорят значительно реже; дети не всегда знают, к кому обратиться с такими проблемами.

В процессе наших исследований изучался и вопрос о том, к кому чаще всего обращаются дети при возникновении отклонений в соматическом, физическом, психологическом и нравственном здоровье. Как оказалось, при появлении проблем с соматическим и физическим здоровьем во всех классах дети чаще всего обращаются за помощью к родителям и врачам. Особенность этого касается малышей и младших подростков. Однако настораживает то, что в некоторых ситуациях ученики не исключают и самолечения, а также обращение за советом к знакомым или друзьям (рис. 1).

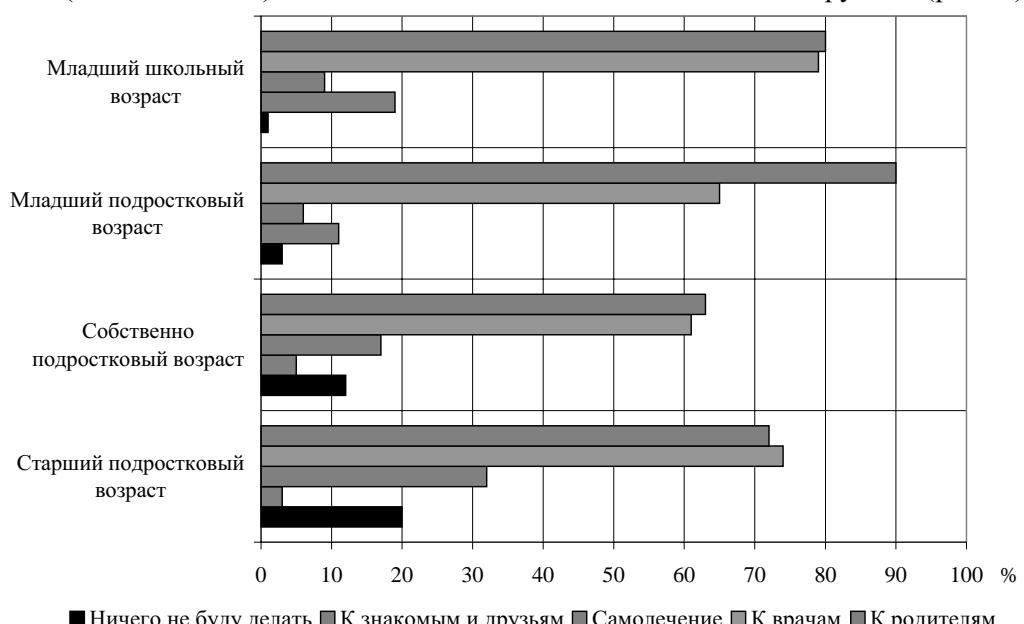


Рис. 1. Действия школьников при возникновении проблем в соматическом и физическом здоровье в зависимости от возраста



Роль специалистов в разрешении проблем психологического характера с возрастом повышается (рис. 2). Вместе с тем, как видно из приведенных данных, среди старшеклассников лишь пятая часть обращается к психологам, что,

к сожалению, демонстрирует наличие проблем в школьной психологической службе. Небольшое количество учеников при появлении проблем психологического характера в некоторых случаях могут пойти в церковь.

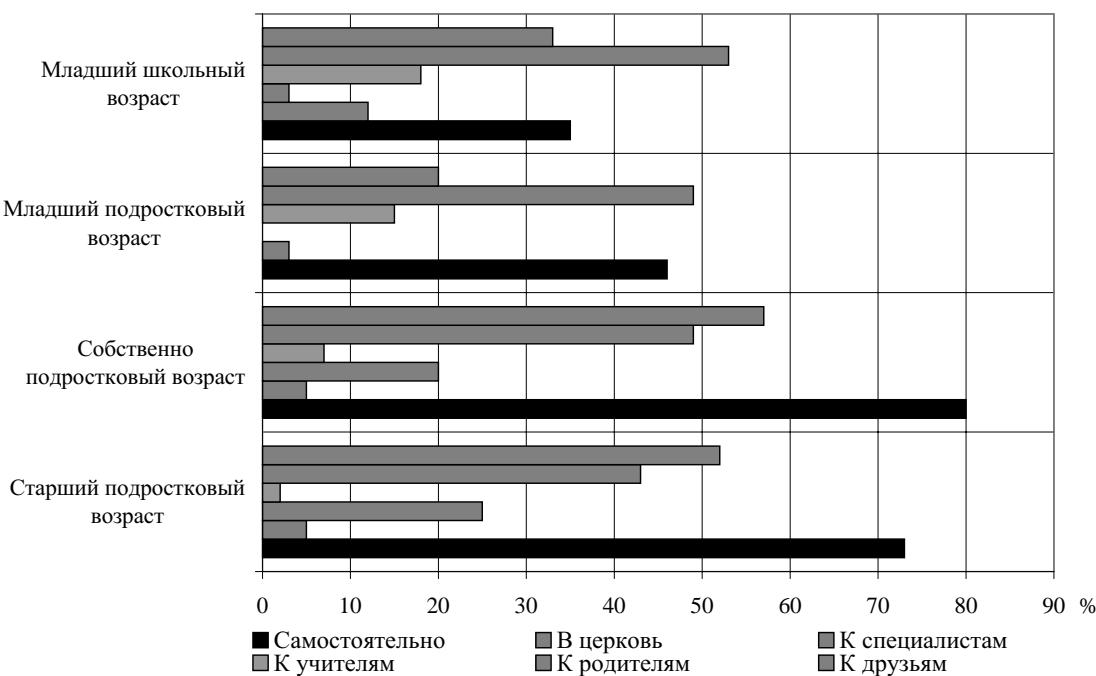


Рис. 2. Действия школьников при возникновении проблем в психологическом здоровье в зависимости от возраста

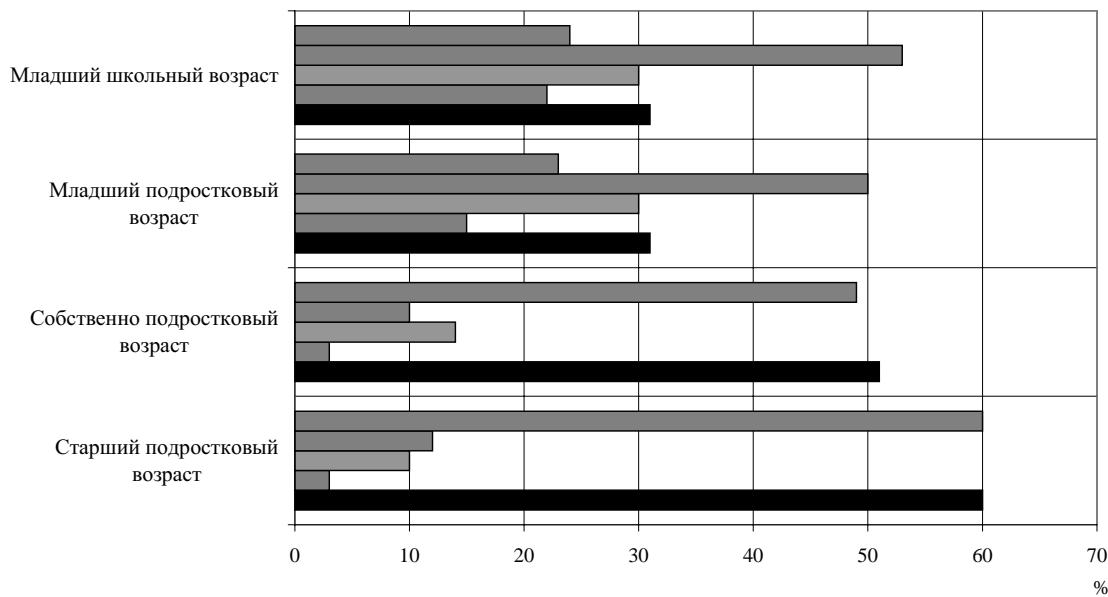
Вызывает озабоченность немалое количество ответов, в которых дети говорят, что чаще всего такие неприятности решают самостоятельно (до 80 % в старших классах) либо не делают ничего в надежде, что все само собой пройдет.

В ходе исследования было отмечено, что старшеклассницы услугами психолога пользуются в четыре раза чаще, чем их сверстники-юноши. На наш взгляд, это объясняется тем, что мальчики следуют гендерным стереотипам мужественности, в соответствии с которыми обращение за помощью к специалистам (в частности, психологам) может считаться проявлением слабости.

При возникновении проблем нравственного плана младшие школьники и

учащиеся младшего подросткового возраста ведут себя практически одинаково. Половина из них идет за советом к родителям; чуть реже в качестве помощников называются учителя и другие взрослые, которым ребенок доверяет (треть школьников); столько же в некоторых случаях могут выбрать самостоятельный путь решения проблемы.

Близки по результатам и две другие группы: собственно подростков и старших подростков. Около половины из них, а к выпускному классу — 60 % будут решать вопрос сами или посоветуются с друзьями. Родители, учителя и другие взрослые «уходят» на второй план, к ним в определенных ситуациях предпочтут обратиться 10—14 % школьников, а пойдут в церковь — 3 % (рис. 3).



■ Самостоятельно ■ В церковь ■ К учителям и взрослым, которым доверяю ■ К родителям ■ К друзьям

Р и с. 3. Действия школьников при возникновении проблем в нравственном здоровье
в зависимости от возраста

Осознание большинством учащихся важности здоровья приводит к тому, что практически все они (99 %) говорят о необходимости профилактики нарушений соматического и физического здоровья. Представления о возможных видах профилактических действий по данному виду здоровья имеются у всех детей.

Однако школьники не рассматривают полный их спектр, обычно ограничиваясь одним-двумя, в основном называя правильное питание и двигательную активность (прогулки, подвижные игры). Довольно часто упоминаются прием витаминов и занятия спортом (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Представления школьников о возможных видах профилактики нарушений соматического и физического здоровья, %

Возраст	Виды профилактических действий					
	Правильное питание	Соблюде- ние режима дня	Регуляр- ные проф- осмотры	Утренняя гимнастика и занятия спортом	Достаточная двигательная активность	Прием витаминов
Младший школьный	44	29	32	54	46	38
Младший подростковый	50	22	47	61	50	47
Собственно подростковый	35	9	20	37	59	20
Старший подростковый	43	34	27	30	56	27

В многочисленных научных публикациях ученые из разных стран с сожалением отмечают, что в школьный период у детей констатируется немалое количество проявлений действий, вредящих их здоровью. Так, в исследовании, в котором приняли участие 2 883 ученика из 8 регионов РФ, показано, что уже в 1—4 классах дети пробуют курить, причем в

некоторых областях страны эта цифра достигает почти 30 %. В 5—7 классах таких учащихся около 20 %, а в старших — 42—64 %; распространенность курения среди школьников 8—11 классов в среднем составляет 18 % [3].

Интересны данные, касающиеся того, как современные российские школьники относятся к таким действи-

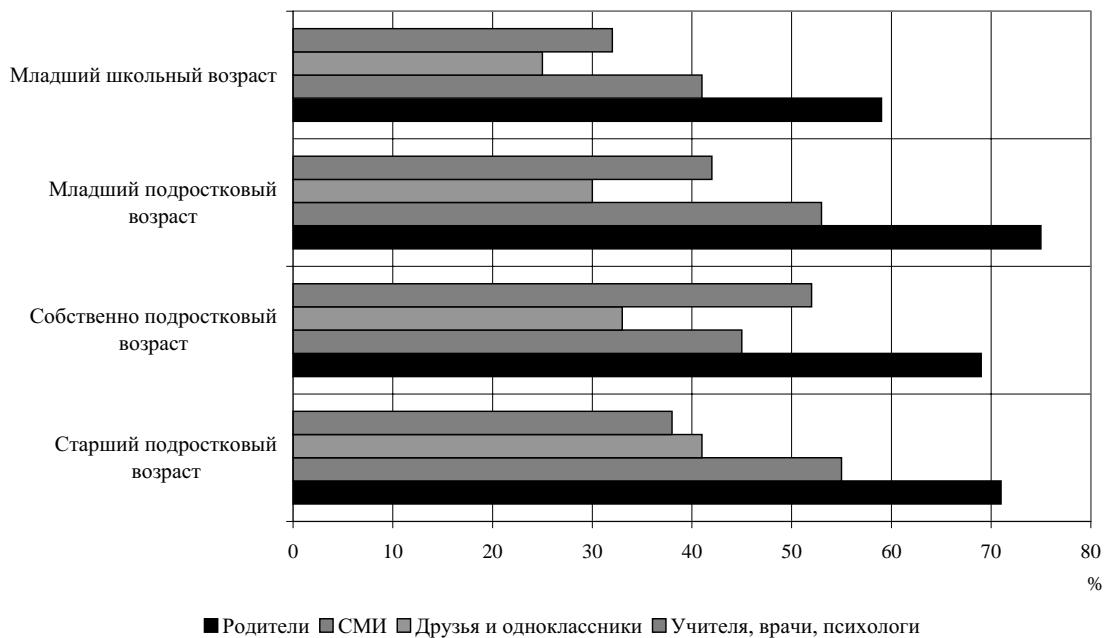


Знания по сохранению и укреплению здоровья

ям. В рамках проекта «Изучение распространенности поведенческих факторов риска среди школьников, существующей практики и потребностей в области укрепления здоровья и социальной безопасности» было установлено, что единственным неприемлемым для старших подростков является употребление наркотиков: негативное отношение к нему содержалось почти в 90 % высказываний. При оценивании других фактов отмечается та или иная степень терпимости. Наименее негативно окрашено раннее начало половой жизни: 2/3 подростков считают такой факт нормальным, и этот показатель выше, чем у бессодержательного времяпрепровождения в компании сверстников. Что касается курения и употребления алкоголя, то в 5—7 классах большинство детей во всех регионах считают эти действия неприемлемыми, а в 8—11 — к употреблению алкогольных напитков отношение более терпимое, нежели к факту курения.

Перечень необходимых для человека знаний, позволяющих максимально эффективно сохранять и укреплять свое здоровье, постоянно меняется. Поэтому в плане рассмотрения вопроса об уровне имеющихся у школьников знаний в этой области, на наш взгляд, наиболее интересны данные, касающиеся наличия у них стремления получать такие сведения и знания о том, где их можно получать.

Родители остаются наиболее авторитетными для детей в указанном вопросе на протяжении всех лет обучения. Именно их чаще всего называют школьники, отвечая на вопрос, откуда можно получить необходимую информацию из области здоровья (рис. 4). На втором месте учащиеся (за исключением собственно подросткового возраста) поставили Интернет, телевидение, прессу. Лишь затем,



Р и с. 4. Источники получения школьниками знаний из области здоровья

к сожалению, следуют учитель, врачи, психологи, другие специалисты, а замыкают ряд — друзья и сверстники (в выпускных классах они становятся даже

авторитетнее в этих вопросах, чем педагоги и специалисты).

Таким образом, изучение проблемы развития здоровьесберегающего поведе-

ния у учащихся различных возрастных групп с позиции исследования соматического, физического, психологического, нравственного компонентов позволило выявить потребности и мотивы такого поведения особенности самооценки здоровья у школьников,, дало возможность проанализировать имеющиеся у них знания и конкретные действия, совершаемые учениками по сохранению и укреплению здоровья. Дальнейшая работа в данном направлении предполагает разработку методов и средств оптимизации здоровьесберегающего поведения у школьников с учетом их возрастных особенностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Здоровье молодых людей в определенном контексте. Отдельные важнейшие результаты

исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья». Факты и цифры ЕРБ ВОЗ/04/04 [Электронный ресурс]. — Копенгаген ; Эдинбург, 2004 (3 июня). — Режим доступа: http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1.htm.

2. Навыки, необходимые для здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения. Информационные серии по школьному здравоохранению (документ 9). — Алматы, 2003.

