



Научно-методический
журнал

№ 1
(62)

(январь — март)
2011

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. Большевикская, 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) · **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

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

- С. В. Полутин, А. В. Седлецкий.** Интеграция высшей школы в инновационную систему общества: теория и практика 3
Е. М. Белый, М. П. Беспалова, И. Б. Романова. Концепция конкурентоспособности вуза на основе теории заинтересованных сторон 9

Управление образованием

- Л. И. Савва, Н. М. Гайдулина.** Организационно-педагогические условия управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих в учреждении НПО 13
Н. С. Шишканова. Управление продвижением образовательных услуг как направление интеграции деятельности их заказчиков и потребителей 19

История образования

- С. Н. Зеткин.** Образование и воспитание детей мещан мордовского края 24
Т. И. Акимова. Образование и воспитание подданного как литературная стратегия Екатерины II в переписке с Г. А. Потемкиным 29

Академическая интеграция

- В. Ф. Манухов, А. С. Тюряхин.** Интеграция терминов и понятий посредством диалектических схем в учебной и словарно-справочной литературе 34
Ж. В. Ни. Культурологический подход в преподавании иностранного языка в экономическом вузе 39
М. А. Картавых. Технология задачного подхода — стратегический ресурс интеграции содержания профессионально-экологического образования 44
О. А. Арюкова. Математическое моделирование вариативного компонента курса физики в техническом вузе 47
С. В. Шамина. Формирование естественно-научного мышления студентов в рамках различных вариантов интеграции содержания физического образования 53

Инновации в образовании

- Л. Ю. Беленкова.** Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии 59



| | |
|--|----|
| Т. Н. Михалкина. Роль медиаобразовательных технологий в развитии информационной компетентности школьников и студентов | 64 |
| Т. А. Боровских. Конструирование учебного процесса на основе технологического подхода | 67 |

Психология образования

| | |
|--|----|
| Н. И. Мешков. Гетеродинамическая модель мотивации человека | 74 |
| Ю. В. Варданын, Е. Н. Руськина. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования | 79 |
| Н. В. Володько. Кафедра и психологический центр: интеграция теории и практики образования | 83 |
| М. В. Алаева. Проблема понимания психического состояния человека (психолого-педагогический аспект) | 87 |

Педагогическое образование

| | |
|--|-----|
| Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева. Проектирование регионального сетевого института инновационного образования | 91 |
| Е. А. Кашкарева. Интегративные параметры проектирования технологии профессиональной текстовой деятельности педагога | 97 |
| М. В. Фоминых. Игровое моделирование в процессе развития педагогических способностей студентов (из опыта работы в высшей школе) | 102 |
| М. П. Миронова. Коммуникативное образование в профессиональной подготовке педагога-музыканта | 107 |

Филологическое образование

| | |
|--|-----|
| Н. А. Туранина, Р. Л. Рождественская. Лингвометодическая подготовка магистра педагогики на текстовом материале о славянской культуре | 113 |
| С. А. Дубровская. «Смеховое слово» в комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» (интегративный подход к исследованию художественного произведения в вузе) | 115 |

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

ИНТЕГРАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА В ИННОВАЦИОННУЮ СИСТЕМУ РОССИИ

*С. В. Полутин (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева),*

*А. В. Седлецкий (Всероссийский заочный финансово-экономический
институт (филиал в г. Пензе))*

Раскрывается сущность концепции «тройной спирали», предполагающей, что в обществе, основанном на знаниях, вузы становятся центрами, генерирующими не только научные исследования, но и технологии и новые формы предпринимательства.

Ключевые слова: инновационная система; инновационный процесс; научный парк; исследовательский центр; инновационный центр; технополис; инкубатор малого инновационного бизнеса.

В глобальной инновационной системе в настоящее время происходят кардинальные изменения: растет интенсивность инновационных процессов, сокращаются сроки создания инноваций, разработчиками и потребителями становятся новые участники инновационной деятельности, меняются их отношения и функции. В качестве важного субъекта инноваций выступают транснациональные корпорации, которые покрывают сеть инновационного бизнеса страны и регионы. Понимание того, какой должна быть модель инновационной системы, для России является актуальным, тем более что она по вкладу в развитие мировой науки имеет все основания занять достойное место в ряду других стран [1, с. 152].

В исследованиях по проблемам российской инновационной системы до сих пор только накапливалась информация, полученная в результате мониторинга состояния этой сферы, анализировались возможности использования опыта развитых стран. Сегодня в некоторых работах намечился прорыв в теоретическом осмыслении путей инновационного развития России, достаточно убедительно обосновывается специфика ее инновационной деятельности. По мере того как в западных странах успешно апробируются различные модели инновационной системы, формируются и новые подходы к пониманию процессов возникновения и

распространения инноваций, соответствующие современному этапу развития. Исследователи обобщают изменения, происходящие как в отдельных странах, так и в мире, пытаются объяснить их. В работах по теории инноваций анализируются свойства и новые тенденции, в том или ином виде нашедшие отражение во взаимодействии государства, науки и бизнеса. Одна из таких тенденций оформилась как концепция «тройной спирали», или модель стратегических инновационных сетей [5], которая и стала предметом нашего рассмотрения в данной статье.

Теория «тройной спирали» (Triple Helix) была создана в начале XX в. профессором университета Ньюкастла (Великобритания) Генри Ицковицем (Henry Etzkovitz) и профессором амстердамского университета (Голландия) Лойетом Лейдесдорфом (Loet Leydesdorff). «Тройная спираль» символизирует союз между властью, бизнесом и университетом, которые являются ключевыми элементами инновационной системы любой страны [8].

Основной тезис теории «тройной спирали» заключается в том, что в инновационной системе доминирующее положение занимают институты, ответственные за создание нового знания. Причиной столь важного преобразования послужила логика развития науки, рождающей все больше синтетических направлений,



которые включают как фундаментальные, так и прикладные исследования междисциплинарного характера и разработки. В смежных областях наблюдается образование «кластеров», формирующих будущий потенциал инновационного развития (био- и нанотехнологии, информационные технологии), а связи между учеными, технологами и пользователями становятся качественно иными, как и функции, выполняемые отдельными участниками.

Что касается экономики, то она приобретает черты экономики знаний, где производство добавленной стоимости все в большей степени концентрируется в звеньях глобальной «цепочки», служащих носителями специальных знаний. Эволюционируют внешние по отношению к науке и инновациям условия, среди которых главные — переход к постиндустриальной экономике (экономике знаний), глобализация и появление новых форм организации экономической и научной деятельности. В одних странах институты, включенные в процесс производства нового знания, оформлены в виде университетов, в других они представляют собой систему академических организаций. Существенно то, что в результате изменений в структуре экономики и общества государство уже не может играть доминирующую роль в инновационном развитии, поскольку оно не способно создавать знания, хотя и несет ответственность за организацию их производства в той мере, в какой знания являясь общественным благом. Формируется новая модель инновационной системы, отличная как от модели национальной инновационной системы, в которой главным двигателем инноваций выступают фирмы [10, с. 47], так и от модели «треугольника» Г. Сабато, исходящей из доминантной роли государства в процессе инновационного развития [11, с. 163].

Возникновение модели «тройной спирали» связано со следующими изменениями в науке, экономике и политике.

Во-первых, произошла смена «ведущего звена» во взаимоотношениях участников процесса создания инноваций. Уровень неопределенности в инно-

вационной сфере всегда был достаточно высоким для всех элементов «производственного цикла» знаний: затраты, результаты, связи с внешней средой. Взаимодействие участников инновационного процесса осуществляется методом проб и ошибок, контроль все в большей мере становится «рефлексивным», т. е. включает замкнутые контуры отрицательной обратной связи между производителями, потребителями и посредниками.

Во-вторых, вследствие нарастающего динамизма систем появилась потребность в организации эффективных форм взаимодействия трех субъектов развития (государства, бизнеса, науки) и создания новой основы построения этих связей — сетей коммуникаций. Эффективность сетевой организации любой деятельности состоит в том, что ее результат нелинейно повышается при росте масштабов сети. Каждый узел сети, будь то производитель или потребитель продукции, получает дополнительный эффект от простого увеличения количества узлов. Наличие сети подразумевает необходимость преобразования в инновационном развитии функций государства, университетов (научных организаций) и фирм [9, с. 54].