3. Программа укрепления здоровья детей CINDI — Children — Россия «Изучение распространенности поведенческих факторов риска среди школьников, существующей практики и потребностей в области укрепления здоровья и социальной безопасности» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cindi.gnicpm.ru/children-brf.html>.

4. Савина, Н. В. Гендерная асимметрия отношения подростков к своему здоровью [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://1.emissia.peterhost.ru/offline/2009/1332.htm>.

Поступила 15.04.10.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

O. M. Романова (Ялгинская общеобразовательная школа)

Статья посвящена особенностям эмоциональной культуры младших школьников. Определена специфика понятия и выделены структурные компоненты эмоциональной культуры. Приведены результаты исследования наличного уровня эмоциональной культуры младших школьников и работы по составлению их «словаря эмоций».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмоциональная культура; компоненты эмоциональной культуры; младшие школьники; «словарь эмоций».

Современное образование предполагает передачу подрастающему поколению большого объема знаний из сокровищницы общечеловеческой культуры и науки. К моменту получения аттестата дети, как правило, овладевают сложной компьютерной техникой, некоторые получают навыки профессиональной деятельности. Однако школа целенаправленно не учит управлять собственными чувствами и переживаниями, поэтому нередко, попадая в стрессовую ситуацию, человек срываются. Умение разбираться в эмоциональном мире других также формируется стихийно — отсюда столь частые случаи неадекватного, неэффектив-

ного поведения. Все это ставит нас перед проблемой необходимости развития эмоциональной культуры личности.

Понятие «эмоциональная культура» является относительно новым. В 1990 г. один из исследователей гуманистической волны П. Салоуэй выпустил статью «Эмоциональный интеллект», которая, по признанию большинства представителей профессионального сообщества, и в частности Л. М. Новиковой, стала первой публикацией на эту тему [5]. П. Салоуэй и его соавтор Дж. Майер определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях,

© Романова О. М., 2010



управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов.

По мнению исследователей, рассматриваемое понятие включает в себя четыре составляющие:

1) способность воспринимать или чувствовать эмоции (как свои собственные, так и другого человека);

2) способность направлять свои эмоции в помощь разуму;

3) способность понимать, что выражает та или иная эмоция;

4) способность управлять эмоциями [6].

Теория эмоционального интеллекта быстро приобрела сторонников [см., например: 1]. Однако считаем нужным отметить, что использование понятия «интеллект» направляет трактовку явления в русло когнитивных процессов и становится необоснованным, если «эмоциональный интеллект» рассматривать как исключительно личностную характеристику. Кроме того, как и многие концепции, зародившиеся на Западе, теория эмоционального интеллекта ориентирована на достижение практического успеха. В ней отсутствует один немаловажный аспект, без которого столь благое начинание может приобрести отрицательные последствия, а именно внутренний запрет на манипулирование чувствами других людей.

С учетом сказанного более правильным и корректным представляется использование понятия «эмоциональная культура». В разное время к нему обращались О. М. Кулеба, Н. А. Рачковская, И. В. Саморокова, В. А. Сухомлинский, П. М. Якобсон и др. Это особое личностное образование, определяющее уровень эффективности человеческих взаимоотношений в обществе через развитие трех структурных компонентов: когнитивного, практического и ценностно-смыслового. Рассмотрим содержание каждого компонента подробнее.

1. *Интеллектуальный (когнитивный) компонент эмоциональной культуры* — система познавательных процессов, обеспечивающих ориентировку человека в эмоциональном мире других людей и самого себя, а также совокуп-

ность его психологических знаний о мире эмоций. Он включает в себя:

— понимание психологического смысла всевозможных жизненных ситуаций, порождающих у человека различные эмоции. Как известно, любое психическое явление актуализируется в соответствующих жизненных ситуациях, эмоции — в ситуациях значимости чего-либо или кого-либо, в ситуациях высокой ответственности, риска, неожиданности;

— распознавание переживаний человека в условиях конкретных жизненных ситуаций, дифференциацию их истинных и ложных проявлений, ориентировку при рассогласовании вербальных сигналов и невербальной экспрессии; способность использовать механизмы межличностного познания (идентификацию, эмпатию и др.);

— распознавание собственных переживаний в условиях конкретных жизненных ситуаций, предполагающее идентификацию человеком по своему физическому состоянию и внутреннему диалогу определенной эмоции в конкретный момент, в конкретной ситуации; соотнесение этой эмоции с ее названием; склонность к рефлексии и интроспекции;

— прогнозирование эмоциональных реакций человека в контексте конкретных жизненных ситуаций — установление причинно-следственных связей между жизненными ситуациями и эмоциональными откликами человека на них; знание о поведении в определенных обстоятельствах людей с различными индивидуально-личностными особенностями; знание психологических закономерностей эмоциональных процессов, понимание назначения эмоции и возможных последствий ее развития, степени полезности в данных обстоятельствах;

— прогнозирование собственных эмоциональных реакций в контексте конкретных жизненных ситуаций — установление причинно-следственных связей между жизненными ситуациями и рождающимися в них переживаниями; определение возможных причин возникновения эмоции и предположение последствий ее развития; знание психологиче-

ских закономерностей эмоциональных процессов; осознание своих сильных и слабых сторон;

— проектирование разумных способов поведения по отношению к другим людям, соответствующих индивидуальным особенностям их эмоциональной сферы; создание плана действий, адекватного конкретным людям, конкретным ситуациям, имеющего наибольшую эффективность в данных обстоятельствах;

— проектирование разумных способов обращения со своими эмоциями, предполагающее создание человеком адекватного конкретным ситуациям плана действий, оптимизирующих его эмоциональное состояние и повышающих эффективность его деятельности.

2. Практический (поведенческий) компонент эмоциональной культуры представляет собой систему умений и навыков обращения человека с эмоциональным миром других людей и самого себя. Они могут быть простыми и сложными, открытыми по намерениям и замаскированными (психологическими манипуляциями), значимыми и незначимыми для адресата, положительными или отрицательными по знаку. К практическому компоненту относятся:

— приемы и способы воздействия на чувства других людей, направленные на актуализацию у них определенного переживания либо изменение их эмоционального состояния (изменение интенсивности эмоции или ее замена на другую) с помощью верbalных и неверbalных средств;

— навыки психологической защиты от манипуляций со стороны других людей, в том числе способность противостоять эмоциональному заражению, не поддаваться на провокации, эмоциональный шантаж, запугивание и т. д.;

— умение адекватно выражать свои эмоции, в том числе вербально. Чтобы управлять своими эмоциями, человеку необходимо уметь подбирать подходящие слова для их выражения и добиваться соответствия верbalных и неверbalных средств экспрессии;

— саморегуляция как способность человека вызывать у себя эмоции, необходимые в данной ситуации, и отстраниваться от тех, что мешают; использование эмоций для оптимизации деятельности; умение регулировать интенсивность эмоциональных реакций, управлять ими с помощью психофизиологических средств.

3. Ценностно-смысловой (духовно-нравственный) компонент эмоциональной культуры — это совокупность отношений человека к чувствам других людей и своим собственным. Он содержит:

— систему позитивных представлений человека о чувствах других людей как неотъемлемой части их личности, подобной и равной себе;

— систему позитивных представлений человека о своем эмоциональном мире как неотъемлемой части собственной личности;

— положительную оценку значимости другого человека и его чувств: безусловное принятие, уважение;

— положительную оценку значимости самого себя и собственных переживаний: самопринятие, самоуважение, оптимизм;

— стремление использовать собственные чувства оптимальным образом (не поклоняться им, но и не избегать), стремление к гармонии со своим эмоциональным миром, способствующей полноценному развитию и максимальной реализации личности;

— стремление субъекта помочь другому человеку использовать его эмоции оптимальным образом, внутренний запрет на корыстные манипуляции чувствами окружающих.

Говоря о любой культуре, нужно иметь в виду, что она означает степень совершенства чего-либо, в нашем случае — степень совершенства эмоционального развития человека, т. е. понятие эмоциональной культуры включает нормативную сторону, связанную с культурой и обычаями данного времени и места и личную моральную сторону. Предполагается, что всякий субъект



должен владеть соответствующим своему времени и возрасту уровнем эмоциональной культуры, что рассматривается как один из показателей нормы психического развития.

Целью нашей работы было определение наличного уровня и особенностей эмоциональной культуры младших школьников. Именно в этом возрасте чувства становятся более осознанными, что позволяет сделать их предметом изучения. Формируется произвольность эмоциональных процессов, закрепляются реакции на те или иные воздействия. Развитие нравственных чувств способствует воспитанию ценностного компонента эмоциональной культуры.

В диагностическом обследовании приняли участие 40 учащихся 2—3 классов одной из школ г. Саранска.

В качестве диагностической методики был использован стандартизированный опрос. В разработанный авторами опросник включались вопросы по шести основным эмоциям: радости, грусти, злости, страху, удивлению и стыду/чувству вины (на данном этапе целесообразно не дифференцировать последние две эмоции). При этом мы постарались охватить все основные явления человеческой психики: ощущения и восприятие, память, мышление, мотивационную сферу и поведенческий компонент (как ведет себя человек под влиянием эмоций и что он делает, чтобы с ними справиться). Вопросы первой части касались непосредственно испытуемого (этап «Я сам»), во второй части исследовались его представления относительно эмоционального мира других людей (этап «Другие»). Опрос проводился индивидуально. Каждому ребенку предлагалось ответить, что он (или другой человек) чувствует, вспоминает, думает, делает «обычно», «как правило», «чаще всего» при переживании той или иной эмоции. В случае затруднений испытуемому рекомендовалось вспомнить или представить любую конкретную ситуацию из жизни или художественной литературы (кинофильма).

Как показали результаты опроса, дети не смогли ответить на 27 % поставленных вопросов. Наибольшую трудность

вызывали вопросы относительно собственного состояния и ощущений других людей в эмоциогенных ситуациях. Это объясняется тем, что в младшем школьном возрасте осознанность эмоций и рефлексия еще не достаточно развиты, а межличностное познание редко имеет своей целью столь глубокое проникновение во внутренний мир другого человека, даже в более зрелом возрасте. Легче всего детям далось описание состояния радости, самой сложной оказалась эмоция удивления. Скорее всего это обусловлено относительно малой интенсивностью переживания последней, отсутствием выраженной положительной или отрицательной ее направленности и значимых последствий. Для некоторых детей удивление тесно связано с эмоцией радости.

Полученные ответы мы условно разделили на четыре группы:

- 1) верные (абсолютно верные и верные при определенных условиях) — 57,1 % всех высказываний;
- 2) неверные (неверные с точки зрения эмоциональной культуры (только в ответах «Я сам»), неадекватные в данной ситуации и не соответствующие заданным вопросам) — 17,3 %;
- 3) излишне общие (абстрактные) — 14,2 %;
- 4) относящиеся к психическим явлениям, отличным от указанных в вопросе, — 11,4 %.

В целом количество ответов всех типов примерно одинаково на обоих этапах. Исключение составляют ответы из иной области психических явлений, которых гораздо больше встречается при описании чужого эмоционального мира (16 % против 7 на этапе «Я сам»), что указывает на определенные трудности общепсихологического анализа других людей.

У большинства детей проведение исследования вызвало значительные трудности. Практически каждый ответ требовал наводящих вопросов, а некоторые — предварительной беседы. Это говорит о том, что диагностируемые знания, умения и навыки находятся в зоне ближайшего развития детей.

Большая роль в эмоциональной культуре принадлежит умению адекватно выражать свои эмоции, в том числе вербально. Чтобы управлять своими эмоциями, человеку необходимо уметь подбирать подходящие слова для их выражения и добиваться соответствия вербальных и невербальных средств экспрессии. Кроме того, вербализация помогает регулировать эмоциональное напряжение: многочисленные исследования показывают, что, будучи названным, переживание утрачивает свою интенсивность и власть над человеком.

Общепризнанно, что русский язык достаточно богат, чтобы выразить даже очень сильные чувства и переживания. Однако еще в 1976 г. лингвисты И. Г. Торсуева и В. Н. Гридин отметили отсутствие систематизации языковых средств выражения эмоций. Поставленный ими вопрос вызвал целую серию исследований (Л. Г. Бабенко, А. Н. Лук, Е. С. Иванова и др.) [2—4].

На следующем этапе экспериментальной работы нашей задачей было составить «словарь эмоций» младших школьников, основанной на узнавании слов-эмотивов. С этой целью мы опросили 60 учащихся 2—4 классов. Исследование проводилось в групповой форме. Детям давалась следующая инструкция: «Сейчас я буду называть слова, обозначающие человеческие чувства, переживания. Слушайте внимательно. Если вы знаете слово, поставьте около его номера знак «+». Если же слово вам незнакомо, то поставьте знак «-» около его номера». Каждое слово зачитывалось дважды с небольшой паузой. Список слов-эмотивов был взят из работы Е. С. Ивановой [3].

На основе полученных ответов был составлен «словарь эмоций» младших школьников, содержащий 187 слов, которые были проранжированы по частоте узнавания: от эмотивов, знакомых всем

учащимся, до слов, опознанных хотя бы одним из них. Общеизвестными оказались всего 11 слов: радость, страх, злость, обида, удивление, грусть, любовь, веселье, нежность, горе и благодарность. Средний «эмоциональный» словарный запас учащихся оказался равен 96 словам. Этого явно недостаточно для выражения всего многообразия человеческих эмоций. Отсюда трудности в общении, понимании, использование нецензурных слов.

Таким образом, можно говорить о недостаточном уровне развития эмоциональной культуры младших школьников и необходимости ее развития в процессе целенаправленных занятий. Особого внимания заслуживают анализ внутреннего мира человека в эмоционально насыщенных ситуациях, обогащение «словаря эмоций» детей и формирование у них навыка управления собственными чувствами и переживаниями другого человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности : VI Междунар. науч.-практ. конф. — Смоленск, 2004. — Ч. 1. — С. 22—26.
2. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. — 184 с.
3. Иванова, Е. С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы / Е. С. Иванова // Психологическая диагностика. — 2008. — № 1. — С. 101—109.
4. Лук, А. Н. Эмоции и личность / А. Н. Лук. — М. : Знание, 1982. — 176 с.
5. Новикова, Л. М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей [Электронный ресурс] / Л. М. Новикова. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
6. Эмоциональный интеллект: понятие и способы диагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://flogiston.ru>.

Поступила 17.02.10.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Г. М. Ложкова (*Тобольская государственная социально-педагогическая академия*)

В статье рассматриваются психологические проблемы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Раскрываются понятия «инновация», «инновационная деятельность». На эмпирическом уровне описываются психологические особенности преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью.

Ключевые слова: инновация; инновационная деятельность; инновационная педагогическая деятельность; преподаватель; структура деятельности преподавателя.

В современных условиях перед высшей школой стоит задача поднять уровень профессиональной подготовки студентов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, интересами государства, увеличить выпуск специалистов по новым перспективным направлениям развития науки и техники.

Термин «инновация» как новую экономическую категорию ввел в научный оборот австрийский (позже американский) ученый Й. А. Шумпетер в первом десятилетии XX в. В работе «Теория экономического развития» (1911) он впервые рассмотрел вопросы новых комбинаций изменений в развитии (т. е. вопросы инновации) и дал полное описание инновационного процесса [4].

Инновации основываются на новшествах, или нововведениях, называемых новациями. Нововведение представляет собой замену старого объекта (явления) новым. Нововведение — это перманентная (т. е. постоянная) движущая сила развития человеческого общества, продуктов его деятельности и прогресса в целом. Инновация — конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

И. Т. Балабанова под инновационной деятельностью понимает процесс, направленный на реализацию результатов законченных научных исследований и

разработок либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки [1].

Поскольку, на наш взгляд, инновационная деятельность означает весь без исключения инновационный процесс, начиная с появления идеи и заканчивая диффузией продукта, более точным является следующее определение. Инновационная деятельность — это процесс, направленный на разработку инноваций, реализацию результатов законченных научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки [4].

Что касается инновационной педагогической деятельности, то, с точки зрения Г. В. Лаврентьева и Н. Б. Лаврентьевой, она возникает в ситуации дифференциации социума на государство и общество, а также дифференциации самого общества на группы, слои и т. д. Это обусловливает появление у разных людей разных представлений о том, какими должны быть пути и формы развития личности, какими методами следует обучать и воспитывать, а главное, какие

© Ложкова Г. М., 2010

при этом достигаются цели. Общественные запросы вызывают к жизни педагогические инновационные практики, которые ориентированы не на выполнение госзаказа, а на разработку новых идей, новых норм развития и форм педагогической практики. Источником инновационных изменений педагогической практики государственных учебных заведений выступают идеи личностного и общественного развития [6].

Огромные по своей глубине, размаху и последствиям изменения в содержании, формах и структуре высшего образования резко повысили требования к руководству и профессорско-преподавательскому составу вузов, к обучению и воспитанию студентов. Преподаватель становится теперь не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Насущная потребность в разрешении противоречий высшего образования выдвинула педагогику высшей школы в число важнейших научных дисциплин, одну из наиболее актуальных проблем которой составляет деятельность преподавателя вуза.

В деятельности преподавателя ярко проявляется единство четко поставленных целей обучения, воспитания, способов их достижения и реальных практических действий. Повседневный творческий труд по достижению цели — основная черта деятельности преподавателя. Проектируя личность студента, преподаватель должен последовательно и четко определять конкретные учебные и воспитательные цели, подбирать соответствующий учебный материал, находить и применять способы и средства, создавать условия, способствующие достижению последовательных целей.

Характерной чертой деятельности преподавателя М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович называют умение ставить цели для отдельных занятий и подчинять этим целям свои действия, творчески использовать конкретные условия процесса обучения, сообразно ему изменять способы своей работы, «и конечно,

важна объективная оценка результатов своей деятельности, эффективности применяемых средств, отношения студентов к предмету» [2, с. 151]. Преподаватель обязан быть организованным и настойчивым в осуществлении учебно-воспитательных задач, в реализации выдвинутых целей и планов их достижения в совместной со студентами деятельности.

Обобщающую характеристику современному преподавателю вуза дала З. Ф. Есаева: «Преподаватель — это научный работник, который хорошо овладел научными методами обучения и воспитания, умело использует технические средства преподавания, непрерывно повышает свою квалификацию, активно участвует в научно-исследовательской работе, в общественной жизни» [3, с. 152].

Психологическая структура деятельности преподавателя — это внутреннее строение, связь, соотношение и последовательность развертывания различных ее компонентов. Структура и содержание взаимосвязаны: некоторые стороны содержания раскрывают особенности тех или иных компонентов структуры. Деятельность преподавателя своеобразна не только по содержанию, но и по своей структуре, связям и соотношению познавательных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, опыта, особенностей личности. Несмотря на многообразие психических явлений, включенных в деятельность преподавателя, имеются компоненты, которые их центрируют и выражают, — это цели, мотивы и способы.

В анализе структуры научной деятельности преподавателя вуза мы опирались на общетеоретическую концепцию Н. В. Кузьминой о том, что структура деятельности отражается в структуре личности преподавателя [5, с. 29].

Нами была предпринята попытка экспериментально-психологического исследования личности педагогов высшей школы и условий осуществления их научно-исследовательской работы. Исследование было проведено на базе Тобольского государственного педагогического института им. Д. И. Менделеева. Выбор-



ку составили две группы специалистов: занимающиеся инновационной деятельностью, т. е. занятые разработкой какого-либо нововведения (1-я группа), и занимающиеся только педагогической деятельностью (2-я группа). Все респонденты получили базовое высшее педагогическое образование, многие из них имеют степень кандидата наук. Возрастные рамки испытуемых ограничиваются 23—60 годами.

Методическим инструментарием изучения психологических особенностей преподавателей высшей школы послужил экспериментальный тест «Определение предрасположенности к самосовершенствованию», разработанный в 2000 г. и апробированный на 250 респондентах — 163 мужчинах (65 %) и 87 женщинах (35 %) в возрасте от 27 до 41 года. Содержание утверждений и проективные задания согласовывались с близкими к исследуемым признакам вопросами психологических и психотерапевтических методик. Тест разрабатывался для измерения уровней развития аутоспособностей и фактора внешней сферы. Вопросы ориентированы на оценку проявления бессознательной сферы. Их количество определялось необходимостью достижения высокой точности измеряемого свойства и достаточностью при дифференцировании одного уровня от другого.

Проверка достоверности измеряемых параметров проводилась на качественном уровне методом корреляционного анализа с близкими по предмету изучения отдельными шкалами, используемыми в тестах. При анализе связей учитывались специфика выделенных блок-компонентов, имеющих сознательно-бессознательную природу, их сложная и многоуровневая структура, т. е. учитывались функциональные возможности этих свойств, а именно: регулирование внутренней энергии, прием и перераспределение поступающей информации (интегризация), переработка личностно значимой информации и самоуправление (рефлексия), динамика мозговых структур, отвечающая за усвоение и хранение образующегося опыта (интраадапта-

ция — внутримозговая адаптация нового опыта).

Надежность методики определялась по критерию устойчивости данных во времени (ретестовая надежность). Повторные результаты были получены от 33 испытуемых с интервалом между тестированием в три-четыре недели. Устойчивость результатов можно отнести на счет глубинной природы измеряемых свойств личности. В целом тест оказался достаточно внутренне согласованным.

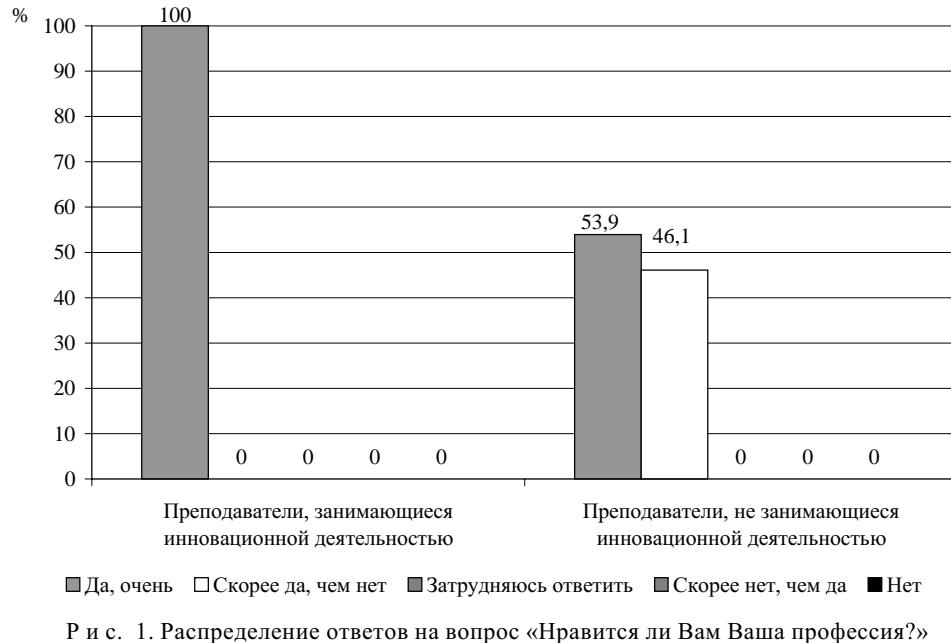
Анализ условий организации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы осуществлялся с помощью комплексной методики изучения и развития мотивации профессионального самосовершенствования сотрудников. Данная методика состоит из трех анкет, выявляющих понимание сотрудниками самосовершенствования, мотивов, методов, используемых для самосовершенствования в профессиональной деятельности.

В завершение рассматривались такие мотивационные черты личности преподавателей, как мотивация достижения успеха и избегания неудач. С этой целью использовалась соответствующая методика, предназначенная для того, чтобы количественно оценить, в какой степени у человека развита потребность (желание, стремление, выступающие как черты личности) добиваться успехов и избегать неудач в различных жизненных ситуациях.

Приведем некоторые результаты комплексного изучения психологических особенностей преподавателей высшей школы.

Анализ ответов на вопрос «Нравится ли Вам Ваша профессия?» показал, что 100 % опрошенных преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, очень довольны своей профессией. Распределение ответов во 2-й группе показано на рис. 1.

Инновационная деятельность в вузе, с одной стороны, непосредственно связана с развитым интересом к предмету профессиональной деятельности, а с другой — способствует поддержанию и раз-



витию интереса к профессии. Судя по результатам опроса, за период работы представление о профессии изменилось

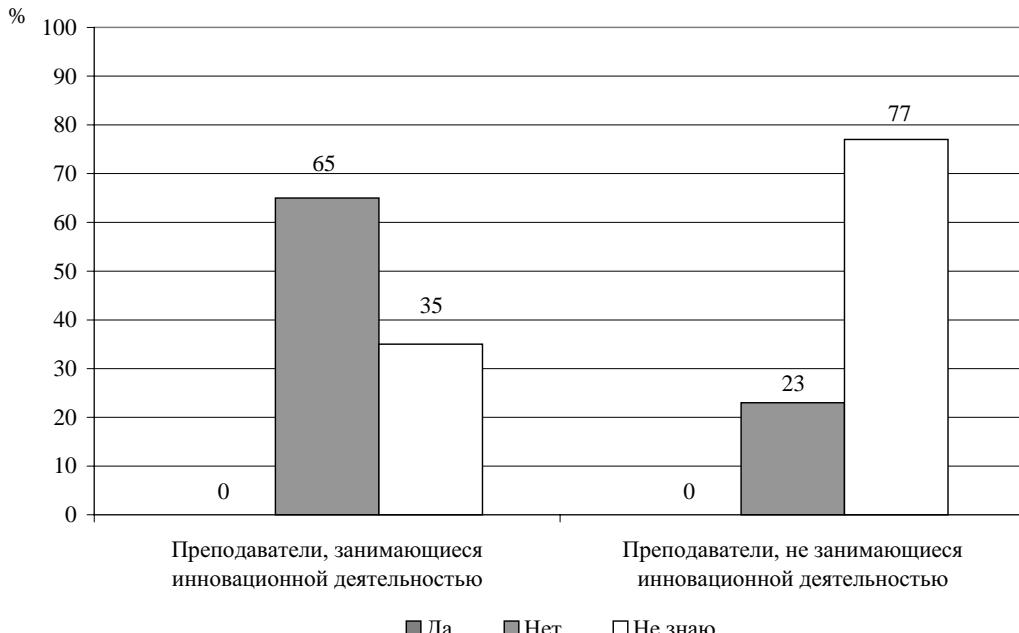
в лучшую сторону у 100 % респондентов 1-й группы и только у 23 % преподавателей 2-й (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Изменилось ли Ваше представление о профессии за период работы?»

Если большинство преподавателей 1-й экспериментальной группы (65 %) не хотели бы работать по другой специаль-

ности, то во 2-й (77 %) заявили, что их посещала мысль о смене вида деятельности (рис. 3).



Р и с. 3. Распределение ответов на вопрос «Хотели бы Вы работать по другой специальности?»

Участие преподавателей высшей школы в инновационной деятельности не только повышает интерес к профессии, но и способствует положительной динамике развития представлений о ней, а также развитию мотивации к самосовершенствованию личности, повышению научекомкости педагогической деятельности в вузе.

Респондентам также было предложено ответить на вопрос «Оцените, пожалуйста, в какой степени Ваша профессиональная деятельность дает Вам возможность удовлетворить потребности?». Результаты опроса свидетельствуют о том, что для большинства преподавателей, занимающихся инновационной деятельностью, характерна степень удовлетворения потребностей в профессиональной деятельности выше 50 %. В первую очередь это потребности: в проявлении творчества; в росте; возможность быть самостоятельным и независимым в труде; в новой, интересной работе; в общении с коллегами; пользоваться уважением; быть нужным обществу (т. е. доминируют социально значимые потребности). Преподаватели, не занимающиеся инновационной деятельностью, имеют сте-

пень удовлетворения социальных потребностей в профессиональной деятельности выше 50 %, но материальные потребности данной группы респондентов удовлетворены менее чем на 50 %. Отсутствуют потребности, удовлетворенные на все 100 %, а наиболее высоко удовлетворены следующие: в проявлении творчества; в росте; в новой, интересной работе; пользоваться уважением; быть нужным обществу.

Результаты исследования мотивационной сферы респондентов говорят о том, что у 64 % преподавателей высшей школы, занимающихся инновационной деятельностью, доминирует мотив достижения успеха, а у 36 % — мотив избегания неудач. В группе преподавателей, не занимающихся инновационной деятельностью, это соотношение выглядит иначе: 43 и 57 %.

Большинство преподавателей, занимающихся инновациями, в ходе трудовой деятельности проявляют желание добиться успеха в работе, испытывают положительные эмоциональные переживания в связи с ожидаемым успехом, утверждают наличие умственных и практических действий, направленных на то,

чтобы добиться успеха, имеют развитый внутренний самоконтроль. Большинство педагогов, не занимающихся инновационной деятельностью, не стремятся к достижению успеха в трудовой деятельности, опасаются того, что их постигнет неудача, испытывают отрицательные эмоциональные переживания в связи с ожиданием неудачи, целенаправленно выбирают для себя либо слишком сложные, либо слишком простые задания.

Общественное признание, судя по всему, является фактором внешней стимуляции для включения человека в процесс развития (посредством рефлексии). Обе группы преподавателей отмечают недостаточный уровень благожелательности социально-педагогических условий для организации инновационной деятельности.

Результаты эмпирических исследований позволяют классифицировать профессиональные «траектории» по следующим трем группам:

1) *ситуативная*: профессиональное развитие остановлено на освоении первоначальных простых трудовых навыков, интеллектуальная переработка информации минимальная или отсутствует, выражена пассивность, возможен регресс личности;

2) *репродуктивная*: профессиональное развитие ориентировано на достижение уровня профессиональной подготовки, демонстрируемого ближайшим окружением специалиста;

3) *активно-поисковая*: движущие силы мотивационно-творческой природы активизируют преобразующий подход личности к условиям среды; в этом случае траектория профессионального развития имеет характер либо стабильно

возрастающий, либо неравномерно возрастающий, при котором всплески достижений преобладают над зонами пассивности.

Таким образом, преподаватели, занимающиеся инновационной деятельностью, относятся к активно-поисковой группе профессионалов, тогда как преподаватели, занимающиеся исключительно педагогической деятельностью, — к репродуктивной.

Профессиональное развитие личности предполагает взаимозависимость между оснащенностью профессионала технологиями успеха, с одной стороны, и его определенными личностными качествами — с другой, а также влияние определенных закономерностей на различных этапах его становления как профессионала. Преподавание в высшей школе требует развития «траектории» профессии до активно-поисковой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балабанов, И. Т. Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. — СПб. : Питер, 2000. — 208 с.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1978. — 320 с.
3. Есарева, З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1993. — 111 с.
4. Инновационный менеджмент : учеб. пособие / под ред. А. В. Барышевой. — М. : ИТК «Данилов и К», 2008. — 383 с.
5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Слово, 1990. — 145 с.
6. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. — Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. — 156 с.

Поступила 10.12.09.



ИНТЕГРАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКЕ

И. В. Ульянова, Ж. А. Сарванова

(Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсеевьева)

С целью повышения качества высшего математического образования в контексте его гуманизации авторами предлагается осуществлять интеграцию математической и методической подготовки. Определяются понятие методической направленности обучения студентов элементарной математике в педагогическом вузе, линии и этапы ее практической реализации.

Ключевые слова: элементарная математика; методическая подготовка; методическая направленность обучения; методические умения; задача; блоки укрупненных задач.

Главной задачей современной школы выступает «...раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире... обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации...» [2]. Очевидно, что в полной мере эти слова Д. А. Медведева имеют смысл и для вузовского образования. Интеллектуальный потенциал общества, служащий важнейшим фактором экономического и социального развития страны, ее политической самостоятельности, фактором ее выживания, определяется качеством высшего образования. Задача повышения качества высшего образования является первостепенной для любой страны мира.