В-третьих, условия инновационной деятельности испытывают влияние глобализации, которая проявляется по-разному, в том числе через деятельность транснациональных корпораций, наднациональных союзов и альянсов. Функции организации и управления инновационной деятельностью, ранее выполнявшиеся государством на основе иерархических структур, меняются в плане как исполнителей, так и механизмов. Когда экономика становится экономикой знаний, главными изменениями в ее свойствах выступают: для фирм — включение науки в сферу производственных интересов и стимулов, для государства — повышение уровня ответственности за инновационное развитие. В англоязычной литературе для отображения нового способа производства знаний существует специальный термин «модель 2» в качестве альтернативы традиционному способу, который рассматривает научную

деятельность как процесс, структурированный научными дисциплинами, сетью связей между ними в форме «невидимых колледжей» или научных школ, и обозначается термином «модель 1».

Эволюция инновационной системы происходит в условиях столкновения двух не тождественных друг другу векторов развития (исследований и их прикладного использования), что находит свое отражение в отношениях между двумя крупнейшими участниками инновационной деятельности — фирмами и научными организациями (модель «двойной спирали»). Соответственно в «двойной спирали» неизбежно появление третьего участника — государства. Формы взаимодействия между тремя участниками и функции каждого из них со временем претерпевали изменения вследствие того, что самостоятельная деятельность каждого из них не давала эффективного результата [5].

Модель «тройной спирали» показывает включение участников во взаимодействие на каждом этапе создания инновационного продукта. На начальном этапе генерации знаний взаимодействуют власть и университет; затем в ходе трансфера технологий университет сотрудничает с бизнесом; на рынок результат выводится совместно властью и бизнесом [7].

Основная идея теории заключается в непрерывном возрастании роли университета. Если в индустриальном обществе он готовит обученных работников и занимается научными исследованиями (как фундаментальными, так и прикладными), но очень редко участвует в трансфере технологий в промышленность, то в обществе, основанном на знаниях, в качестве академической цели ставит «капитализацию знаний». Модель «тройной спирали» предполагает, что университеты становятся центрами, помимо научных исследований генерирующими технологии и новые формы предпринимательства, т. е. по сути становятся предпринимательскими университетами.

Обучение в таких университетах должно наряду с академической стимулировать и предпринимательскую деятель-

ность выпускников, чтобы они, покинув альма-матер, не побоялись брать на себя соответствующие функции. Университеты для этого имеют все необходимое, даже больше, чем научно-исследовательские институты или научно-исследовательские отделы компаний: именно через университеты течет человеческий капитал, тысячи студентов с новыми идеями, которые можно апробировать и довести до коммерциализации.

Университет — одна из составляющих «тройной спирали». Говоря об этой модели, нельзя забывать о двух других ее элементах, т. е. о промышленных предприятиях и государственных структурах, а также об их взаимодействии с университетами. Продолжая выполнять свои традиционные функции, названные элементы приобретают новые роли в таком сотрудничестве [4, с. 83]. Роль государственных органов в рассматриваемой модели заключается в обеспечении необходимых ресурсов для мотивации научно-исследовательской деятельности в вузах. Бизнес-структуры могут размещать свои подразделения на территориях научных парков вузов. Это позволит бизнесу находиться в более тесном контакте с вузовскими исследовательскими группами для создания ноу-хау, востребованных на рынке.

Успешные результаты модель «тройной спирали» принесла в 1920—1930-е гг. в США. В штате Новая Англия с высокой концентрацией научно-исследовательских институтов и университетов в тот период было создано множество маленьких фирм, которые занимались научно-исследовательской деятельностью. Таким образом была решена проблема падения промышленного производства в условиях мирового экономического кризиса.

В Америке развитие и применение данной модели было приемлемым. В России же наука, образование и промышленность развивались по другому пути. Во времена советской власти научные институты были поделены на фундаментальные и прикладные. Роль государственных структур заключалась в передаче результатов научных разработок



от фундаментальных в прикладные и далее в производство. До сих пор вузы отделены от научно-исследовательских институтов, фундаментальные институты — от прикладных, а прикладные — от бизнеса. Как следствие, бизнес предпочитает приобретать готовую продукцию на Западе, а не делать заказ отечественной научной сфере. Для решения данной проблемы целесообразно сформировать механизм сотрудничества между вузами и научно-исследовательскими институтами. При этом можно использовать опыт Франции, в которой национальная система научно-исследовательских институтов была присоединена к университетской. В результате преподаватели университетов получили возможность проводить исследования в научно-исследовательских институтах.

От вуза в новой модели требуется укрепление взаимоотношений с фирмами по коммерциализации продуктов и технологий для производства. Государственные структуры должны мотивировать процесс, создавая условия для востребованности инноваций.

Модель «тройной спирали» уже реализована в ряде российских вузов, например, в Томском университете систем управления и радиоэлектроники. Институт прикладной физики РАН в Нижнем Новгороде фактически создал при себе собственный мини-университет, а вокруг — сеть малых инновационных предприятий, реализующих его фундаментальные разработки [4, с. 85].

Промышленные предприятия и крупные компании могут создавать при себе собственные мини-университеты с сетью малых инновационных предприятий, реализующих их фундаментальные разработки.

Модель «тройной спирали» имеет много общего со структурой научных (инновационных) парков. Понятие «научный парк» объединяет различные виды организаций, для которых характерны одни и те же черты, позволяющие говорить о едином феномене:

1) наличие университета или другого высшего учебного заведения, выполня-

ющего роль ядра научного парка. В его задачи входят генерация новых перспективных идей для коммерческого использования; подготовка специалистов, которые представляют интерес для промышленных фирм или способны начать собственное дело; проведение квалифицированных консультаций или НИОКР по заказам заинтересованных компаний;

2) наличие инкубатора малого бизнеса, позволяющего ученым, инженерам, начинающим предпринимателям, избегая на первых порах больших материальных затрат, апробировать новые идеи и получить квалифицированную помощь в оценке их перспективности;

3) наличие венчурных фондов или иных источников для финансирования перспективных предпринимательских проектов;

4) наличие всех необходимых экономических условий для успешной деятельности малого и среднего бизнеса, а в отдельных случаях и исследовательских подразделений крупных промышленных компаний, включая возможности приобретения или аренды земельных участков, строительства или аренды зданий, лизинга оборудования, налаживания сотрудничества с университетом, получения местных налоговых льгот или иных финансовых стимулов, предоставления необходимых финансовых услуг и услуг в области связи;

5) выгодное географическое положение, близость к магистральным автомобильным, железнодорожным, воздушным трассам, что в сочетании с благоприятными климатом и экологическими условиями делает проживание в научном парке привлекательным для ученых, предпринимателей и обслуживающего персонала с их семьями [2, с. 244].

Обязательным структурным элементом научного парка является инкубатор малого инновационного, в том числе наукоемкого, бизнеса. Его функции ясны из самого названия. Главная задача инкубатора — оказание комплекса необходимых услуг начинающим предпринимателям, приступающим к созданию собственного дела.

Инкубаторная модель будет функционировать там, где как студенты, так и исследователи могут заниматься наукой и внедрять в практику свои разработки либо, одновременно работая в университете и в инновационной фирме, легко переходить из одного в другое.

В университете будущего не будет отдельного здания, предназначенного под инкубатор. В XIX в., когда появилась такая вещь, как лаборатория, она располагалась в отдельном здании, достаточно далеко от самого учебного заведения. Сегодня мы можем видеть университетское здание с лабораторией в непосредственной близости от него. В будущем же мы не представляем себе вуз, где не будут связаны в единую систему лаборатории, учебные помещения и инкубаторы, потому что эти функции будут взаимно интегрированы. Уже давно обнаружено: если учебные занятия проходят в лабораториях, студенты быстрее рожают новые идеи. При этом многие идеи имеют потенциал для применения на практике. Логично было бы предпринять следующие шаги — инкубировать эти идеи в маленькие фирмы [4, с. 85].

Примечательно, что в модели «тройной спирали» всегда останется место традиционному фундаментальному университету. В современном обществе не все они должны стать предпринимательскими. Однако нельзя проводить непреодолимую границу между академическим и прикладным знанием [6].

Необходимо сформировать такую систему, которая поможет реализовать идеи в научных исследованиях, а затем в конечный продукт. Инновационные центры являются основными элементами такой системы. В нашей стране подготовлено много проектов строительства инновационных центров, одним из которых должно стать Сколково.