В свете сказанного в задачу высших учебных заведений входит не только профессиональная подготовка будущих специалистов, но и развитие у них общечеловеческих ценностей, формирование творческой активности, способности самостоятельно принимать решения в сложных ситуациях и т. д. Решению этой задачи помогут углубление и расширение интегративных связей между различными составляющими профессиональной подготовки студентов на уровне целеполагания, содержания, методов, форм и средств обучения. В данной статье в контексте гуманизации образования рас-

сматрим возможности интеграции математической и методической подготовки студентов педагогического вуза в обучении их элементарной математике.

Рассматриваемый нами учебный курс занимает важное место в подготовке будущих учителей математики, служа своеобразным мостиком между циклами математических и методических дисциплин. Если в курсах математического анализа, алгебры и геометрии дается научное обоснование всех понятий, вводимых в школьной математике, и процесс решения задач по этим дисциплинам направлен прежде всего на отработку тех или иных сторон изучаемого понятия, то на практических занятиях по элементарной математике главное внимание уделяется решению задач. При этом студенты не только овладевают приемами решения задачи, но и стремятся раскрыть процесс поиска решения, выбора соответствующих методов рассуждения, моделирования школьных учебных ситуаций, что, в свою очередь, способствует формированию основ методического мастерства будущего учителя математики. Поэтому в силу специфики профессиональной подготовки будущих учителей обучение студентов элементарной математике должно быть методически направленным.

Под *методической направленностью обучения* студентов элементарной математике в педагогическом вузе мы понимаем *целенаправленное формиро-*

© Ульянова И. В., Сарванова Ж. А., 2010

вание методической деятельности, которая, в свою очередь, определяется как деятельность, реализующая функции теории и методики обучения математике: методологическую, прогностическую, объяснительную, описательную, систематизирующую, образовательную, эвристическую, эстетическую, практическую, нормативную и оценочную. Каждой функции соответствует тот или иной аспект методической деятельности. Как утверждает Г. И. Саранцев, сформированность методических умений, адекватных каждому из этих аспектов, является показателем качества методической подготовки студентов [3].

Анализ компонентного состава методических умений, выделяемых в различных аспектах методической деятельности студентов педагогического вуза, показывает, что при формировании методической направленности обучения их элементарной математике наибольшее внимание должно уделяться прогностическому, эстетическому и эвристическому аспектам деятельности учителя. Это объясняется тем, что совокупности соответствующих им действий: по выдвижению и анализу гипотез, ориентации на поиск новых способов решений и доказательств, разработке и решению творческих задач, раскрытию эстетики решения задач и т. д. — входят в содержание и других аспектов методической деятельности, а значит, в полной мере способствуют методической подготовке студентов. Кроме того, в последнее время актуальными задачами обучения математике в школе признаются эстетическое воспитание учащихся, формирова-

ние исследовательских умений, творческой активности. Решение этих задач и предполагает овладение будущими учителями умениями, адекватными прогностическому, эвристическому и эстетическому аспектам методической деятельности.

В настоящее время согласно учебным стандартам [1] содержание элементарной математики включает в себя изучение арифметико-алгебраических и геометрических тем. Отсюда в реализации методической направленности обучения данной дисциплине студентов педагогического вуза можно выделить две основные линии:

1) формирование методических умений, реализующих функции методической науки, при изучении студентами арифметико-алгебраической части элементарной математики;

2) формирование методических умений, реализующих функции методической науки, при изучении студентами геометрической части элементарной математики.

Вторая линия соответствует систематическому изучению студентами педагогического вуза теории и методики обучения математике на III—IV курсах, тогда как изучение ими арифметико-алгебраической линии элементарной математики происходит на I—III курсах. Поэтому в обучении студентов элементарной математике можно выделить два этапа реализации методической направленности, каждому из которых отвечает определенный уровень сформированности указанных выше методических умений (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь уровней сформированности методических умений и этапов реализации методической направленности обучения элементарной математике

Уровни	Этапы
Низкий	Формирование методических умений при изучении арифметико-алгебраической части элементарной математики в период, предшествующий систематическому изучению курса теории и методики обучения математике (дометодический этап)
Средний	Формирование методических умений при изучении геометрической части элементарной математики в период систематического изучения курса теории и методики обучения математике (методический этап)
Высокий	



Как видим, на этапе изучения студентами арифметико-алгебраической части элементарной математики методическая деятельность оказывается у них сформированной на невысоком уровне. Они в недостаточной мере владеют навыками выдвижения и анализа гипотез, подбора эвристик, выделения оригинальных способов решения и т. д., нуждаясь в руководстве преподавателя. Сказанное справедливо и для этапа изучения студентами геометрической части элементарной математики на IV курсе. Но поскольку студенты параллельно систематически изучали курс теории и методики обучения математике, формирование у них методических умений на занятиях по элементарной математике можно поднять на более высокий уровень. При этом кроме решения отдельных задач большой эффективностью обладают блоки укрупненных задач.

Блок укрупненных задач — это конструкция из нескольких задач, объединенных в одно целое на основе принципа общности деятельности по их решению. Решение каждой последующей задачи в блоке укрупняет решение какой-либо из предшествующих ей блочных задач посредством выполнения новых действий, дополняющих ее решение.

Приемами образования блоков укрупненных задач выступают замена требования задачи каким-либо новым требованием; расширение чертежа зада-

чи; обращение задач; замена условия задачи каким-либо новым условием.

Такие блоки можно легко образовывать, в частности, развивая тему решаемой задачи на заключительном этапе работы с ней. Указанный этап может служить полигоном для развития творческой инициативы учащихся, эвристичности и самостоятельности их мышления, поиска более рационального и эстетически привлекательного способа решения и т. д., так как его реализация, кроме всего прочего, предполагает составление новых задач, в том числе укрупняющих действия по решению исходной задачи.

Продемонстрируем сказанное на примере задач, входящих в блок 1.1—1.3.

1.1. В треугольнике ABC высота $BH = h$, стороны $AB = a$, $BC = b$. Вычислите площадь треугольника (рис. 1).

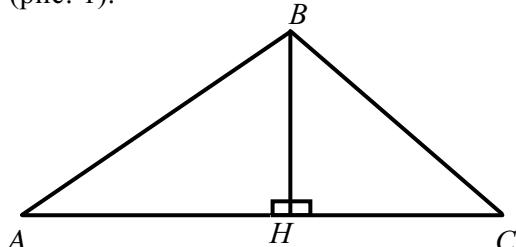


Рис. 1

Математический и методический аспекты решения данной задачи представлены в табл. 2.

Таблица 2

Математический и методический анализ решения задачи 1.1

Математические умения	Методические умения
Площадь треугольника может быть найдена по формуле Герона (1) или по формулам $S = 1/2 h AC$ (2), $S = 1/2 ab \sin \angle B$ (3)	Получение опережающей информации об объекте
В формулах (1) и (3) нам неизвестны по две величины (сторона AC , периметр треугольника; $\angle B$, $\sin \angle B$ соответственно). В формуле (2) неизвестной является только одна сторона AC . Поэтому для того чтобы найти требуемую в задаче площадь ΔABC , более целесообразно найти его сторону AC	Выбор основания прогнозирования Выдвижение гипотезы
$AC = AH + HC$. Поэтому для нахождения AC надо: 1. Найти AH из ΔABH по теореме Пифагора; 2. Найти HC из ΔBHC по теореме Пифагора; 3. Найти AC как сумму AH и HC	Планирование предстоящей деятельности

Для развития решения указанной задачи 1.1 студентам можно предложить задачу 1.2.

1.2. В треугольнике ABC высота $BH = h$, стороны $AB = a$, $BC = b$. На отрезке HC взята произвольная точка K . На прямой BM , параллельной AC , взята точка M так, что $MB = KC$. Вычислите отношение площади треугольника ABC и трапеции $AMBK$ (рис. 2).

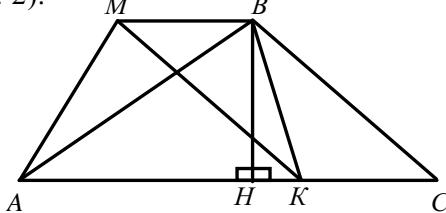


Рис. 2

При решении задачи 1.2 студенты выполняют те же действия, что и при решении задачи 1.1. Кроме того, им необходимо вычислить площадь трапеции $AMBK$ по формуле $S = 1/2 h (MB + AK)$ и найти требуемое отношение площадей. Другими словами, решение задачи 1.2 действительно расширяет решение задачи 1.1 посредством выполнения новых действий.

На заключительном этапе работы с задачей 1.2 преподаватель может акцентировать внимание студентов не только на описываемом в задаче способе возникновения трапеции $AMBK$ на основе треугольника ABC , но и на возможном обратном переходе от данной трапеции к данному треугольнику.

Таблица 3

Математическая деятельность студентов при решении задач 1.1—1.3

Действия, адекватные решению задачи			Математические знания, умения, навыки
1.1	1.2	1.3	
		Осуществив параллельный перенос стороны MK на вектор MB , получим сторону BC ;	Умение видеть образ объекта при параллельном переносе плоскости
$AH = \sqrt{a^2 - h^2}$; $HC = \sqrt{b^2 - h^2}$; $AC = AH + HC$; $S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} h AC$;			Знание теоремы Пифагора Умение находить площадь треугольника
	$S_{AMBK} =$ $= \frac{1}{2} h (AK + MB) =$ $= \frac{1}{2} h AC = S_{\triangle ABC}$;		Умение находить площадь трапеции
	Из предыдущего пункта следует, что искомое отношение площадей равно 1		



Продолжением работы могут стать эвристики:

1) «чтобы найти площадь некоторой фигуры, достаточно найти площадь фигуры ей равновеликой»;

2) «если построить треугольник со стороной, равной сумме оснований некоторой трапеции, то площадь этого треугольника будет равна площади данной трапеции».

Для закрепления данных эвристик студентам логично предложить задачу 1.3, укрупняющую решение задачи 1.2.

1.3. В трапеции $AMBK$ диагонали $AB = a$, $MK = b$. Высота трапеции равна h . Вычислите угол между диагоналями трапеции (см. рис. 2).

Решение задачи показано в табл. 3. Если методическая сторона решения задачи 1.1 включает в себя формируемые у студентов методические умения, реализующие главным образом прогностическую функцию методической науки (прогностический аспект их методической деятельности), то решение задачи 1.2 кроме прогностической функции методической науки реализует и эвристи-

ческую функцию. Простота и неожиданность решения задачи 1.3 с помощью параллельного переноса диагонали MK трапеции на вектор \overrightarrow{MB} способствует реализации эстетического аспекта методической деятельности (неожиданная взаимосвязь исходной трапеции с равновеликим ей треугольником, о котором изначально в задаче ничего не говорилось).

Таким образом, мы видим, что деятельность по трансформации отдельной задачи по элементарной математике при анализе ее решения позволяет формировать у студентов различные методические умения, в комплексе способствующие реализации методической направленности учебного курса, тем самым осуществляя их методическую подготовку на должном уровне. Последовательная взаимосвязь между такими умениями, реализуемая при решении блоков укрупненных задач, может быть аналогичной той, какая существует между формируемыми при этом компонентами методической деятельности студентов (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Методическая деятельность студентов при решении задач 1.1—1.3

Методические умения, адекватные решению задачи			Аспект методической деятельности
1.1	1.2	1.3	
Получение опережающей информации об объекте; Выбор основания прогнозирования; Выдвижение гипотезы; Планирование предстоящей деятельности;			Прогностический
Усвоение специальных (частных) эвристик;			Эвристический
		Преобразование математической конструкции; Ориентация на поиск нового, более совершенного и оригинального, способа решения	Эстетический

Вузовская практика свидетельствует, что математическая подготовка студентов при решении ими блоков укрупненных задач также осуществляется на фундаментальном уровне, обеспечивая усвоение ими целостных, системных и интегрированных знаний. Как можно видеть, важную роль при этом играет интеграция методической и математиче-

ской подготовки будущих специалистов на всех возможных уровнях; средств обучения (которыми выступают одни и те же задачи элементарной математики и их блоки); приемов обучения (анализ проведенных решений, поиск рациональных методов решения задач, установление зависимостей между компонентами задачи и др.); форм обучения (использо-



СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]: Специальность 032100.00 Математика с дополнительной специальностью : Квалификация учитель математики и_(в соответствии с дополнительной специальностью). — М., 2005. — 22 с. — Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv.htm>.
2. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации (2009) [Электронный ресурс] // Президент России : выступления и стенограммы : [офиц. сайт]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5979>.
3. Саранцев, Г. И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 2006. — № 7. — С. 61—68.

Поступила 23.03.10.

ОБУЧЕНИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВУ ТЕОРЕМ В ЕДИНСТВЕ ЭВРИСТИКИ И РЕПРОДУКЦИИ

O. Н. Шалина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

В статье обоснована целесообразность сочетания эвристического и репродуктивного методов в процессе обучения доказательству теорем на уроках геометрии, исследованы различные классификации эвристик. Приведены способы определения сложности и трудности доказательства теорем, на основе которых разработаны критерии выбора метода обучения.

Ключевые слова: обучение доказательству теорем; эвристика; сложность доказательства; трудность доказательства.

Новые целевые установки в системе современного российского образования предполагают ориентацию обучения на развитие личности, в частности на формирование логического и образного мышления. Ведущее место в развитии данных типов мышления, а также умения аргументировать свои суждения, делать обоснованные выводы принадлежит курсу геометрии.

Важной составляющей процесса обучения геометрии является правильная организация работы по изучению доказательств теорем. Научить учащихся находить логически правильную последовательность доказательства математических утверждений — одна из самых сложных задач, стоящих перед учителем. Деятельность, связанная с доказа-

тельством математических утверждений, обеспечивает сознательность усвоения учащимися геометрического материала, развитие у них самостоятельности, умения рационально применять свои знания, творчески подходить к выполнению задания.

Процесс доказательства опирается на единство логического и эвристического, в нем логика и эвристика взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому под обучением доказательству теорем необходимо понимать обучение учащихся анализу готовых доказательств, их воспроизведению, самостоятельному открытию факта, поиску и конструированию доказательства, опровержению предложенных доказательств [4]. В рамках данной концепции действия, адекват-

© Шалина О. Н., 2010



ные доказательству, имеют логический и эвристический характер. Однако в настоящее время на уроках геометрии обучение доказательству теорем практически всегда происходит посредством изучения готовых доказательств, т. е. реализации репродуктивного метода, что обусловлено рядом объективных причин: экономией времени, сложностью доказательств ряда теорем и др. Но доминирование этого метода не позволяет в должной мере развивать мышление школьников, особенно его самостоятельность, гибкость, формировать у учащихся навыки поисковой деятельности. При чрезмерном использовании метод ведет к формализации процесса усвоения знаний, а в некоторых случаях — к «зубрежке» формулировок теорем и их доказательств.

В результате школьники учатся не доказывать, а лишь воспроизводить доказательство.

Избежать указанных недостатков возможно посредством использования эвристического метода обучения, сущность которого заключается в вовлечении учащихся в процесс «открытия» различных фактов, самостоятельной формулировки теорем, выполнения отдельных этапов исследования. Помочь им при выполнении доказательства теорем могут базовые эвристики, специальные эвристики, общие эвристики и эвристические приемы. Базовые эвристики — приемы, цель которых состоит в создании благоприятных дидактических условий для самоорганизации школьников при «открытии» и формировании новых знаний, умений, а также в овладении приемами решений различных классов задач (подведение под понятие, выведение следствий и др.). Специальные эвристики связаны с изучением определенных тем и отражают специфику предмета изучения (равенство фигур определяется наложением и др.). Общие эвристики есть «метаспособы» для поиска конкретных способов решения задачи или доказательства теоремы (аналогия, сравнение и др.). Эвристические приемы основываются на теоретических положениях, но имеют преимущественно другой

способ получения информации — на основе интуиции (прием вспомогательной фигуры, прием дополнительных построений и др.).

В процессе эвристического доказательства теоремы учитель задает вопросы, дает указания, целенаправленное применение которых не детерминирует полностью действий учащегося, но активно формирует у него общую последовательность доказательства. Происходит совместный поиск и способа доказательства, и его логического обоснования. Однако данный метод также имеет некоторые недостатки: он требует больших временных затрат, чем при сообщении готовых знаний, поэтому в массовой школе малоприменим; метод не позволяет в полной мере учитывать индивидуальные различия школьников, поскольку в обсуждении лишь часть учащихся способна принимать активное участие, а остальные, в силу своих психических особенностей, пассивны [2].

Очевидно, что применение одного из методов может привести к нежелательным результатам. Целесообразно сочетать методы обучения и «обогащать» одни другими. Так, на уроках геометрии при изучении теорем можно сочетать использование эвристического и репродуктивного методов. Возникает вопрос: как среди множества теорем школьного курса геометрии выбрать те, которые необходимо доказывать эвристически? Для этого нужны объективные критерии выбора эвристического или репродуктивного метода доказательства теорем.

При доказательстве происходит «мысленное выстраивание линии» доказательства в процессе анализа исходных данных и следствий, вытекающих из них. Не вызывает сомнения тот факт, что при реализации эвристического доказательства, правильно организованного учителем, школьники достаточно быстро смогут определить последовательность доказательства, если оно будет несложным. Что же следует понимать под «сложностью доказательства»?

Отметим, что сложность — категория достаточно трудноопределимая; кроме того, на бытовом уровне использова-

ние понятия сложности многообразно. Ряд исследователей, опираясь на практику, определяют сложность задачи по следующим критериям: среднему времени, затраченному на решение, и количеству операций в задаче. Однако затраченное на доказательство теорем время во многом зависит от уровня подготовки учителя, его квалификации, професионализма, уровня подготовки учащихся, корректности формулировки вопросов учащимся и др. Таким образом, временной фактор при выявлении сложности доказательства теоремы не может быть признан объективным. Исходя из этого определять ее, опираясь на данную трактовку, в контексте нашего исследования не представляется возможным.

Согласно исследованиям В. И. Крупича сложность задачи — это объективная характеристика. Она определяется внутренней структурой задачи, которую он рассматривает как функцию от числа элементов, связей между ними и типов связей между элементами структуры, т. е. $r(m, n, l)$, где m — число элементов; n — число явных связей; l — число типов связей в структуре задачи. Сложность задачи есть функция $S(r) = m + n + l$, где $l = 0, 1, 2$ [3, с. 48]. Выясним, может ли быть сложность, определяемая по указанной формуле, объективным критерием выбора эвристического или репродуктивного метода доказательства.

Выполнив анализ доказательства теоремы «Площадь параллелограмма равна произведению его основания на высоту», приведенного на страницах учебника [1], и построив модель логической структуры доказательства, мы получили, что сложность доказательства данной теоремы $S = 2 + 1 + 1 = 4$, так как $m = 2, n = 1, l = 1$. Аналогично определили сложность доказательства теоремы «Площадь треугольника равна половине произведения его основания на высоту»: $S = 2 + 1 + 1 = 4$, так как $m = 2, n = 1, l = 1$. Оба рассмотренных доказательства имеют один количественный показатель сложности, равный 4. Однако проведение доказательства первой теоремы эвристическим методом достаточно проблематично: дополнительное построение

и тот факт, что необходимо доказывать равновеликость прямоугольника и параллелограмма, не являются очевидными. Поэтому в случае реализации эвристического метода в процессе «подведения» учащихся к данным фактам будет выстроена длинная цепочка логически взаимосвязанных умозаключений, что сильно затруднит поиск школьниками алгоритма доказательства данной теоремы. Отсюда при ее доказательстве эффективным будет использование репродуктивного метода. Доказательство же второй теоремы целесообразно проводить эвристическим методом, так как оно полностью опирается на доказательство теоремы о площади параллелограмма. В процессе доказательства необходимо дополнительное построение, однако в данном случае оно будет очевидным, так как на предыдущем уроке была доказана теорема о площади параллелограмма. Таким образом, мы выяснили, что теоремы, имеющие одинаковый показатель сложности $S = 4$, нужно доказывать разными методами. Следовательно, сложность, определяемая по данной формуле, не может быть исчерпывающим критерием выбора метода доказательства теорем.

В контексте нашего исследования сложность доказательства теоремы будем определять количеством шагов в доказательстве. Верным следует считать соотношение $S = h$, где h — количество шагов в доказательстве. Ввиду того что при изучении доказательств с большим числом действий на уроке затрачивается много времени, а очевидность последовательности шагов в алгоритме доказательства, с опорой лишь на данные условия небольшая, доказательство таких теорем целесообразно проводить репродуктивным методом. Исходя из этого, мы выявили первый критерий выбора метода доказательства — его сложность.

Подчеркнем, что выбор метода доказательства не определяется только его сложностью. Например, доказательство второго признака равенства треугольников состоит из 9 действий, т. е. является достаточно сложным. Однако доказа-



тельство этой теоремы проводится аналогично доказательству первого признака равенства треугольников и опирается лишь на данный признак, в то время как в процессе доказательства многих теорем с таким или даже меньшим числом действий идет обращение к целому ряду аксиом, теорем и других геометрических фактов. Очевидно, что одного выявленного критерия недостаточно для осуществления выбора метода доказательства. Целесообразно также учитывать трудность доказательства теоремы.

По мнению одних исследователей, трудность задачи — субъективная характеристика, т. е. зависит от того, кто ее решает; другие рассматривают трудность задачи с точки зрения ее формы и определяют как пропорцию между количеством отношений, образующих условия задачи, и количеством указанных в условиях задачи объектов, образующих эти отношения: чем больше доля отношений и меньше образующих их объектов, тем задача труднее. Если рассматривать указанные выше теоремы о вычислении площади параллелограмма и треугольника, то, согласно последней формулировке, они имеют одинаковый уровень трудности. Однако, как было отмечено нами ранее, доказательство данных теорем целесообразно проводить различными методами. Таким образом, вышеперечисленные трактовки понятия «трудность» в контексте нашего исследования не позволяют однозначно применить его в качестве критерия выбора метода доказательства теорем.

Под трудностью задачи следует понимать психолого-дидактическую категорию, представляющую собой совокупность многих субъективных факторов, зависящих от особенностей личности. Основными компонентами трудности задачи как объекта являются степень ее проблемности и сложность [3, с. 47]. Степень проблемности задачи определяется внешним строением (информационной структурой) задачи и зависит от того, какие компоненты информационной структуры *ACRDB* неизвестны.

Попытаемся выявить, чем определяется трудность доказательства теоремы.

Для этого составим схему и штриховкой в виде решетки отметим те объекты, которые нам известны, а диагональной штриховкой — те, которые не влияют на трудность доказательства теоремы в контексте нашего исследования (рисунок). С данной точки зрения рассмотрим информационную структуру теорем, представленных в школьном учебнике: компоненты информационной структуры *A*, *B*, *D* оказываются известными, а компонент *R* не влияет на степень проблемности задачи. Трудность доказательства теоремы как один из критериев выбора метода доказательства, согласно структурной схеме, не зависит и от сложности, определяемой по формуле $S = m + n + l$ (ранее было отмечено, что выбор метода доказательства теоремы не обусловлен подобной трактовкой сложности). Обнаруживается зависимость трудности доказательства теоремы от параметра *C*, в нашем случае это аксиомы, теоремы и другие геометрические факты, используемые в процессе доказательства.

Таким образом, трудность доказательства теоремы в контексте нашего исследования определяется количеством аксиом, теорем, следствий и других геометрических фактов, которые следует актуализировать в памяти и применить в процессе ее доказательства. Чем выше это значение, тем труднее доказательство теоремы. Очевидно, что чем меньше геометрических понятий, фактов, теорем используется в процессе доказательства, тем легче учащимся самостоятельно выстраивать «цепочки» дедуктивных умозаключений, устанавливать связь между данными фактами, теоремами, понятиями, выбирать правильный признак или свойство понятия. Исходя из этого эвристический метод целесообразно использовать при изучении теорем, имеющих менее трудное доказательство.

Анализ школьных учебников геометрии позволяет заключить, что в процессе доказательства уже первых теорем применяются эвристики, хотя учащиеся еще не знакомы с ними и не осознали смысла их использования. Наиболее часто в процессе доказательства теорем

используются следующие базовые, специальные, общие эвристики и эвристические приемы: базовые — выведение следствий, подведение под понятие, преобразование требований задачи в равносильные и др.; специальные — отрезки равны, если равны треугольники, сторо-

нами которых являются данные отрезки; равенство фигур определяется наложением и др.; общие — аналогия, сравнение и др.; эвристические приемы — дополнительных построений, вспомогательной фигуры, рассмотрение предельного или частного случая и др.



Основные компоненты трудности доказательства теоремы

Впоследствии реализация эвристического метода обучения при доказательстве теорем, где используются уже известные учащимся эвристики, дает основу для развития у школьников умения выделять и формулировать идею доказательства с использованием эвристик. К тому же некоторые эвристики (например, выведение следствий, сравнение, аналогия) используются для логических рассуждений в процессе доказательства теорем. В данном случае изучение эвристик происходит в сочетании с формированием логических действий, показывая их эвристичность в процессе поиска способа доказательства теоремы. В этом, в частности, и проявляется единство логики и эвристики в обучении доказательству. Как было отмечено ранее, данный подход можно считать наиболее результативным. Таким образом, изучение теорем, при доказательстве которых используются уже известные учащимся эвристики, целесообразно проводить эвристическим методом. Это —

следующий критерий выбора метода доказательства теорем.

Важным аспектом процесса обучения доказательству теорем выступает систематичность проведения эвристических доказательств. Целесообразно регулярно рассматривать эвристические доказательства теорем, так как они способствуют наиболее полному пониманию смысла доказательства. Также в процессе отбора необходимо учитывать последовательность использования эвристического метода, поскольку наиболее эффективным считается правильное чередование методов обучения.

Учитель может осуществлять выбор эвристического или репродуктивного метода доказательства теорем школьного курса геометрии, опираясь на пять критериев: 1) сложность доказательства; 2) трудность доказательства; 3) использование в процессе доказательства уже изученных эвристик; 4) систематичность применения методов; 5) последовательность использования методов.



Сочетание эвристического и репродуктивного методов при изучении теорем наиболее эффективно. Обучение доказательству в единстве эвристики и репродукции в полной мере способствует эффективному формированию у школьников таких приемов умственной деятельности, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. Реализация взаимосвязей эвристического и репродуктивного методов в процессе обучения доказательству теорем, формирование и развитие личности школьников со всей необходимостью требуют вооружения педагогов соответствующими методическими приемами осуществления взаимосвязей данных методов в обучении геометрии.

Подводя итоги, отметим, что в ходе исследований процесса обучения доказательству теорем нами были выявлены критерии выбора эвристического или репродуктивного метода обучения доказательству, а также способ определения сложности и трудности доказательства теоремы. Сложность определяется количеством шагов в доказательстве, трудность — количеством аксиом, теорем, следствий и других геометрических фактов, которые следует актуализировать в памяти и применить в процессе доказательства.

Осуществление взаимосвязей эвристического и репродуктивного методов в процессе обучения доказательству является средством совершенствования школьного учебного процесса, фактором формирования и развития мотивационно-потребностного и операционно-деятельностного компонентов личности школьника, а также необходимым средством обучения самостоятельному поиску способов доказательства теорем при изучении геометрии в средней школе, способствует повышению качества математических знаний, навыков и умений учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Геометрия : 7—9 : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. — 16-е изд. — М. : Просвещение, 2006. — 384 с.
2. Груденов, Я. И. Совершенствование методики работы учителя математики : кн. для учителя / Я. И. Груденов. — М. : Просвещение, 1990. — 224 с.
3. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач / В. И. Крупич. — М. : Прометей, 1995. — 166 с.
4. Саранцев, Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе / Г. И. Саранцев. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 183 с.

Поступила 18.09.09.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ: ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ, ОСОБЕННОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

E. A. Бакулина (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеевьева*)

В статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем школьного образования — проблема домашнего задания. Автором раскрываются подходы к определению понятия «домашнее задание» и перспективы использования домашнего задания в обучении математике.

Ключевые слова: домашнее задание; самостоятельность учебно-познавательной деятельности ученика; деятельностный подход; гуманизация и гуманитаризация математического образования.

Неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса издавна выступает домашнее задание. Проблема его использования в обучении математике неоднократно обсуждалась в на-

учной литературе. Многие специалисты в области педагогики, а также методики обучения математике уделяли внимание исследованию различных аспектов этой важной, объемной и многогранной про-

© Бакулина Е. А., 2010

блемы. Раскрытию понятия «домашнее задание», выяснению роли и функций домашнего задания в обучении математике, возможностям нормирования объема домашнего задания посвящены работы таких авторов, как В. М. Брадис, В. В. Репьев, Н. Н. Поспелов, Е. С. Рабунский и др. Специфика подобных исследований, как правило, определяется особенностями конкретного этапа развития математического образования, неизменно вызывающими адекватные изменения в сфере указанной проблемы.

Исследование процесса изменения домашних заданий в обучении математике позволяет выделить четыре основных этапа в использовании данного компонента учебного процесса. Первый этап охватывает период с начала XVIII до начала XX в., второй этап — с начала XX до середины XX, третий — с середины XX до начала XXI, четвертый — с начала XXI в. На каждом историческом этапе менялась роль домашнего задания в обучении математике, а также взгляды на его функции и цели. Отметим также, что после 1917 г. в условиях единой школы обязательные домашние задания были отменены, как необходимый компонент работы школы они стали рассматриваться лишь с начала 1930-х гг.

Анализ учебной литературы по проблеме показывает, что понятие «домашнее задание» разными авторами трактуется неодинаково. Одни ученые рассматривают его как форму организации учебного процесса (В. А. Сластенин, П. И. Пидкастый и др.); другие — как средство индивидуализации обучения (Н. Н. Поспелов: «...домашняя работа представляет собой индивидуальную форму учебных занятий. Дома учащиеся сами планируют свою работу, выполняют задания и самоконтроль излюбленными способами, затрачивая на это столько времени, сколько потребуется» [1, с. 67]); третьи — как один из видов самостоятельной работы (Е. С. Рабунский, П. А. Дрямов, Г. А. Аракелян и др.). Существует точка зрения, согласно которой домашнее задание является одним из видов учебного задания. Такой подход позволяет рассматривать его с

двух позиций: учителя и ученика. В первом случае домашнее задание выступает средством организации деятельности учащихся, во втором — средством усвоения содержания образования. Кроме того, оно рассматривается как форма, в которую воплощено содержание.

Таким образом, домашнее задание в обучении математике представляет собой средство реализации и форму воплощения определенного раздела математики. При этом только верное выполнение задания учащимися обеспечивает извлечение заложенного в нем содержания и доведение его до сознания ученика.

Неоднозначность толкования понятия «домашнее задание» можно объяснить тем, что одни исследователи исходят из организационных, а другие — из дидактических признаков, определяющих его сущность. В контексте методики обучения математике домашнее задание — это многоаспектное явление, а именно:

- одна из форм организации познавательной деятельности учащихся;
- средство индивидуализации обучения;
- одна из форм самостоятельной работы учащихся;
- один из видов учебного задания.

Каждый из названных аспектов, взятый отдельно от других, имеет лишь определенное назначение, поэтому для понимания сущности домашнего задания следует учитывать все аспекты.