Многие эксперты считают, что данный проект будет способствовать преодолению кризиса в инновационной сфере. Проявлениями кризиса служит то, что доля нашей страны в мировых затратах на НИОКР в 24,3 раза меньше американской; за последние десять лет россий-

ские ученые зарегистрировали меньше международных патентов, чем голландские за год; наши исследователи продолжают перебираться на Запад. Россия практически перестала экспортировать технологии, а высокотехнологичный экспорт в основном сосредоточился в «оборонке» [3].

Для облегчения становления и развития инновационного центра предполагается создать определенные условия. Ими могут быть снижение ставок социальных страховых взносов, отмена налога на прибыль до достижения определенного уровня окупаемости вложений, особые правила регистрации предприятий, особые условия для работы иностранных специалистов.

Государственная поддержка или ее отсутствие может как позитивно, так и негативно сказаться на создании инновационного центра. Силиконовая долина была образована без государственного участия в инжиниринге. В 1960-е гг. там стали возникать фирмы, созданные выпускниками Гарвардского университета и Массачусетского технологического института, которые не теряли контактов со своими учебными заведениями. В Сколково же близость Москвы будет важнее, чем интеграция в какой-либо университет.

Прежде всего, Сколково должно стать научным, технико-внедренческим, а не коммерческим городом. Предполагается, что все построенные здесь объекты недвижимости станут государственной собственностью и будут сдаваться в аренду по крайне низким ценам фирмам или коллективам, работающим над проектами, значимость и перспективность которых определяется международным экспертным советом из числа выдающихся ученых, успешных венчурных финансистов и предпринимателей. В случае одобрения проекта фирма или научный коллектив заключает два договора: один — с компанией, управляющей проектом «Сколково», который гарантирует на определенный срок комфортные условия размещения, доступ к лабораториям и информационным сетям, дру-



гой — с национальным научным фондом, выделяющим средства на исследования и разработки. Государство, если оно входит в такой проект, несет все риски неудачи. При этом иностранные специалисты участвуют в отборах и конкурсах на равных с россиянами условиях. Минимальные налоги и хорошие стартовые условия могут сегодня привлечь авторов многих многообещающих проектов, в том числе с собственным финансированием. На начальном этапе заказчиками «сколковских» технологий могли бы выступить государственные организации [3].

Для обеспечения интеграции в российскую науку прибывшие в Сколково ученые должны иметь возможность вести занятия в столичных вузах. Это важно еще и потому, что необходимое для опытов оборудование можно найти в российских университетах.

Как считают В. Л. Иноземцев и Н. А. Кричевский, подход к коммерциализации результатов должен быть особенно гибким. Государство в лице национального научного фонда (такие фонды или агентства в 1960—1980-х гг. были созданы во всех успешно развивавшихся странах) должно быть готово к тому, что значительная часть исследований не принесет результатов и расходы придется списать. Другая часть материализуется в патентах и технологиях, не имеющих особой ценности, — и государству придется получить их в оплату за выделенные средства. Но если, по мнению изобретателей, результат оправдывает ожидания, им самим придется решить, как поступить дальше. Тут, как нам кажется, возможны два варианта. В первом государство станет соучредителем компании, которая будет коммерциализировать новации, и возврат средств будет обеспечен поступлениями от потребителей (фирмы-патентообладатели должны в таком случае быть российскими юридическими лицами — резидентами Сколково). Во втором варианте компания может переоформить вклад государства в кредит, акционироваться, выйти на биржу и, продав часть акций, вернуть его вместе с процентами, чтобы развиваться без государственной опеки. Если та-

кая площадка заработает, она может стать центром притяжения и для отечественных, и для международных венчурных фондов, и в результате государство перестанет быть основным инвестором в Сколково [3].

Для успеха проекта желательно формирование в России специальной структуры, ответственной за внедрение в практику инновационных проектов. Такие структуры были созданы во многих странах, вставших на путь модернизации. Данный проект может являться альтернативой российскому сырьевому бизнесу. Условия функционирования инновационного центра «Сколково», нацеленного на долгосрочную перспективу развития, будут основаны на принципах открытости России зарубежной инновационной сфере. Есть надежда, что проект будет способствовать трансформации российской экономики.

Государство может выдавать ресурсы для стимулирования инновационной деятельности. Вместе с тем университеты должны обладать свободой в распределении этих ресурсов. Интересным представляется бразильский опыт организации специализированных агентств по фундаментальным исследованиям. Функции этих агентств заключаются в поиске проблем, организации программы исследований и координации действий научно-исследовательских институтов и вузов.

Профессор Генри Ицковиц считает, что научные центры предпочтительнее располагать в больших городах с характерными чертами инкубатора. Помимо источников финансирования здесь имеется готовая инфраструктура [7].

Университеты должны служить не только источником знания, они необходимы также для формирования кадров управленцев, которые смогут полученными знаниями управлять. Очевидно, что у России есть существенные шансы на успех, потому что основные слагаемые инновационного развития — ученые и культурная элита — у нее очень сильны и славятся на весь мир. Осталось только создать для них необходимые условия и позволить результативно работать в своей стране.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инновационная экономика / под ред. А. А. Дынкина, Н. И. Ивановой. — М. : Наука, 2004. — 352 с.

2. Инновационный менеджмент: Концепции, многоуровневые стратегии и механизмы инновационного развития : учеб. пособие / под ред. В. М. Аньшина, А. А. Дагаева. — 3-е изд., перераб., доп. — М. : Дело, 2007. — 584 с.

3. Как нам обустроить Сколково [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://postindustrial.net/2010/06/kak-nam-obustroit-skolkovo/#more-1804>.

4. *Механик, А.* Развитие по спирали / А. Механик // Эксперт. — 2010. — № 49. — С. 83—86.

5. «Тройная спираль» в инновационной системе России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://institutiones.com/innovations/265-q-q.html>.

6. Профессор Генри Ицковиц: Развитие по спирали [Электронный ресурс]. — Режим

доступа: <http://www.unova.ru/article/6112#kribleOff>.

7. Семинар Генри Ицковица [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ane.ru/novosti-media/konferencii-seminary/304-henry-etzkowitz.html>.

8. Тройная спираль [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://2i.tusur.ru/index.php?page=97>.

9. *Etzkovitz, H.* The Dynamic of Innovations: from National System and «Mode 2» to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations / H. Etzkovitz, L. Leydesdorff // Research Policy. — 2000. — 29. — P. 109—129.

10. *Lundvall, B. A.* National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning / B. A. Lundvall. — L. : Printer Publishers, 1992. — 245 p.

11. *Sabato, J.* Technology and the Productive Structure / J. Sabato. — Mexico : Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales, 1979. — 386 p.

Поступила 19.01.11.

КОНЦЕПЦИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВУЗА НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН

Е. М. Белый, М. П. Беспалова, И. Б. Романова
(Ульяновский государственный университет)

Проведен анализ основных современных концепций конкурентоспособности высшего учебного заведения. Сформулирована концепция конкурентоспособности вуза на базе теории заинтересованных сторон, согласно которой конкурентоспособность определяется степенью удовлетворения вузом интересов основных стейкхолдеров.

Ключевые слова: вуз; конкурентоспособность; стейкхолдеры; количественная оценка.

Несмотря на тот факт что рынок образовательных услуг имеет характерные отраслевые отличия, проявляющиеся в особенностях содержания, технологий и условий реализации образовательных услуг, в составе субъектов рынка, в структуре и уровне профессиональных компетенций персонала учреждений высшего профессионального образования, — ему присущи общие закономерности конкурентного взаимодействия заинтересованных сторон. Поэтому можно говорить, что конкурентоспособность российских вузов имеет рыночную природу, ибо, как утверждает Ю. Б. Рубин, «конкурентоспособность есть способность заинтересованных сторон рынка к конкуренции, она всегда представляет собой предпо-

сылку их конкурентных действий, в том числе и в сфере образования» [8].

Существует достаточно много подходов к количественной оценке конкурентоспособности высших учебных заведений. Их различия связаны с многообразием исходных постулатов, положенных в концепцию конкурентоспособности.

Один из традиционных подходов к оценке конкурентоспособности вуза связан с определением степени конкурентоспособности выпускников, уровня освоения ими профессиональных компетенций в контексте интереса к ним со стороны работодателей [8]. Однако, утверждая, что этот подход интересен для глобальных рынков образовательных услуг, одновременно следует указать на его



ограниченность для локальных рынков, так как в последние десятилетия явно прослеживается тенденция регионализации рынков труда и рынков образовательных услуг.