Рассмотрим основные особенности домашнего задания в обучении математике. По традиции все задания делятся на классные и домашние по признаку места их выполнения — в классе или дома. Классные задания выполняются учащимися в рамках отведенного времени и определенного контингента школьников. В классе обычно идет либо коллективная работа, где степень самостоятельности отдельного ученика, как правило, низка, либо индивидуальная работа под контролем учителя, который по ходу выполнения задания вносит необходимые корректировки, дает советы, что ограничивает в известной степени самостоятельность ученика. Что касается



домашнего задания, то оно предполагает самостоятельность учебно-познавательной деятельности ученика: дома нет непосредственного взаимодействия с учителем, ученик лишен возможности советоваться с ним и получать таким образом помощь в выполнении задания. Учитель не может фиксировать место выполнения домашнего задания и контролировать время его выполнения. Таким образом, наиболее яркий признак, отличающий домашнее задание от других заданий, — это степень самостоятельности учебно-познавательной деятельности ученика.

Концепция домашнего задания как явления обучения математике должна учитывать особенности математического знания и его усвоения. Специфика математики состоит в том, что она выделяет количественные отношения и пространственные формы, которые присущи всем без исключения предметам и явлениям, и делает их объектом своего изучения [3].

А. Я. Хинчин отмечает, что «математика в отличие от большинства других преподаваемых в школе дисциплин имеет предметом своего изучения не непосредственно вещи, составляющие окружающий нас внешний мир, а количественные отношения и пространственные формы, свойственные этим вещам» [4, с. 143]. Математические задания, в том числе домашние, должны помочь преодолеть возникающие в сознании учеников представления о «сухости», формальном характере, оторванности этой науки от жизни и практики. Вместе с тем они должны учить учеников строгой и полной аргументации, доведению до предела логической схемы рассуждения, стремлению находить кратчайший, ведущий к данной цели логический путь, точности математической символики и т. д. Несомненно, еще одной особенностью домашнего задания по математике является присущий им в значительном большинстве случаев творческий характер. Решение домашнего задания требует от ученика не только «изобретения» схемы рассуждения, ведущей к поставленной цели, но и, что самое важное, са-

мостоятельного открытия данной схемы, самостоятельного выбора того или иного способа решения.

Современный этап развития образования в России характеризуется существенными изменениями в содержании обучения учащихся. Новая парадигма образования влечет за собой значительные изменения в организации образовательного процесса, затрагивающие цели и задачи, стоящие перед общеобразовательной школой; организацию деятельности учителя; разнообразные стороны учебно-познавательной деятельности учащихся. Перемены не обошли стороной и такой элемент педагогического процесса, как домашнее задание в обучении математике. Методика домашнего задания в обучении математике должна строиться с учетом современных методологических и теоретических положений: деятельностного подхода, гуманизации и гуманитаризации математического образования, концепции формирования понятия и работы с теоремой, использования задач в обучении математике.

Данные положения открывают ряд перспектив применения домашнего задания в обучении математике:

1) использование домашнего задания в реализации некоторых этапов организации изучения теорем и формирования понятий обусловлена необходимостью повышения уровня самостоятельных работ в учебном процессе, а также нехваткой временных рамок урока. Выполнение ряда упражнений (особенно упражнений, реализующих заключительные этапы рассматриваемых методик) требует от учащихся проведения анализа содержания учебного материала, умения представлять информацию в виде таблиц, схем, графиков, что связано с определенными временными затратами, поэтому целесообразнее задавать их в качестве домашнего задания, осуществляя затем обсуждение решений вместе с классом. Дома ученик может спокойно, не торопясь, рассмотреть несколько способов решения, обратиться к книгам, самостоятельно прийти к открытию, выполнить работу в удобном для него темпе. Учи-

тель, таким образом, может экономичнее использовать время на уроке и приобщать при этом учащихся к размышлению. Домашнее задание должно не только способствовать закреплению теорем, понятий, способов решений, но и предшествовать, сопутствовать изучению, т. е. выступать в качестве средства усвоения знаний, раскрывать их деятельностную природу. Следовательно, при определении домашнего задания нужно предусмотреть перспективу дальнейшего использования его результатов;

2) гуманизация математического образования требует ориентации на развитие ученика, поэтому особое внимание при обучении математике должно уделяться дифференциации и индивидуализации домашних заданий. Предъявление учащимся в качестве домашней работы заданий различной формы, степени сложности, способов выполнения (вариативных домашних заданий) предоставляет им возможность выполнять задания наиболее значимыми для них способами, отвечающими их образовательным потребностям и интересам, позволяет осуществить индивидуализацию обучения;

3) гуманитаризация математического образования предполагает усиление развивающего потенциала учебных предметов, их нацеленность на подготовку ученика, умеющего самостоятельно мыслить, аргументированно доказывать свою позицию или подход к решению той или иной проблемы, владеющего приемами умственной деятельности: сравнением, аналогией, анализом, синтезом, обобщением и др. В этой связи особо актуальными становятся вопросы организации домашних учебных исследований.

Включение учебных исследований в домашнее задание по математике предполагает следующие цели: выявление существенных свойств понятий или отношений между ними; установление связей данного понятия с другими; выделение частных случаев некоторого факта в математике; обобщение различных вопросов; классификация математических объектов, отношений между ними, основных фактов данного раздела математики;

решение задач различными способами; отличие ошибочных рассуждений от правильных; составление новых задач, вытекающих из решения данных; работа над формулировкой и доказательством математического утверждения и т. д.;

4) выполнение домашнего задания может служить продолжением урока, например, при реализации заключительного этапа решения задачи. «Реализация этого этапа должна включать, кроме изучения полученного решения, составление задач — аналогов данной, задачи обобщения, задачи-конкретизации, задач, решаемых тем же способом, что и основная задача, поиск различных способов решения данной задачи, их оценку, выбор наиболее простого» [2, с. 146]. Однако в условиях сокращения количества часов на уроки математики трудно осуществить полноценный творческий подход, глубокое исследование математических задач. Такая работа несовместима со спешкой: раздумье требует времени, которое выходит за рамки урока и поэтому может быть его продолжением при выполнении домашнего задания. Следовательно, можно говорить о паре «урок — домашнее задание», когда выполнение домашнего задания является продолжением урока, или наоборот. В связи с этим необходим целенаправленный отбор домашнего задания, определяемый целями конкретного урока. Каждое задание должно быть продумано с точки зрения возможности «дальнейшего использования результатов домашней работы учащихся» [3, с. 181].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поступов, Н. Н. Как готовить учащихся к выполнению домашних заданий / Н. Н. Поступов. — М. : Наука, 1979. — 95 с.
2. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе : учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев. — М. : Просвещение, 2002. — 224 с.
3. Саранцев, Г. И. Упражнения в обучении математике / Г. И. Саранцев. — М. : Просвещение, 1995. — 240 с.
4. Хинчин, А. Я. Педагогические статьи / А. Я. Хинчин. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — 160 с.

Поступила 21.12.09.



ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ БЕЛГОРОДЦАМИ ЗАИМСТВОВАННОЙ АГЕНТИВНОЙ ЛЕКСИКИ КОНЦА ХХ — НАЧАЛА ХХI в.*

B. V. Демичева (Белгородский государственный университет)

Статья посвящена одной из актуальных проблем освоения носителями русского языка заимствованной лексики нового времени. Приводятся данные социолингвистического эксперимента, проведенного автором в Белгородской области в 2008—2009 гг., анализируются его результаты.

Ключевые слова: заимствования нового времени; агентивная лексика; социолингвистический эксперимент; источники заимствования; социальные группы информантов; освоение заимствованной лексики.

Жизнь каждой нации неразрывно связана с разного рода контактами. Изоляция, естественная или искусственная, обычно отрицательно влияет на ее развитие, и наоборот, оживленные межнациональные связи оказывают положительное воздействие, в частности, на развитие языка. Само по себе языковое заимствование — вполне естественное явление в жизни народа на определенном этапе развития общества. Л. П. Крысин заимствованием называет «...процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой» [3, с. 18]. Иноязычное слово проходит несколько этапов на пути его освоения языком, причем на каждом из них носители языка испытывают трудности, не зная, каково происхождение, написание, правильное произношение и даже значение слова.

Бурное развитие информационных технологий и средств массовой информации, как указывает Л. В. Савельева, резко изменили исторические условия жизни национальных языков. По некоторым оценкам, опубликованным в прессе, в русский язык с конца 80-х гг. XX в. входит без перевода порядка 300 слов ежедневно. В основном это слова англо-американского происхождения, что объясняется совокупностью политических и экономических причин [5, с. 27].

На улицах столичных и провинциальных городов появились *шопы*, *маркетинги*, *супермаркеты*, в которых работают *бизнесмены*, *сэллеры* и *менедже-*

ры по продаже. В современных офисах и разного рода коммерческих структурах трудятся и вступают в бизнес-контакт *клерки*, *дилеры*, *дистрибуторы*, *референты*, *дрессмейкеры*. По телевизору мы смотрим *Информ-ТВ*, *ток-шоу*, *брейн-ринги*, *хит-парады*, *Пресс-Экспресс*. В дни выборов становимся *электоратом* и устанавливаем *рейтинги* кандидатам, *сенаторам*, *спикерам*.

Нельзя отрицать объективную закономерность и необходимость вхождения в наш язык в новых исторических условиях многочисленных заимствований. Интернационализация общественно-политической лексики, появление международных терминов рыночной экономики, расширение товарной номенклатуры за счет наименований ранее неизвестных нам продуктов зарубежного производства — все это естественные процессы, которые не должны вызывать тревоги филологов: и устную речь, и печатное пространство осваивают новые понятия нашей жизни. Как подчеркивают лингвисты, наука не знает гомогенных в структурном и материальном отношении языков, развитие которых протекало бы в изоляции от внешних воздействий.

В последние десятилетия XX в. основным источником заимствований стал английский язык, причем заимствуемые лексемы, являющиеся новообразованиями в языке-источнике, входят в принимающий язык не разрозненными единицами, а целыми тематическими блока-

* Работа проведена по программе Федерального агентства по образованию «Исследования, выполняемые в рамках тематических планов 2009—2010 гг.».

ми. В частности, в русском языке последних лет широко представлена группа заимствований-агентивов, называющих лицо по профессии или роду занятий. В ее составе такие лексемы, как *аудитор*, *брокер*, *визажист*, *дилер*, *дистрибутор*, *имиджмейкер*, *инвестор*, *клипмейкер*, *маркетолог*, *менеджер*, *стилист*, *спикер*, *спонсор* и др.

Тема иноязычных заимствований традиционно является дискуссионной. По мнению филологов, принятие или непринятие иноязычного слова связано, во-первых, с общими концептуальными установками носителей языка (часть языкового коллектива отрицательно относится к заимствованиям, особенно в пору интенсификации этого процесса); во-вторых, большинство иноязычных слов, проникающих в язык через тексты массмедиа, оказываются крайне разнородными: заимствования из активного и пассивного словарного фонда языка, жаргоны и просторечие [2, с. 260—261].

Хлынувшие сегодня лавиной англоязычные инновации вынуждают носителей языка делать выбор иноязычной лексики по признаку актуальности. В эпоху языковых перемен усиливается внимание рядовых носителей языка к «семантике или даже семантическим нюансам значения слова» [1, с. 137].

Среди различных проблем, связанных с процессом заимствования, наименее изученными остаются вопросы о том, как именно происходит освоение иноязычных слов и каковы реальные результаты иноязычного влияния на состав словаря носителей русского языка, какова семантика освоенных и осваиваемых языковых единиц. Использование иноязычных заимствований принадлежит обычно к сфере официального делового общения, поэтому в бытовой речи оно чаще всего стилистически маркировано.

Для социолингвистического исследования особый интерес представляет процесс освоения иноязычной лексики различными социальными группами носителей языка. Основной задачей такого исследования является изучение значения слова в ракурсе «слово в системе языка — слово в индивидуальном лексиконе».

Одним из способов, позволяющим оценить результаты процесса освоенности/неосвоенности иноязычных заимствований различными социальными группами носителей языка, служит социолингвистический опрос, который осуществляется методом анкетирования. Такой опрос проводился в 2008—2009 гг. среди людей разных возрастных групп и профессий в Белгороде и Белгородской области. В нем приняли участие школьники, студенты вузов, рабочие, служащие, предприниматели, домохозяйки.

Целью опроса было получение сведений о том, каково семантическое «наполнение» новых иноязычных лексем у представителей различных социальных групп. Процедура опроса основывалась на таких психолингвистических понятиях, как смысловое восприятие и понимание значения заимствованного слова различными социальными группами референтов и интерпретация его в речи. При этом учитывалось, что «понимание значения слова предполагает опору на знание языка, а интерпретация — опору на весь контекст оценочной деятельности информанта» [4, с. 93]. Материалом для опроса послужили англоязычные агентивы нового времени разной степени освоенности, принадлежащие различным сферам употребления (политика, экономика, мода, музыкальная культура и т. д.).

Объектом нашего опроса стали пять групп информантов: 1) школьники начальных и средних классов (9—13 лет); 2) школьники старших классов и студенты вузов (16—21 год); 3) информанты в возрасте 25—39 лет; 4) информанты 40—50 лет; 5) информанты пенсионного возраста.

Респондентам были предложены следующие слова: *брокер*, *дилер*, *дистрибутор*, *маркетолог*, *бизнесмен*, *дизайнер*, *менеджер*, *папарацци*, *секьюрити*, *клипмейкер*, *киллер*, *топ-модель*, *диджей*.

Мы проанализировали более 130 анкет респондентов различных социальных групп. Анализ результатов опроса по возрастным группам представлен в табл. 1.



**Результаты социолингвистического опроса
в зависимости от возрастной группы респондентов, %**

Толкование	Возрастные группы				
	9—13 лет	16—21 год	25—39 лет	40—50 лет	Пенсионеры
Верное	26,0	70,1	73,6	60,3	30,0
Ошибочное	6,0	4,3	6,4	6,2	—
Нет ответа	68,0	25,6	20,0	33,5	70,0

Как следует из таблицы и дальнейшего общения с респондентами, англоязычные термины наименования лица по профессии понимаются в основном людьми от 16 до 39 лет. Люди старшего возраста, отвечая на вопрос о необходимости введения новых терминов, выражали сомнение в этом. Представляют интерес такие ответы: «Не было в наше время всяких брокеров и дилеров, а работа была у всех, и денег хватало на хлеб с маслом» (пенсионер, 63 года, бывший военный); «Не вижу смысла называть известные русским людям профессии иностранными словами: вместо пакетмажеров — стилисты и визажисты; вместо банкиров — брокеры, смысл один: все воруют». Младшая группа респондентов еще просто не готова к восприятию новой терминологии.

Вторую и третью возрастные группы, продемонстрировавшие знания англоязычных заимствований, составляли преимущественно студенты белгородских вузов, которые изучают английский язык и живо интересуются переменами в обществе, а также предприниматели, активно воспринимающие новые веяния жизни.

Представители третьей возрастной группы относили предложенные им слова для толкования к области узкоспециальной терминологии, например: *брокер* — «банковское дело» (учитель физики, 41 год); *дилер* — «в коммерческих структурах» (медсестра, 43 года). Если респонденты не знали, что означает данное слово, как оно функционирует в тексте, к какой области относится, то указывали общие понятия, например: *дистрибутор* — «должность» (рабочий за-

вода «Энергомаш», 45 лет); «профессия» (военнослужащий, 40 лет).

Группа пенсионеров проявила в отношении к англоязычным заимствованиям более консервативные взгляды. Она показала не только низкий уровень знания терминологии, но и нежелание ее принимать, что выразилось в эмоциональном толковании заимствований в ходе опроса респондентов. В анкетах были следующие ответы: слово *секьюрити* охарактеризовали как «ерунда» (военный в отставке, 53 года); «не имею понятия» (пенсионерка, 50 лет), «никогда не слышала» (преподаватель химии, 56 лет); «чуши собачья» (пенсионер, 63 года).

Мы проанализировали полученные данные по признаку пола и представили их в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты социолингвистического опроса
по признаку пола, %**

Толкование	Мужчины	Женщины
Верное	65,6	61,3
Ошибочное	4,6	6,3
Нет ответа	29,8	32,4

Судя по результатам эксперимента, мужчины проявили большую осведомленность в толковании терминов. Если они не знали, что значит слово, то либо оставляли графу без ответа, либо приводили поразительные ассоциации. Так, слово *дистрибутор* вызвало ассоциации: «богач» (военнослужащий, 31 год); «мусоросборщик» (студент, 20 лет); «чудовище» (пенсионер, 63 года).

Женщины при ответах во многом полагались на интуицию и по-своему толковали предложенные слова: например,

менеджер — «управляющий фирмой, но не директор» (учитель математики, 32 года) или *маркетолог* — «занимающийся анализом фирмы» (студентка, 20 лет).

На результаты опроса в определенной степени повлиял социальный статус опрашиваемых. Ответы студентов вузов представляли для нас особый интерес, поскольку именно в студенческой среде новое воспринимается очень быстро. В их анкетах присутствует широкий спектр ассоциаций и толкований. Описывая свои ощущения при толковании слов, студенты проявили богатое воображение и чувство юмора. Так, например, слово *клипмейкер* вызвало необычные ассоциации: «Киркоров», «эклер», «опиум для народа». Более сдержанно и по-делово-

му отвечали на вопросы молодые специалисты, учителя, служащие. Чувство раздражения и досады вызывали англоязычные заимствования у людей, работающих в производственной сфере, а также у военных и преподавателей. В основном с безразличием к новым терминам относятся пенсионеры и лица предпенсионного возраста.

Нами были опрошены люди разных специальностей и разного социального статуса. Анализ анкет показал, что верные толкования слов *брокер*, *дилер*, *дистрибутор* дали только экономисты, т. е. люди, чья работа непосредственно связана с этими терминами. Наименьшую осведомленность проявили медицинские работники (табл. 3).

Таблица 3
Результаты социолингвистического опроса по принадлежности к профессии, %

Толкование	Бухгалтеры	Инженеры	Учителя	Медики	Экономисты
Верное	66,6	80,3	88,5	46,6	89,3
Ошибочное	6,7	4,4	4,7	6,7	2,6
Нет ответа	26,7	15,3	6,8	46,7	8,1

Судя по результатам анкетирования и последующего общения, наиболее полные ответы и положительное восприятие заимствованной агентивной лексики продемонстрировали люди, либо работающие в сфере рыночной экономики (банках, коммерческих предприятиях), либо учителя. Можно утверждать, что языковое сознание носителей языка в целом не отвергает заимствований: более 50 % опрошенных утверждают, что слова им знакомы, и не отрицают необходимости их использования. В то же время опрос показал, что многие слова, предложенные для определения значения, вызвали затруднения понятийного характера; в некоторых случаях неспособность объяснить значение компенсировалась догадкой или заменой обобщающего характера (профессия, должность); немалую долю (34 %) составляет отказ от ответа.

Анализируя данные эксперимента, мы пришли к выводу, что проблема освоения иноязычной лексики белгород-

цами актуальна и требует своего разрешения, поскольку среди предложенных респондентам слов есть такие, которые важно знать современному грамотному человеку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Какорина, Е. В. Иноязычное слово в узусе 90-х годов (социолингвистическое исследование) / Е. В. Какорина // Русский язык сегодня. — 2000. — Вып. 1. — С. 137—156.
2. Какорина, Е. В. Сфера массовой коммуникации: отражение социальной дифференциированности языка в текстах СМИ / Е. В. Какорина // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. — М., 2003. — С. 241—264.
3. Крысин, Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. — М. : Наука, 1968. — 207 с.
4. Кубрякова, Е. С. Текст — проблема понимания и интерпретации / Е. С. Кубрякова // Семантика целого текста. — М., 1987. — С. 91—107.
5. Савельева, Л. В. Современная русская социоречевая культура в контексте этнической ментальности / Л. В. Савельева // Язык и этнический менталитет. — Петрозаводск, 1995. — С. 25—44.

Поступила 02.02.10.



ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ПРАВОПИСНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Т. П. Малявина (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеевьева*)

В статье рассматриваются этапы, методы и приемы организации работы по коррекции правописных (орфографических и пунктуационных) умений и навыков старшеклассников в условиях самостоятельной работы посредством активизации их мыслительной деятельности.

Ключевые слова: коррекция правописных умений и навыков; коррекционная работа по орфографии и пунктуации; навык правильного написания; навык неправильного написания; самостоятельная работа; активизация познавательной деятельности.

Проблема формирования правописных умений и навыков у обучаемых возникла еще на заре методики преподавания русского языка, поскольку грамотное письмо представляет собой одну из важнейших сторон общей языковой грамотности и речевой культуры личности. С тех пор вопросы обучения орфографии и пунктуации постоянно находятся в поле зрения исследователей. Вместе с тем в настоящее время, как и ранее, формирование навыков грамотного письма остается одной из самых трудных задач, которые приходится решать учителю-словеснику. Очевидно, поэтому в психолого-педагогической и методической литературе большое внимание уделялось и уделяется не только проблемам обучения орфографии и пунктуации, но и поиску наиболее эффективных, психологически и методически обоснованных путей формирования правописной грамотности школьников (см. труды Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, Д. Н. Богоявленского, Н. С. Рождественского, Н. Н. Алгазиной, А. В. Текучева, М. Р. Львова, Л. А. Тростенцовой, М. М. Разумовской, Е. Г. Шатовой и др.).

Признавая безусловную важность, полезность и своевременность имеющихся в методике обучения русскому языку направлений, методов и приемов, направленных на формирование правописных умений и навыков, мы предлагаем свой путь, который позволит осуществлять повышение уровня орфографической и пунктуационной грамотности старших школьников на завершающем этапе обучения русскому языку, в том

числе русскому правописанию (10—11 классы).

В процессе многолетней работы было установлено, что в практике школы при обучении правописанию могут быть сформированы навыки как правильного, так и неправильного написания.

Навык правильного написания образуется в процессе осмысленной, сознательной работы учащихся над орфографическим или пунктуационным правилом (так называемый управляемый путь формирования навыка), закрепляется в процессе сознательной работы по его формированию и закреплению, затем переходит в долговременную память и по мере необходимости может быть актуализирован. Отметим, что большинство правописных навыков, имеющихся в арсенале пишущих, таковыми и являются: текст, написанный самим безграмотным, с точки зрения учителей, учеником, содержит более 80 % правильных написаний.

Навык неправильного написания представляет собой результат стихийного формирования умений и навыков, пробелов в знаниях, недостаточной работы по их осознанию. Будучи по своей сути следствием дефекта в одном или нескольких компонентах действия, его составляющего, он, безусловно, нуждается в коррекции, проводимой на основе применения принципов осознанности, системности, самостоятельности. Дефекты подобного рода могут быть исправлены путем специально организованной коррекционной работы на завершающем этапе обучения правописанию (10—11 классы).

© Малявина Т. П., 2010

Коррекционная работа по орфографии и пунктуации в нашем понимании — это профессиональная деятельность педагога, рассчитанная на практическое решение проблемы устранения дефектов в правописных (как орфографических, так и пунктуационных) действиях обучаемых.

Под *коррекцией правописных умений и навыков* мы понимаем одно из направлений работы над ошибками, основу которого составляет исправление навыка неправильного написания как многокомпонентного и многоуровневого автоматизированного интеллектуального действия (умения), имеющего некие дефекты структуры — результат ошибочных интеллектуальных действий учащихся по решению правописных задач. Коррекции подлежат ошибки, сделанные вследствие неправильного переноса правила, ложной аналогии, неверной техники применения правила или неправильности, лежащей в самом обобщении и свидетельствующей о несовершенном усвоении данного правила.

Важнейшим результатом образования в настоящее время становится человеческая личность, обладающая активностью и самостоятельностью в познавательной деятельности, свободой выбора пути познания, умением адекватно воспринимать окружающую действительность и определять свое место в ней. Именно поэтому в центре современного образовательного процесса находится обучающийся — активный субъект, приобретающий образование в форме «личностного знания», формирующий собственный интеллект, обладающий потребностью в саморазвитии.

В основу методической системы коррекционной работы по орфографии и пунктуации в 10—11 классах в качестве ведущего принципа коррекционной работы намиложен тезис: соединение теории правописания и практики обучения правописанию с теорией и практикой речевой деятельности (а точнее: соединение теории языка и практики письменной речи школьников) в сочетании с активизацией познавательной деятельности обучаемых в условиях организуемой уч-

телем самостоятельной работы разного уровня сложности.

Теоретическая подготовка обучаемых начинается *пропедевтическим этапом* изучения предмета русского правописания, его основных понятий, принципов в определенных связях и отношениях, с учетом логики построения содержания учебной дисциплины. Данный этап в коррекционной работе по исправлению аномальных правописных умений и навыков предполагает в первую очередь актуализацию необходимой терминологии из области орфографии и пунктуации и, кроме того, знаний из области фонетики, морфемики и словообразования. Уместным представляется использование методов словесной передачи и слухового восприятия новой¹ информации (урок-лекция, сообщение преподавателя, беседа-актуализация с опорой на знания, полученные школьниками ранее, и др.). Причем в процессе коррекционной работы необходимо акцентировать семантический аспект, т. е. достичь полного понимания старшеклассниками воспринимаемой информации, что становится возможным только в случае активизации их познавательной деятельности и специфической деятельности, направленной на самонаблюдение.

Подробный рассказ учителя сопровождается схематическим изображением на доске классификации способов образования. Это помогает школьникам зафиксировать в памяти теоретический материал, служащий предметом обобщения и систематизации на данном уроке. Приведение собственных примеров, иллюстрирующих тот или иной способ словообразования, позволяет учащимся осознать изучаемое явление, а упражнения на закрепление изученного с опорой на рассуждение делают знание более прочным и фиксируют его в долговременной памяти. Важно имплицитно передать школьникам понимание значимости данного материала для коррекционной работы над собственными орфографическими ошибками.

¹ В понятие «новый» мы вкладываем значение «представленный по-новому», «иначе структурированный».



В рамках основного этапа коррекционной работы по орфографии и пунктуации осуществляется теоретическая подготовка школьников (формирование компетентности в области русского правописания), а также практическое освоение операционного состава личностно значимых действий, которое происходит в результате организованного обучения старших школьников по разработанной и представленной в программе системе заданий. При этом познавательная деятельность учащихся основного этапа носит как репродуктивный и частично-поисковый, так и творческий характер с постепенным переходом от самостоятельной деятельности, осуществляющей под руководством и контролем учителя, к собственно самостоятельной (творческой) работе.

Основной этап коррекционной работы по времени и содержанию, в свою очередь, разделен на два этапа: этап коррекции орфографических умений и навыков (10 класс) и этап коррекции пунктуационных умений и навыков (11 класс), каждый из которых имеет свою специфику.

На этапе коррекции орфографических умений и навыков учителем используются методы передачи учебной информации посредством практических действий: представление образца выполнения задания или решения орфографической задачи, иллюстрирование хода рассуждения в процессе решения проблемы. Деятельность самих школьников заключается в выполнении заданий аналитического характера: сопоставлении обобщающих таблиц и теоретического материала по орфографии, представленного в учебниках и учебных пособиях, анализе (и производстве) образцов выполнения действий в ходе решения орфографических задач, составлении схем и таблиц и самоанализе собственной интеллектуальной деятельности.

Вначале осуществляется повторение-актуализация опорных понятий и знаний из области орфографии, после чего учитель (на доске) совместно с учащимися (в тетрадях) составляет опорную таблицу-схему. Особо отметим, что таб-

лица-схема в печатном варианте пока не предъявляется школьникам: работа ведется учителем без опоры на учебники, справочники и таблицы, только на основе сведений, запечатленных в долговременной памяти старшеклассников с момента их изучения. Фрагменты сохраненного в памяти каждого из учащихся орфографического знания, сложенные в целостную систему в процессе рассказа учителя и составления опорной таблицы-схемы, дополненные знаниями, по каким-то причинам не сохраненными в памяти школьников, выступают в представлении каждого из обучаемых в качестве нового знания, вызывают интерес к работе с ним, а также понимание того, что в их собственной памяти имеется огромный багаж знаний, который необходимо «привести в порядок».

В процессе первичного закрепления учащиеся сопоставляют печатную таблицу, имеющуюся в пособии, с таблицей, зафиксированной на доске (и в тетрадях) после обобщения и систематизации орфографического материала, являющегося предметом акцентированного внимания на данном уроке (например: правописание безударных гласных в разных морфемах). Затем школьникам предлагаются упражнения. Задания к ним могут быть следующими.

1. Объясните написания выделенных слов.
2. Выберите из слов, данных в упражнении (или из фрагмента текста), слова (или предложения) в качестве примеров-иллюстраций к только что созданной таблице-схеме.
3. Подбирайте проверочные слова, вставьте пропущенные буквы. Определите, играет ли роль лексическое значение слова при выборе написания.
4. О чём напоминают вам выделенные буквы в упражнениях 1; 2? Какие орфограммы вы повторили? Свое мнение обоснуйте.
5. Графически отметьте орфограммы.

Можно возразить, что подобные упражнения являются в методике традиционными. Действительно, они используются давно, но при наличии установки на самонаблюдение за последовательностью собственных интеллектуальных действий, совершаемых в процессе вы-

полнения задания, такие упражнения приобретают специфическую функцию коррекционных. На первых порах устное проговаривание (комментирование) способствует восстановлению полного хода рассуждения: старшеклассником вербально фиксируется и акцентируется порядок умственных действий по тому или иному правилу.

После получения учащимися необходимой теоретической подготовки постепенно, от занятия к занятию, увеличивается удельный вес самостоятельной работы; более того, меняется характер познавательной деятельности самих учащихся: от репродуктивной к частично-поисковой и затем творческой.

Коррекционная работа на этапе коррекции пунктуационных умений и навыков имеет творческий характер. Перед изучением каждой темы ученикам предлагается задание для самостоятельного обобщения и систематизации знаний из области пунктуации: *составить собственную таблицу-схему по использованию знаков препинания в синтаксических конструкциях того или иного типа*. Примеры к таблице подбираются школьниками самостоятельно из текстов современной литературы и публистики (источник обязательно должен быть указан). Такого рода творческое задание учит обобщать и систематизировать учебный материал, формирует как орографическую, так и пунктуационную зоркость учащихся и способствует развитию у них функциональной грамотности.

Дальнейшее углубление полученных знаний и совершенствование умений осуществляются в ходе учебного процесса параллельно с обобщением, систематизацией изученного по синтаксису и пунктуации, с работой над сочинениями.

Для основного этапа наиболее характерными являются следующие методы, способствующие активизации познавательной деятельности школьников:

— эвристические приемы, позволяющие осуществлять поиск решений поставленных учебных задач с применением не заданной, а собственной системы мыслительных действий;

— поисковое изучение отдельных разделов, дающее возможность на основе имеющегося у старшеклассника опыта определять собственное, оригинальное направление в самостоятельном поиске знаний;

— самостоятельная работа с использованием аналитико-синтетических методов и средств, способствующая совершенствованию мышления обучаемых.

Завершающему этапу коррекционной работы по орфографии и пунктуации отводятся четыре последних (зачетных) занятия, в рамках которых осуществляется систематизация изученного по всему учебному материалу. На первом и втором из них старшеклассники представляют свои творческие работы по избранной проблеме из области орфографии или пунктуации в виде научного сообщения, участвуют в обсуждении сообщений одноклассников. На третьем — пишут контрольный диктант с взаимопроверкой (учитель после проверки ставит две оценки: написавшему и проверившему). На четвертом — работают над ошибками: совместно делают их анализ, определяют возможные причины их возникновения, исправляют (путем восстановления хода рассуждения по поиску необходимого правила) и приводят примеры слов (или предложений) на данное правило.