Согласно другой гипотезе, конкурентоспособность высшего учебного заведения определяется его имиджем как составной частью нематериальных активов, который формируется под воздействием целого ряда факторов — известности и репутации вуза, скорости реагирования на изменения запросов потребителей, престижа направлений и специальностей, рекламной политики, уровня зарубежных связей и др. [6]. Заметим, что количественная оценка имиджа вуза неизбежно носит субъективный характер и, как правило, основана на экспертных процедурах. Полученные таким образом оценки могут ввести в заблуждение заинтересованные стороны — абитуриентов, их родителей, работодателей.

Нам представляется также ошибочным сводить анализ конкурентоспособности высшего учебного заведения исключительно к оценке его финансовых показателей. В частности, П. С. Завьяловым конкурентоспособность организации трактуется как «возможность эффективной хозяйственной деятельности и ее практической прибыльной реализации в условиях конкурентного рынка» [5, с. 52]. Однако следует учитывать, что все государственные вузы на сегодняшний день имеют обязательное бюджетное финансирование, а для многих субъектов негосударственного сегмента рынка услуг высшего профессионального образования характерна ситуация, когда увеличение прибыльности образовательной деятельности обеспечивается за счет снижения качества.

Известен также подход, предполагающий, что конкурентоспособность вуза определяется его объемом продаж или принадлежащей ему долей локального рынка, — в этом случае под конкурентоспособностью понимается «текущее положение образовательного учреждения на рынке образовательных услуг (в первую очередь, занимаемая доля рынка и тенденции ее изменения)» [4, с. 56].

Данный подход нам представляется тоже достаточно спорным, так как, во-первых, государственные вузы имеют сегодня гарантированное государственное задание на подготовку специалистов, т. е. уже фиксированную долю рынка, а во-вторых, за счет регионализации системы высшего профессионального образования вузу практически обеспечена определенная доля локального рынка образовательных услуг.

Широко используется процедура количественной оценки конкурентоспособности вуза, основанная на конструировании некоторого комплексного показателя, являющегося функцией (чаще всего линейной) комплекса единичных показателей, каждый из которых характеризует либо одно из свойств, либо одно из направлений деятельности высшего учебного заведения [2; 11]. Безусловно, подобные процедуры количественной оценки конкурентоспособности имеют право на существование, однако уже в их исходной концепции заложено известное «слабое» место — варьируя номенклатурой единичных показателей и их «веса» в комплексном показателе, которые, как правило, определяются на основе экспертных процедур, можно обеспечить желаемую оценку конкурентоспособности.

Известна концепция, предполагающая, что конкурентоспособность высшего учебного заведения определяется интегральной совокупностью различных видов его ресурсов — материально-технических, информационных, кадровых и др. Эта совокупность называется по-разному: конкурентным потенциалом вуза [11], деловым потенциалом вуза [3] и др. Следует отметить, что в данной модели на первый план выходят затратные показатели, т. е. реализуется принцип «больше затраты — выше конкурентоспособность». Однако, как нам представляется, при анализе конкурентоспособности образовательных организаций необходимо оперировать не затратными оценками, а результативными, ибо именно результаты деятельности вуза важны для определения его реальных конкурентных возможностей на динамичном рынке образовательных услуг.

В данном контексте плодотворной может быть идея использования в качестве исходного постулата для формирования концепции конкурентоспособности высшего учебного заведения теории заинтересованных сторон.

Появление теории заинтересованных сторон как полномасштабной развернутой теории связано с публикацией в 1984 г. книги Э. Фримана «Стратегический менеджмент: стейкхолдерский подход» [12]. Согласно Э. Фриману, стейкхолдерами (от англ. stakeholder — букв. владделец доли), т. е. потенциальными выгодополучателями от деятельности любой фирмы являются владельцы фирмы, покупатели ее продукции, поставщики разного рода ресурсов, работники фирмы, местное сообщество, различные общественные группы, государство. Соответственно менеджмент фирмы должен организовать управление таким образом, чтобы интересы перечисленных стейкхолдеров не нарушались.

По В. Л. Тамбовцеву, теория заинтересованных сторон имеет, как минимум, три измерения:

— *дескриптивное*, описывающее реальное поведение корпораций, менеджмент которых стремится реализовать более широкий круг целей, нежели только максимизацию богатства владельцев фирм;

— *инструментальное*, показывающее и анализирующее, с помощью каких средств и методов менеджмент реализует эти более широкие цели;

— *нормативное*, обосновывающее, почему менеджмент на практике должен осуществлять учет интересов стейкхолдеров [10].

Основным предметом исследования теории оказывается взаимодействие различных групп и индивидов, преследующих свои интересы, которые связаны с деятельностью данной фирмы. Сама фирма при такой постановке превращается в некую абстракцию, совокупность специфических взаимоотношений своих стейкхолдеров [7]. Согласно этой теории смысл существования фирмы заключается в удовлетворении всех законных интересов ее стейкхолдеров.

В современной трактовке теории заинтересованных сторон стейкхолдеры рассматриваются не просто как группы и лица, затрагиваемые деятельностью организации, но как вкладчики определенного типа ресурсов. Заинтересованные стороны поставляют организации необходимые для ее деятельности ресурсы, так как эта деятельность позволяет удовлетворять их запросы. При этом удовлетворение запросов стейкхолдера представляет собой получение им от организации ресурсов. Таким образом, отношения между организацией и ее стейкхолдерами выстраиваются вокруг ресурсного обмена.

Теория заинтересованных сторон может быть, в первую очередь, полезна тем организациям, которые в наибольшей степени нуждаются в поддержании отношений с широким кругом стейкхолдеров. Примером такой организации является высшее учебное заведение, поведение которого, по утверждению К. С. Солодухина, можно описать как «лабиринт между интересами различных стейкхолдеров. При этом оптимизация финансового результата является не самоцелью, но средством удовлетворения запросов стейкхолдеров в условиях недостаточного государственного финансирования вуза» [9, с. 152].

Автором выделено 6 групп заинтересованных сторон, с которыми вуз вступает в ресурсный обмен, на чью деятельность вуз оказывает непосредственное воздействие и которые влияют на функционирование вуза:

1) «государство» — государственные и региональные органы власти, государственные институты;

2) «общество» — потребители культурных ценностей, экологические организации, фонды-грантодатели, СМИ, гражданское общество в целом;

3) «клиенты» — студенты, слушатели, потребители необразовательных услуг;

4) «сотрудники» — профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий и вспомогательный персонал, другие сотрудники вуза;



5) «внешние партнеры» — школы, учреждения начального и среднего профессионального образования, профессиональные сообщества (профессиональных бухгалтеров, аудиторов, оценщиков, актуариев, архитекторов и др.);

6) «бизнес-сообщество» — как работодатели для выпускников вуза, как потребители образовательных услуг для своего персонала, как потребители научно-технических и консалтинговых услуг.

По нашему мнению, необходимо дополнить предложенную структуру стейкхолдеров вуза группой заинтересованных сторон «инфраструктурные партнеры», включив в нее издательства учебной и методической литературы, разработчиков специализированного программного обеспечения и других образовательных продуктов, производителей учебного оборудования и др. Тогда рабочая концепция конкурентоспособности высшего учебного заведения может быть сформулирована следующим образом: уровень конкурентоспособности вуза определяется степенью удовлетворения им интересов основных групп заинтересованных сторон — «государства», «общества», «клиентов», «сотрудников», «внешних партнеров», «инфраструктурных партнеров», «бизнес-сообщества». Наиболее часто при анализе рыночной деятельности вуза как продуцента образовательных продуктов и услуг рассматриваются две группы стейкхолдеров — «клиенты» и «бизнес-сообщество» [1].

Оценка уровня конкурентоспособности вуза предполагает выполнение следующих обязательных процедур:

— определение интересов каждой из групп заинтересованных сторон;

— формулировка критериев для оценки степени удовлетворения интересов каждой из групп заинтересованных сторон;

— формирование системы показателей для количественной оценки степени удовлетворения интересов всех заинтересованных сторон;

— разработка оценочных шкал для предложенной системы показателей;

— сбор первичной информации о значениях выбранных показателей;

— интерпретация результатов для каждой группы заинтересованных сторон.

Для интегральной оценки уровня конкурентоспособности вуза должен быть разработан интегральный показатель, учитывающий количественные оценки для каждой группы заинтересованных сторон и значимость каждой группы для учебного заведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белый, Е. М.* Государственно-частное партнерство в высшем образовании: направления взаимодействия / Е. М. Белый, И. Б. Романова // Интеграция образования. — 2010. — № 3. — С. 3—9.

2. *Белый, Е.* Количественная оценка конкурентоспособности образовательных услуг / Е. Белый, И. Романова // Маркетинг. — 2002. — № 6. — С. 66—71.

3. *Белый, Е. М.* Концепция конкурентоспособности высшего учебного заведения / Е. М. Белый, И. Б. Романова // Качество. Инновации. Образование. — 2005. — № 2. — С. 26—28.

4. *Борисова, Ю. В.* Анализ конкурентоспособности образовательного учреждения / Ю. В. Борисова, Н. В. Тихомирова // Открытое образование. — 2002. — № 2. — С. 56—58.

5. *Завьялов, П. С.* Конкурентоспособность и маркетинг / П. С. Завьялов // Рос. экон. журн. — 1995. — № 12. — С. 50—55.

6. *Моисеева, Н.* Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения (вуза) / Н. Моисеева, Н. Пискунова, Г. Костина // Маркетинг. — 1999. — № 5. — С. 77—89.

7. *Петров, М. А.* Теория заинтересованных сторон: пути практического применения / М. А. Петров // Вестн. СПбГУ. Сер. 8. — 2004. — Вып. 2 (№ 16). — С. 51—68.

8. *Рубин, Ю. Б.* Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования [Электронный ресурс] / Ю. Б. Рубин. — Режим доступа: <http://akkork.ru>.

9. *Солодухин, К. С.* Проблемы применения теории заинтересованных сторон в стратегическом управлении организацией / К. С. Солодухин // Проблемы современной экономики. — 2007. — № 4. — С. 152—156.

10. *Тамбовцев, В. Л.* Стейкхолдерская теория фирмы в свете концепции режимов собственности / В. Л. Тамбовцев // Рос. журн. менеджмента. — 2008. — Т. 6, № 3. — С. 3—26.

11. *Фасхиев, Х. А.* Оценка конкурентного потенциала и конкурентоспособности высшего учебного заведения [Электронный ресурс] / Х. А. Фасхиев, И. М. Гараев. — Режим доступа: <http://inca.ru/scitech/>.

12. *Freeman, R. E.* Strategic Management: A Stakeholder Approach / R. E. Freeman. — L.: Pitman Publishing, 1984.

Поступила 24.02.11.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ В УЧРЕЖДЕНИИ НПО

Л. И. Савва (Магнитогорский государственный университет),

Н. М. Гайдулина (Политехнический колледж, г. Магнитогорск)

Авторами определены организационно-педагогические условия управления, обеспечивающие эффективность процесса профессиональной адаптации будущих рабочих в учреждении НПО. Выделенный комплекс условий способствует успешному продвижению в обучении и вхождению учащегося в выбранную им профессию, в трудовую деятельность, приспособлению к условиям труда, быта, досуговой деятельности, внутриколлективных отношений в училище и на рабочем месте, нахождению своего места в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; профессиональная адаптация; будущий рабочий; психолого-педагогическая диагностика; образовательные традиции; педагогическая поддержка.

В Концепции модернизации образования на период до 2010 г. сказано, что основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Подготовка высококвалифицированных рабочих начинается с процесса их адаптации к выбранной профессии. Именно профессиональная адаптация учащихся в условиях учреждений НПО обеспечивает успешность всего дальнейшего образовательного процесса и в результате оказывает существенное влияние на качество профессионального образования.

Для повышения эффективности управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих в училищах необходимы выделение, формулировка и обоснование комплекса организационно-педагогических условий.

В указанный комплекс мы включили:

1) проведение психолого-педагогической диагностики профессионально важных качеств личности будущих рабо-

чих с целью поэтапного отслеживания их личностного роста;

2) культивирование традиций учебного заведения НПО в подготовке будущих рабочих;

3) обеспечение педагогической поддержки учащихся в преодолении препятствий и трудностей в процессе «вхождения» в профессию.

Раскроем сущность выделенных нами условий.

Относительно первого условия мы считаем, что объективно оценить изменения процесса профессиональной адаптации учащихся во время обучения в учреждении НПО возможно путем проведения системной и своевременной психолого-педагогической диагностики развития профессионально важных качеств личности будущего рабочего. С одной стороны, миссией учреждения НПО является подготовка рабочих кадров с оптимальным набором качеств, формируемых у специалиста в учебном заведении и отвечающих современным требованиям рынка труда. С другой стороны, важно, чтобы с первых дней обучения в училище юноши и девушки осознали, что выбранная ими профессия открывает перспективы для их дальнейшего образовательного и профессионального роста. Успешное овладение той или иной профессией в значительной степени зависит не только от знаний и умений, но и от

© Савва Л. И., Гайдулина Н. М., 2011



наличия устойчивых личностных качеств учащегося, значимых для определенной профессиональной деятельности.

В данном контексте перед учреждениями НПО встают задачи: 1) способствовать выявлению задатков личностных качеств будущего рабочего; 2) формировать и развивать необходимые профессионально важные качества личности для скорейшей адаптации и освоения профессии в процессе обучения и повышения профессионального мастерства.

В современных научных и справочных источниках нет однозначного толкования понятия «психолого-педагогическая диагностика». Сопоставив различные точки зрения на изучаемую нами проблему, под психолого-педагогической диагностикой мы понимаем специально организованный непрерывный процесс сбора информации, корректирования, контроля, прогнозирования, принятия решений и выработки коррекционно-педагогических мер воздействия на учащегося на всех этапах профессиональной адаптации с целью развития профессионально важных качеств личности будущего рабочего в его профессиональной подготовке.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что психолого-педагогическая диагностика обеспечивает инженерно-педагогических работников и руководителей учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия решений по управлению профессиональной адаптацией на разных этапах образовательного процесса. Учащийся при этом познает себя, свои качества, способности, свой потенциал на конкретном этапе, свои потребности, сильные и слабые стороны, систему ценностей и отношений. Следовательно, психолого-педагогическую диагностику можно рассматривать как фактор повышения эффективности управления профессиональной адаптацией в образовательном процессе.

Отслеживание динамики процесса профессиональной адаптации на основе диагностики профессионально важных качеств требует изучения личности как социального феномена. Целью диагностики становится выдвигание на перед-

ний план задач развития личности учащегося с учетом его внутреннего потенциала. Это означает, что общество заинтересовано в том, чтобы как можно большее число его молодых рабочих становилось специалистами с необходимым набором личностных качеств, востребованных современным производством и обществом.

Задача педагога, работающего в системе начального профессионального образования, двудеина — подготовка квалифицированного специалиста и воспитание гражданина. Здесь одинаково значимы формирование и развитие как психофизиологических, так и социальных качеств личности, важных для профессии. По мнению Э. Ф. Зеера, которое мы разделяем, предметом диагностики становятся прежде всего те характеристики, которые педагог учреждения НПО должен сформировать у учащегося в соответствии с социальным заказом в новых условиях хозяйствования [2].

Учитывая различные точки зрения, под профессионально важными качествами личности будущего рабочего мы понимаем такие качества, которые предъявляются современным обществом к специалистам данной профессии, дают ему возможность наиболее полно реализовать себя и обеспечить в дальнейшем высокое качество профессиональной деятельности.

Анализ педагогической литературы по данному вопросу позволяет сделать вывод о том, что огромную роль в овладении специальностью играет комплекс психофизиологических качеств человека. В эту подструктуру личности включаются свойства, отражающие особенности психофизиологической сущности учащегося, которые зависят от типа высшей нервной деятельности, темперамента, индивидуальных черт характера, способности к саморегуляции, от своеобразия процессов возбуждения и торможения.

Требования, предъявляемые к будущему рабочему, определяются совокупностью индивидуальных психофизиологических качеств, которыми он должен обладать, чтобы успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Указанную совокупность составляют как общие для всех выпускников учреждений начального профессионального образования качества (внимательность, мобильность и пр.), так и обусловленные спецификой деятельности рабочего конкретного профиля (машиностроение, металлургическое производство, строительство и т. д.) и необходимые именно для осваиваемой учащимися профессии. Например, станочнику широкого профиля и сварщику должны быть присущи следующие психофизиологические качества: устойчивость внимания и наблюдательность, высокая острота зрения, хорошая координация движения рук и т. д. При этом у станочника помимо всего вышеперечисленного должны быть хорошо развиты техническое и логическое мышление, образная память и пространственное представление, внимание и слух для определения режимов работы машин и механизмов. Сварщику же необходимо иметь хорошую физическую форму, развитый вестибулярный аппарат.