Таким образом, в процессе коррекционной работы, направленной на осмысление школьниками орографического материала и осознание собственных действий в процессе свободного письма, у учащихся формируются умения сравнивать и анализировать изучаемые явления, вычленять их существенные и несущественные признаки, а также способность к рассуждениям, выдвижению гипотез и к теоретическим обобщениям, т. е. происходит интеллектуальное развитие. Кроме того, у них развиваются такие личностные качества, как любознательность, познавательная самостоятельность, а посредством текстов (в том числе создаваемых самими школьниками) формируются мировоззренческие и нравственно-эстетические взгляды и убеждения.

Поступила 06.07.10.

НАШИ АВТОРЫ

Айзатов Руслан Рустамович, аспирант отдела теории и истории культуры ГУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия», 89271821840@mail.ru

Ахметшина Юлиана Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права», аспирант ГОУВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», Julianareisen06@rambler.ru

Бакулина Елена Александровна, аспирант кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», eabakulina@rambler.ru

Белый Евгений Михайлович, директор Института экономики и бизнеса ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», доктор технических наук, профессор, mbely@mail.ru

Вершинина Марина Владимировна, психолог Центра еврейской религии и культуры «Атиква», vvk@sura.ru

Гвоздева Наталья Александровна, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», кандидат педагогических наук, ksenofontos@mail.ru

Горин Юрий Васильевич, профессор кафедры физики ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат физико-математических наук, yugivi@pgta.ru

Демичева Вера Владимировна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат филологических наук, Demicheva@bsu.edu.ru

Землянский Валентин Валентинович, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат педагогических наук, zvv-penza@mail.ru

Карпушина Лариса Павловна, доцент кафедры хорового дирижирования, пения и методики преподавания музыки, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, lkarpushina@yandex.ru

Константинов Всеволод Валентинович, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии ГОУВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», кандидат психологических наук, vvk@sura.ru

Левченко Ольга Юрьевна, доцент кафедры иностранных языков Забайкальского института предпринимательства Сибирского университета потребительской кооперации, кандидат педагогических наук, levchenkozip@mail.ru

Летуновская Светлана Витальевна, научный сотрудник ГОУВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, rgnf2006@yandex.ru

Ложкова Гульнара Муниповна, старший преподаватель кафедры практической психологии и педагогики ГОУВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева», Lozhkova@mail.ru

Лукина Ирина Юрьевна, аспирант кафедры педагогики ГОУВПО «Воронежский государственный педагогический университет», lukina_ira@inbox.ru

Малявина Татьяна Петровна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», докторант ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, malex51@list.ru

Моисеенко Владимир Алексеевич, доцент кафедры архитектурного проектирования и дизайна ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат географических наук, vlalmo@smtp.ru



Морозова Надежда Николаевна, доцент кафедры педагогической психологии и педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат психологических наук, nnm2605@yandex.ru

Надеина Ксения Евгеньевна, аспирант кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», ksenofontos@mail.ru

Нелюдов Александр Дмитриевич, доцент кафедры технологии общего и роботизированного производства ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат технических наук, nelyudalex@mail.ru

Новикова Татьяна Федоровна, профессор кафедры русского языка и методики преподавания ГОУВПО «Белгородский государственный университет», доктор педагогических наук, tanavik@list.ru

Романова Ирина Борисовна, заместитель директора Института экономики и бизнеса ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», доктор экономических наук, доцент, priemnay@bk.ru

Романова Ольга Михайловна, педагог-психолог МОУ «Ялгинская средняя общеобразовательная школа», аспирант кафедры социальной психологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», rolgam@yandex.ru

Саратовцева Надежда Валентиновна, доцент кафедры педагогики и психологии ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», кандидат педагогических наук, Saratovtseva.nv@mail.ru

Сарванова Жанна Александровна, ассистент кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеевьева», sarvan@yandex.ru

Сафонова Татьяна Витальевна, профессор кафедры социальной педагогики ГОУВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», доктор педагогических наук, Safonova1956@mail.ru

Свищунов Борис Львович, заведующий кафедрой физики ГОУВПО «Пензенская государственная технологическая академия», доктор технических наук, sbll@pgta.ru

Стаховец Татьяна Дмитриевна, заведующий методическим кабинетом кафедры иностранных языков Хабаровского пограничного института ФСБ России, stakhovets@mail.ru

Ульянова Ирина Валентиновна, доцент кафедры методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеевьева», кандидат педагогических наук, p1xxx12@rambler.ru

Шалина Ольга Николаевна, ассистент кафедры информатики и вычислительной техники ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеевьева», loburyovaolga@mail.ru

**CONTENTS****Integration of Education, Science and Industry**

E. M. Belyi, I. B. Romanova. State and Private Own Partnership in Higher Education: Lines of Interaction	3
---	---

The article discusses the basics of interaction between the state higher education institutions and the privately owned companies reflecting the state and private partnership implementation which includes: content and quality assessment of higher professional education, joint educational projects, science and innovations integration, economic support of higher education.

Keywords: state and private own partnership; institutions of higher education; private companies; professional education.

V. V. Zemlyanskyi. Dual System of Instruction of University Undergraduates as a Form of Integration of Professional Education with Industry	9
--	---

The article covers theoretical and practical aspects of the dual system of education based on interactions between institutions of higher professional education and business companies – potential employers.

Keywords: dual system of education; integration; social partnership; high-quality production.

Monitoring of Education

I. Y. Lukina. Methodologic Analysis of the Category “Quality Management in Higher Education”	15
---	----

The basic categories (quality, quality of higher education, management, quality management, higher education quality management) are dealt with in the context of the multilevel conception of methodological knowledge. The paradigms shift in quality management is being traced. The Russian language term “quality management” is considered to be proper for using.

Keywords: multilevel conception of methodological knowledge; quality; quality of higher education; management; quality management; quality management in higher education.

T. D. Stakhovets. Testing in the German System of Education	21
--	----

The article focuses on the issues of modernisation of the educational system in Germany and the role of pedagogical testing in this process. The significance of analysis of the foreign experience in reforming national system of education is in the attempt to attach the testing to issues of improvement in the student academic performance assessment system.

Keywords: educational system in Germany; international comparative studies; testing; assessment of academic achievements; objective methods of assessment.

Integration of Education and Up-bringing

T. V. Safonova. Integration of the Orthodox Christian Values of Family Upbringing into the School Practice	25
---	----

The article is devoted to issues of spiritual and moral upbringing of the younger generation in the current state of the Russian society development. It provides a value oriented analysis of the orthodox pedagogics in terms of family upbringing.

Keywords: spiritual and moral upbringing; orthodox Christian pedagogics; values of family upbringing; aims of upbringing in the orthodox Christian pedagogics.

N. V. Saratovtseva. Directions of Spiritual and Patriotic Upbringing of Young People in Russia	31
---	----

The article deals with directions of spiritual and patriotic upbringing of young people in Russia, demonstrates the importance of interaction between educational institutions and the state, church, school pedagogics, family and mass media as integral parts in the organisation of an efficient upbringing. The author emphasizes the leading role of the Orthodox Christianity in shaping civil position of young people in Russia.

Keywords: Motherland; Homeland; patriotism; patriotic upbringing, spirituality; Orthodox Christian belief.

Academic Integration

- Y. V. Gorin, A. D. Neludov, B. L. Svistunov.** Integrated Educational Programme for Prospective Specialists in Innovation Activity 36

The article presents the experience of Penza State Technological Academy in creating and testing the educational programme and technology for specialists in innovation activity. The authors express an assertion that an ideal final outcome should be the forming of such an integral competency as professional creativity.

Keywords: innovative activity; methods of creative solution of tasks; creative personality of an engineer; professional creativity.

- Y. V. Akhmetshina.** Implementation of Project Activity as a Tool to the Development of Socio-personal Competence of Higher School Students (on the basis of foreign languages classes taught at the economic institution of higher education) 42

The article presents in a comprehensive and coherent manner the proof that understanding of socio-personal competence by students as a resource and means of building the culture-congruent environment of professional activity allows to develop motivation and skills of the interlocutory individual perception for choosing and mapping out his/her specific life journey, his/her personal and professional accomplishment.

Keywords: competence; socio-personal competence; subject-subject interaction; culture-congruent environment; project activity.

History of Education

- K. Y. Nadeina, N. A. Gvozdeva.** Evolvement of the Civic Consciousness Ideas and Civil Upbringing in the Domestic Pedagogical Thought in the Second Half of the XIX — Beginning of the XX Century 47

The present article contains the analysis of views by scholars, educators and prominent public figures in the second half of the XIX — beginning of the XX century on the problem of civic consciousness, civil upbringing and education in Russia. It describes the essence of the civil education, traces the continuity of ideas in the domestic historical pedagogical process.

Keywords: civic consciousness; civil upbringing; person-citizen; patriotism; new school.

- O. Y. Levchenko.** Methods of Teaching of Foreign Languages in the Russian Educational System (end of XIX — beginning of the XX century) 51

The article describes retrospectively the evolvement of teaching methods applied to foreign languages in Russia. It presents a brief overview and the analysis of basic teaching methods applied to foreign languages: through translation and direct immersion.

Keywords: history of pedagogics; methods of teaching of foreign languages.

- R. R. Ayzatov.** Evolvement and State of the Public Education System in Mordovia in the Second Half of XIX — Beginning of XX Century 57

The present article covers the theme of evolvement of the Russian public education system in Russia in respect to the Mordovskiy Kray of the second half of the XIX — beginning of the XX century. The article reflects the long historical development of the system dependent upon the socio-economic and political conditions that shaped the state of the school education system in that specific period.

Keywords: cultural development; education; school education; upbringing.

Education and Culture

- L. P. Karpushina.** Ethnocultural Approach to Education: to the Essence of Problem 63

The article is concerned with the problem of ethnocultural approach to education where the author characterises the principle of ethnocivility as purely scientific and marks its connection with principles of ethnicity and congruent culture. Gives the definition of the ethnocultural approach to the education explaining its significance for the educational policy.

Keywords: ethnocultural orientation of education; ethnocultural approach to education; principles of ethnicity, congruent culture principle, ethnocivility; ethnocultural education; technology of culture creation.

- T. F. Novikova.** Culture Oriented Approach to Lingvoregionology 66

The article is concerned with the problem of system description of the regional features of a language. The solution to the problem is dependent on the evolvement of the lingvoregionology as a separate science and the area of culturologic knowledge, the creation of its theoretical basis and generalisation of the practical work in



this field of study. Special attention is paid to the role of the lingvoregionology in a culture-oriented teaching of the Russian language (in respect to academic institutions of the Belgorodskaya Oblast) and acquiring social and spiritual experience by young people.

Keywords: culture oriented teaching of the Russian language; regional component of academic programmes; lingvoregionology as a special course; object, content and functions of lingvoregionology.

V. A. Moiseenko. “Verisimilitude” of Astolphe de Custine and “Tall Stories” of Alexandre Dumas: Urban-Planning Aspect of Two Culturologic Myths 72

The article provides for the first time comparative descriptions of Saint Petersburg urban realias by Astolphe de Custine and Alexandre Dumas, pure. It also demonstrates that regardless of current culturologic myths the verisimilitude of the cityscapes descriptions in works by Dumas is higher than in the book by Astolphe de Custine. Methodology of comparative analysis applied in the article may be used for scientific criticism and disillusionment of many other culturologic myths.

Keywords: culturologic myth; Alexandre Dumas; Astolphe de Custine; Saint Petersburg; urban-planning; architecture.

Psychology of Education

M. V. Vershinina, V. V. Konstantinov. Importance of Study of the Ethnical Identity and Possible Ways to Shape it among Teenagers within Community Organisations 79

The article focuses on psychologic and pedagogical aspects of shaping ethnical identity among teenagers belonging to community organisations. The authors emphasize the role of psychologic study conducted on the basis of community organisations in order to further carry on the successful impact of shaping such identity within the psychologic services of the said organisations.

Keywords: ethnical identity; sociocultural environment; community organisations.

S. V. Letunovskaya, N. N. Morozova. Development of Health Saving Behaviour among High School Students 82

The present article attempts to present an integral study of the health saving behaviour among high school students of various age groups considering all components of health: somatic, physical, psychologic, moral. Ample empirical material features the student health self assessment, needs and motifs of the health saving behaviour and concrete actions taken to save and strengthen health are analysed.

Keywords: somatic health; psychological health; moral health; health saving behaviour; junior students at high school; teenagers; self-assessment; needs; motifs; prevention; actions taken to save health.

O. M. Romanova. Specifics of High School Junior Students Emotional Culture 89

The article covers the features of emotional culture among the junior students in a high school. It further defines the notion and structural components of the emotional culture, presents the results of the available level of the emotional culture among the junior students and of the work on compilation of “the dictionary of emotions”.

Keywords: emotional intelligence; emotional culture; components of emotional culture; junior students at high school; “dictionary of emotions”.

G. M. Lozhkova. Psychological Features of Higher School Teachers Dealing with Innovative Activities 94

The article deals with psychological problems of the university teachers professional activity. The author defines the notions “innovation”, “innovative activity”. The empirical level of the present article provides psychologic features of a higher school teacher’s personality dealing with innovative activity.

Keywords: innovation; innovative activity; innovative pedagogical activity; higher school teacher; structure of teacher’s activity.

Mathematical Education

I. V. Ulyanova, Zh. A. Sarvanova. Combining Mathematical with Methodological Training of Students Educated at Teachers Training Institutes in Classes of Elementary Mathematics 100

The authors in the present article propose to carry out the integration of mathematical education with methodologic training of students in order to raise the quality of higher mathematical education in the context of its humanisation. They define the notion of the methodologic orientation of education, lines and stages of its implementation in teaching elementary mathematics.

Keywords: elementary mathematics; methodological training; methodological orientation of education; methodologic skills; problem; blocks of consolidated problems.



O. N. Shalina. Teaching How to Prove the Theorem Combining Heuristics with Reproduction 105

The article provides insight into and appreciation of combining the heuristic method with the reproductive one when teaching how to prove theorems in classes of geometry, examines various classifications of heuristics as well as covers ways of determining the difficulty and complication of theorems proof. Based on these ways the author proposes criteria for choosing the proper method as to how to prove a theorem.

Keywords: teaching how to prove theorems; heuristics; complication of proof; difficulty of proof.

E. A. Bakulina. Home Assignment in Teaching Mathematics: Prerequisites for Improvement, Specifics, Potential Use 110

The article deals with one of the most important problems in a high school education — problem of home assignment. The author discusses the ways of defining the notion "home assignment" and the benefits of using home assignments when teaching mathematics.

Keywords: home assignment; independent learning and cognitive activity of a high school student; pragmatic approach; humanisation and humanitarisation of mathematical education.

Philological Education

V. V. Demicheva. Assimilation of the Borrowed Agentive Vocabulary at the End of XX — Beginning of XXI Century by Natives of Belgorod 114

The article is devoted to the study of one of the most topical problem — assimilation of the recently borrowed vocabulary by speakers of the Russian language. Data derived from sociolinguistic experiment conducted by the author in the Belgorodskaya Oblast in 2008—2009 are provided and analysed.

Keywords: borrowed words of a new time; agentive vocabulary; sociolinguistic experiment; sources of borrowing; social groups of informants; assimilation of borrowed vocabulary.

T. P. Malyavina. Basic Stages of Corrective Methods for Teaching Spelling Skills of Senior Students at High School 118

The present article deals with stages, methods and ways employed to improve spelling (orthographic and punctuative) skills of the high school senior students under conditions of the self-study work by means of energizing of their cognitive activity.

Keywords: correction of spelling skills; correction work in orthography and punctuation; skill of correct spelling; skill of incorrect spelling; self-study work; energizing of cognitive activity.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в электронном и распечатанном виде: 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 — до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая 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.

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.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения эксперта. В экспертный совет входят члены Мордовского научного центра Поволжского отделения РАО.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 48-12-40 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rrt@yandex.ru