Изучение профессионально важных психофизиологических качеств личности позволяет конкретизировать и количественно оценить качества, которые зависят от специфики работы того или иного специалиста. К ним относятся критическое мышление, память, восприятие, выносливость, реакция и т. д. Они выступают как свойства нервной системы, особенности психических процессов, характеристики будущего рабочего и могут быть результатом обучения, воспитания и развития в процессе профессиональной подготовки.

В ходе анализа процесса профессиональной адаптации учащихся НПО нами были выделены социальные качества, которые задаются обществом в виде требований, предъявляемых к личности будущего рабочего. Блок социальных качеств способствует успешности профессиональной адаптации учащегося и сопутствует в рыночных условиях осуществлению его планов; достижению поставленных целей. В настоящее время невостребованность ряда выпускников профессиональных училищ predetermined отсутствием у них таких качеств,

как коммуникативность, уверенность в себе, грамотность и др. Сегодня учреждения НПО должны не только обеспечивать глубокие знания и умения по профессии, но и развивать социальные качества индивида, включающегося в трудовую деятельность, его социальное и гражданское отношение к миру.

Для проведения психолого-педагогической диагностики разработан целый комплекс методик, в том числе объективные тесты с выбором ответа, тесты-опросники, методики субъективного шкалирования, самооценки и ранжирования и др. Использование разнообразных методик обеспечивает возможность получения каждым учащимся своевременной и полной информации о своих индивидуальных профессионально важных качествах и степени их соответствия выбранной профессии, позволяет развивать социальные качества. Однако психолого-педагогическая диагностика ориентирована не столько на выявление степени выраженности у каждого конкретного учащегося того или иного качества, сколько на стимулирование процесса самопознания и саморазвития.

Проведение психолого-педагогической диагностики развития профессионально важных качеств личности будущих рабочих позволяет:

— проводить системное отслеживание количественных и качественных характеристик, получать объективную, разностороннюю информацию о личности учащегося, обрабатывать и хранить ее;

— конкретизировать задачи профессиональной направленности теоретического и производственного обучения;

— определять индивидуальный и групповой уровень сформированности профессионально важных качеств и на этой основе адекватно реагировать на возникающие проблемы и принимать организационно-управленческие решения по выбору оптимальных форм педагогического взаимодействия с учащимися и активизации процесса профессиональной адаптации.

Анализируя второе организационно-педагогическое условие — культивирование традиций учебного заведения НПО



в подготовке будущих рабочих, необходимо отметить, что профессиональное училище — это мощный инструмент реализации образовательных функций, воспитания профессиональных качеств социально-культурной деятельности, сфера общественной практики, в которой учащийся может реализовать себя как профессионал своего дела.

Обновленный социальный заказ общества, нашедший отражение в Концепции модернизации образования, определен на долгосрочный временной период. Документ направлен на обеспечение преемственности поколений рабочего класса и его подготовки. Исходя из этого культивирование традиций учреждения НПО выступает как одно из условий управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих.

В ситуации кардинальных общественных перемен представляется необходимым обращение к тем исторически сложившимся педагогическим традициям и достижениям, которые, с одной стороны, должны быть непременно сохранены, а с другой — по возможности адаптированы к существующей реальности.

В нашем исследовании традиции мы рассматриваем как совокупность педагогических методов и средств, ценностей, ритуалов, обрядов, церемоний, применяющихся в практике начального профессионального образования, передающихся из поколения в поколение в образовательном учреждении при подготовке рабочего класса. Для укрепления и развития традиций нужно, чтобы учащиеся понимали их сущность и значение, уважали их как воплощение опыта предыдущего поколения. Культивирование традиций представляет собой целенаправленный процесс, способствующий поддержке, передаче и сохранению традиций учебных заведений в подготовке будущих рабочих к профессиональной деятельности от поколения к поколению.

Проанализировав присущие образовательным учреждениям традиции профессиональной подготовки рабочих, мы объединили их в четыре группы:

1) общие традиции для всех образовательных учреждений, как для школ, так

и для заведений НПО, СПО, ВПО. К ним можно отнести, например, День знаний, Последний звонок, День открытых дверей и т. д.;

2) общие традиции для всех учреждений профессионального образования: День первокурсника, проведение выставок технического творчества «Город мастеров», конкурсы профессионального мастерства, защита дипломов и др.;

3) общие традиции для учебных заведений НПО. Это, как правило, ежегодные встречи с представителями базовых промышленных предприятий, экскурсии на базовые предприятия, посвящение в рабочий класс и др.;

4) традиции конкретных училищ: тематические недели, декады профессий, встречи с ветеранами и др.

Анализируя накопленный педагогический опыт по сохранению традиций, необходимо отметить, что в их формировании активное участие должны принимать как педагогический коллектив образовательного учреждения и ветераны НПО, так и социальные партнеры и сами учащиеся. Все воспитательные дела, проводимые в этом направлении, обсуждаются и утверждаются задолго до начала нового учебного года на советах самоуправления обучающихся, на совместных советах обучающихся и педагогических работников училища с обязательным подведением итогов за прошедший учебный год.

Культивирование традиций образовательного учреждения, с нашей точки зрения, является обязательным условием эффективного управления процессом профессиональной адаптации будущих рабочих, так как традиции:

1) представляют собой важный ресурс профессиональной адаптации учащихся в образовательной системе училища. Используемые в педагогической работе с учащимися, они вызывают положительные эмоции, убеждают, доносят до сознания подростков необходимость уважительного, бережного отношения к наследию образовательного учреждения. Они имеют огромное значение, поскольку позволяют приобретать и накапливать разнообразные впечатления, знания, уме-

ния и навыки, требующиеся для дальнейшей профессиональной жизни;

2) рассматриваются как передача общественно ценного опыта старших поколений младшим, способствуют формированию и развитию личности, подготовке подростков к активной общественной, профессиональной и личностно значимой деятельности;

3) формируют у будущих рабочих гордость, желание быть похожими на известных представителей профессий, помогают плавно, безболезненно привыкнуть к своей будущей профессиональной деятельности и формируют положительную установку, убеждение в правильности профессионального выбора.

Третье условие связано с обеспечением педагогической поддержки учащихся в преодолении препятствий и трудностей в процессе «вхождения» в профессию.

Как показывает опыт, время обучения в училище для ряда учащихся оказывается критическим периодом, в течение которого они переживают сложные и многообразные этапы своей жизни. Именно в эти годы учащийся взрослеет, у него формируется самосознание, продолжает развиваться система отношений с миром и самим собой, складываются базовые учебные установки. Для данного периода характерно высокое эмоциональное напряжение, требующее мобилизации всех внутренних ресурсов. Ошибки и неудачи вызывают огорчение, а иногда и чувство разочарования. У некоторых подростков проблемы при «вхождении» в профессию возникают из-за трудностей в общении, обусловленных личностными свойствами и особенностями: скованностью, низким уровнем самоуважения, робостью, неуверенностью в себе, замкнутостью, безынициативностью. Все это в существенной мере определяет характер дальнейшего овладения профессией, возможности личной самореализации и профессионального роста. На каждом возрастном и профессиональном этапе возникает своя специфическая, требующая решения проблема. Таким образом, изучение затруднений будущих рабочих в процессе профессиональной адаптации в училище явля-

ется актуальной проблемой для сегодняшней педагогической практики. Цель педагогического коллектива образовательного учреждения — оказать поддержку учащимся в преодолении возникающих препятствий и трудностей в процессе «вхождения» в профессию, помочь им легко включиться в социальную среду, соблюдая при этом моральные и нравственные нормы.

Под педагогической поддержкой мы понимаем деятельность инженерно-педагогических работников, направленную на оказание учащимся помощи в выстраивании своей профессионально-образовательной траектории, в становлении их как будущих рабочих, на содействие в преодолении препятствий и трудностей в процессе «вхождения» в профессию с использованием комплекса методов и средств, основанного на процессах самоопределения и самореализации, анализе деятельности. Все это обеспечивает раскрытие личностного потенциала учащегося и формирование, развитие, коррекцию его профессионально важных качеств, знаний, потребностей, модели поведения как будущего рабочего.

Оказывая поддержку, педагоги должны учитывать возраст учащегося, особенности взросления и динамику саморазвития. Для любого человека в период его формирования и развития как личности, профессионала характерно ожидание поддержки. Особенно она ожидаема в проблемной ситуации, когда одному трудно справиться со сложившимися условиями, или в ситуации, которая имеет наибольшую значимость для человека, требует поиска, выбора, принятия ответственного решения для его настоящего и будущего. В таких ситуациях учащийся оказывается постоянно, поскольку многое из того, что он делает, приобретая профессию, делается им впервые при минимальном опыте.

Приемы оказания педагогической поддержки различаются по степени участия взрослого, по времени и длительности их оказания. Многообразие приемов зависит от профессионализма наставника, его искренней заинтересованности в судьбе каждого учащегося.



Для выявления роли педагогических работников в исследуемом нами процессе мы руководствовались личным опытом и рекомендациями Л. В. Зудиловой, А. Ю. Гришина [1; 3; 4]. Были определены следующие функции педагогической поддержки учащихся в преодолении препятствий и трудностей в процессе «вхождения» в профессию: планирования, целеполагающая, диагностическая, мотивационная, консультационная, координаторская, аналитическая и контрольно-корректировочная.

На наш взгляд, для обеспечения учащихся поддержкой педагогическими коллективами учреждений начального профессионального образования должны использоваться различные формы и методы, например:

— психолого-педагогические тренинги, деловые игры, моделирующие сам процесс профессиональной деятельности и направленные на самопознание (учащиеся пробуют себя в игровых профессиональных ситуациях), формирование и развитие у учащихся профессионально значимых качеств;

— индивидуальные беседы, консультации;

— организация и проведение лекториев, часов общения, конференций и внеклассных воспитательных дел, направленных на формирование профессиональной культуры учащихся, привитие ценностей и норм профессиональной среды;

— классные часы для учащихся выпускных курсов по теме «Профессиональная адаптация» с целью привития навыков поведения на рынке труда, ознакомления с ситуацией на рынке труда и требованиями работодателей, составления деловой документации (заявления, анкеты) и др.;

— индивидуальные консультации родителей и организация родительских собраний, конференций совместно с учащимися, встреч с классными руководителями, преподавателями, представителями базовых предприятий на темы профессиональной адаптации учащихся;

— организация и проведение педагогических советов, консилиумов, методических объединений с целью более глу-

бокого изучения личности учащихся и выбора правильного пути дальнейшей работы с ними; выработка единой педагогической позиции, общей системы мер, направленных на педагогическую поддержку в профессиональной адаптации учащихся;

— встречи с представителями базовых предприятий для выступления перед учащимися и их родителями, перед инженерно-педагогическими работниками на педагогических советах, экскурсии на предприятия;

— разработка программы, в рамках которой учащиеся могли бы получить рабочие ученические места для прохождения производственной практики и дальнейшего трудоустройства по полученной специальности; конкурсы профессионального мастерства среди учащихся с привлечением профильных предприятий; семинары по проблемам профессионального обучения на базе учебного заведения с участием работодателей.

Все формы педагогической поддержки нацелены на помощь учащимся в их успешном продвижении в обучении и в развитии осознанной, субъективной позиции в процессе их «приспособления и вхождения» в профессию. Они помогают учащемуся как будущему рабочему перейти на более высокую ступень профессиональной деятельности за счет приобретенных знаний, умений и навыков.

Заявленный нами комплекс педагогических условий характеризуется наличием компонентов, которые находятся во взаимосвязи друг с другом и направлены на достижение результата — реализацию «вхождения» учащегося в профессию, в трудовую деятельность, приспособление к условиям труда, быта, досуговой деятельности, внутриколлективных отношений в училище и на рабочем месте, нахождение своего места в профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришин, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного ста-

новления студентов — будущих фармацевтов / А. Ю. Гришин, Т. И. Савина // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 3. — С. 26—28.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.

3. Зудилова, Л. В. Педагогическое сопровождение социализации студентов колледжа / Л. В. Зудилова // Среднее профессиональное образование. — 2009. — № 3. — С. 30—32.

4. Савва, Л. И. Проблемы подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу : моногр. / Л. И. Савва, Г. А. Лисьев. — Магнитогорск : МаГУ, 2000. — 109 с.

Поступила 12.03.10.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОДВИЖЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИХ ЗАКАЗЧИКОВ И ПОТРЕБИТЕЛЕЙ

Н. С. Шишканова (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Обозначены теоретические аспекты формирования эффективной системы маркетинговых коммуникаций в сфере образовательных услуг с целью их продвижения как направления интеграции деятельности субъектов рыночных отношений (заказчиков, потребителей). Определены критерии, факторы и методы, влияющие на данный процесс.

Ключевые слова: образовательная услуга; маркетинговые коммуникации; коммуникативная политика; интеграция; продвижение услуги.

Сфера образовательных услуг на сегодняшний день принимает активное участие в системе рыночных отношений. В ее рамках реализуется механизм согласования интересов всех субъектов рынка образовательных услуг: физических лиц, работодателей, органов управления государства. Наличие различных субъектов рынка образовательных услуг и рассогласованность интересов его потребителей и заказчиков ставят задачи формирования эффективных систем управления продвижением образовательных услуг для завоевания своей доли на рынке [1]. Для управления процессом движения продукта на всех этапах его жизненного цикла необходима разработка комплексной системы маркетинговых коммуникаций. Эта система представляет собой комплекс мероприятий по продвижению, осуществляемых путем использования рекламы, методов стимулирования сбыта, персональной продажи, методов связи с общественностью и прямого маркетинга в определенной пропорции и направленных на обеспечение роста объемов реализации производимой услуги, причем более высокими темпа-

ми, чем при использовании какого-либо одного из средств маркетинговых коммуникаций.

Иными словами, маркетинговыми коммуникациями называются деятельность, совокупность средств и конкретные действия по поиску, анализу, генерации и распространению информации, значимой для субъектов маркетинговых отношений [4].

В нашей стране разработкой вопросов управления продвижением услуг занимались Е. П. Голубков, А. Н. Романов, Г. Л. Багиев, Т. Д. Маслова и др. Их труды в значительной степени посвящены анализу и творческому осмыслению зарубежного опыта. Общая теория маркетинговых коммуникаций, обстоятельно разработанная в исследованиях зарубежных ученых Ж. Ж. Ламбена, Ф. Котлера, Дж. Барнетта, В. Шрамма и др., не адаптирована к особенностям рыночных отношений российской экономики и не затрагивает анализа особенностей такой сферы услуг, как образование [2].

В настоящее время коммуникация рассматривается как информационное взаимодействие между объектами (тех-



ническими информационными устройствами, предприятиями, учреждениями, людьми). Содержание информации, ее направленность со стороны источника и интерпретация полученной информации адресатом составляют важнейшие предпосылки взаимного обмена мыслями и чувствами, благодаря которому достигаются взаимопонимание и взаимодействие между людьми в процессе коммуникации [1]. С маркетинговой точки зрения коммуникация — это процесс, направленный на убеждение производителем потребителя с целью воздействия на его поведение. По поводу соотношения понятий коммуникации, убеждения и аргументации многие западные ученые склонны считать убеждение и аргументацию необходимыми составляющими единого коммуникативного процесса [3].

Что касается маркетинга в образовательной сфере, то он определяется спецификой образовательных услуг, представляющих собой конкретный результат экономически полезной деятельности, проявляющейся либо в виде удовлетворения определенной потребности в образовательном продукте или услуге, либо непосредственно в виде деятельности, приводящей к обновлению или восстановлению потребительских свойств образовательных услуг.

Образовательная услуга обладает следующими особенностями:

— она не имеет материального воплощения, неосвязаема. Чтобы убедить клиента приобрести конкретную услугу, необходимо уметь наглядно представить наиболее важные ее параметры. В качестве примеров можно назвать учебные программы, учебные пособия и методические материалы, лицензии и сертификаты, информацию о формах и, что очень важно, условиях оказания услуг, ожидаемых результатах обучения;

— неотделима от субъектов (конкретных работников), ее оказывающих. Замена обучающего может существенно повлиять на процесс и результат оказания услуги, а следовательно, на спрос, поэтому руководитель должен уделять серьезное внимание вопросу профессио-

нальной подготовки и повышения квалификации своих кадров;

— неотделима от ее потребителей. Итоговый результат обучения зависит не только от педагога, но и от самого обучаемого. Определить реальный вклад каждой стороны нелегко. Производитель услуги должен предоставить клиентам информацию о требованиях к результатам деятельности обучаемого;

— непостоянна по качеству. Качество зависит от времени и места предоставления услуги, состояния субъектов образовательного процесса и может быть различным даже у одного производителя. Причина этого заключается в том, что крайне трудно жестко определить стандарты на процессы оказания услуг и так же трудно их придерживаться. Здесь может помочь создание системы контроля качества;

— несохраняема (недолговечна). Во-первых, услугу нельзя создать и оставить на сохранение в ожидании спроса. Однако можно сохранить необходимую учебную информацию на материальных носителях — при возникновении спроса она сразу будет использована. Во-вторых, полученная ранее информация забывается и устаревает;

— стационарна. В основе своей услуга привязана к месту расположения образовательного учреждения и довольно редко выходит за его стены.

Маркетинговый подход в образовании требует, чтобы учебные заведения занимались изучением пристрастий заказчиков и потребителей и продвижением созданного на их основе образовательного продукта, что обеспечивается за счет грамотной коммуникативной политики. В настоящее время государственные образовательные учреждения, как правило, имеют отдельные элементы маркетинговых коммуникаций, не увязанные в целостную систему информирования потребителей образовательных услуг, что затрудняет достижение поставленных целей по формированию спектра образовательных услуг, соответствующих требованиям рынка. Все вышесказанное определяет возникновение и необходи-

мость решения сложной задачи – создания коммуникационной модели образовательной деятельности в сфере образовательных услуг, выявления «точек» и методов воздействий, которые обеспечат нормальную адаптацию и эффективное существование образовательных учреждений в условиях информационного общества, а также повысят их конкурентоспособность.

Основными субъектами рыночных отношений на рынке образовательных услуг являются производители данных услуг, потребители услуг, посредники. Каждый из перечисленных субъектов играет свою, вполне определенную, роль в механизме формирования и функционирования рынка образовательных услуг, обусловленную выполняемыми ими функциями. Производители формируют предложение услуг на рынке. Наиболее активным субъектом среди них следует признать образовательные учреждения, которые оказывают решающее влияние на структуру предлагаемых услуг, а следовательно, и сегментацию рынка. Потребители образовательных услуг формируют спрос на них. При этом общество, фирмы, предприятия, организации и т. д. выступают в качестве промежуточных потребителей образовательных услуг (в своем роде заказчиков). Посреднические структуры содействуют эффективному продвижению образовательных услуг на рынке и выполняют такие функции, как информирование, консультирование, организация сбыта образовательных услуг, ресурсная поддержка образования и т. д.

Взаимодействие субъектов рыночных отношений на рынке образовательных услуг определяется механизмом его функционирования. Этот механизм базируется на объективно формирующейся сложной совокупности общих принципов организации рыночных отношений, обуславливающих стратегию и тактику поведения на рынке производителей, посредников и потребителей образовательных услуг, обеспечивающих свободный выбор приоритетов в сфере образования и способствующих наиболее эффективно удовлетворению потребностей всех

заинтересованных субъектов рыночных отношений.

Применительно к высшему учебному заведению подходы, на основе которых они способны осуществлять свою маркетинговую программу, по аналогии с предприятиями и организациями других отраслей и сфер деятельности, предстают в форме оптимизации образовательного производства (содержание и технология образовательного процесса), совершенствования услуги (качество образовательно-профессиональных программ), собственно маркетинга и социально-этического маркетинга. Наиболее традиционным является улучшение удовлетворения спроса в образовании путем совершенствования содержания и технологии образования. Стремясь получить высшее образование, люди рассчитывают на то, что оно повысит их доходы, улучшит социальное положение. В целях сохранения конкурентных преимуществ особое внимание необходимо уделять интенсификации усилий по информированию населения о перспективных образовательных программах. Эти усилия необходимы для того, чтобы формировать правильное представление о структурных изменениях экономики и социальной сферы в регионе, о занятости населения и качестве образования в данном учебном заведении.

Стратегия продвижения образовательных услуг базируется на решениях, определяющих комплекс маркетинговых коммуникаций образовательного учреждения, четком представлении объекта исследований, а также финансовых и маркетинговых целей образовательного учреждения. Типологический ряд маркетинговых стратегий образовательных услуг можно построить на основании критериев классификации. Такими критериями выступают сложившиеся и потенциальные особенности спроса, а точнее рыночная конъюнктура.

1. Если спрос отсутствует, а потенциальные покупатели безразличны к предлагаемой услуге, то применяется стимулирующий маркетинг. Основные средства стимулирующего маркетинга — это резкое снижение цен, усиление



рекламно-информационной работы, бесплатное предоставление продуктов «на пробу», во временное пользование.

2. Возможна ситуация, когда спрос существует лишь в потенциале. Для того чтобы сделать его реальным, используется развивающий, или креативный, маркетинг. В этих целях часто бывает необходимо разработать новый продукт, отвечающий возникшему у покупателя состоянию напряженности, нужды, еще не воплощенной в конкретной услуге.

3. Если сформировался негативный спрос, когда все или большинство потенциальных покупателей в выбранных сегментах рынка отвергают конкретную услугу независимо от ее качества, то применяется конверсионный маркетинг. На рынке образовательных услуг вуза значительные по величине сегменты могут испытывать на себе негативный спрос в результате низкого уровня качества предлагавшихся ранее услуг, неприемлемого поведения преподавателей или организаторов обучения.

4. При колебаниях спроса популярен синхромаркетинг. Эта стратегия нацелена на минимизацию колебаний спроса, активизирует «благоприятные» для образовательного учреждения и приглушает негативные потребности, улучшает стиль поведения потребителей образовательных услуг.

5. На зрелых рынках спрос долгое время может быть устойчиво сбалансированным, точно соответствовать возможностям и устремлениям продавцов образовательных услуг. Однако в такой атмосфере стабильности тоже могут произойти резкие неожиданные и оттого особо неприятные падения спроса. В этой ситуации для продвижения образовательных услуг применим поддерживающий маркетинг. В его арсенале — совершенствование стиля исполнения, дизайна услуг, расширение ассортимента сервиса, скидки «за верность» (регулярное приобретение образовательных услуг) и другие формы стимулирования потребительского спроса.

6. Если налицо чрезвычайный по своему объему, гипертрофированный спрос, существенно превышающий возможно-

сти образовательного учреждения, когда в массовом порядке порождаются или могут возникнуть негативные рыночные явления, например искусственное формирование ажиотажного спроса, то серьезные образовательные учреждения могут сознательно пойти на демаркетинг: значительно повысить цены на свои услуги, практически прекратить рекламные усилия.

Методы продвижения на потребительских рынках и рынках заказчиков образовательных услуг различны. Для образовательных услуг, направленных на потребителей, приоритеты расставляются в следующем порядке: реклама — личная продажа — связи с общественностью — стимулирование сбыта. Для образовательных услуг, направленных на заказчиков и государственные структуры, порядок иной: личная продажа — связи с общественностью — реклама — стимулирование сбыта.

Одним из этапов продвижения образовательных услуг и продуктов образовательного учреждения становится формирование бюджета. Существует несколько методов формирования бюджета на маркетинговые коммуникации:

1) исчисления в процентах к сумме продаж. Имеется в виду твердый процент от цены товара. Величина денежных средств, выделенных на маркетинговые коммуникации, меняется от величины объема реализации;

2) конкурентного паритета, т. е. на уровне соответствующих затрат конкурентов. В этом случае образовательное учреждение придерживается «коллективной мудрости» отрасли, избегает обострения конкурентной борьбы. Недостаток метода — нельзя быть уверенным в том, что конкуренты знают, сколько нужно тратить на рекламу;

3) исчисления «исходя из целей и задач». Метод состоит из выработки конкретных целей, определения задач, которые необходимо решить для оценки затрат. Недостаток — в условиях нестабильной внешней среды сложно делать долгосрочные прогнозы, тем более планировать затраты для достижения конкретных целей;

4) исчисления от наличных средств (сумма, которую фирма может себе позволить потратить на рекламу, без учета объема реализации). Это наиболее применимый в деятельности российских образовательных учреждений метод. Если образовательное учреждение имеет несколько направлений деятельности и финансовые потоки могут перемещаться из более рентабельного направления в менее рентабельное, то нельзя жестко привязывать расходы на рекламу к объему реализации и к прибыли.

Оценка эффективности коммуникаций — одно из самых сложных действий в организации и управлении ими. Точная формулировка целей коммуникационной деятельности образовательного учреждения значительно облегчает данную оценку. Упростить задачу можно, разбив

процесс маркетинговых коммуникаций на этапы и, соответственно, основную цель — на ее составляющие. С тем чтобы оценить эффективность маркетинговых коммуникаций образовательного учреждения, предлагается ввести систему показателей, которые будут отражать эффективность продвижения отдельных услуг и взаимодействие образовательного учреждения с конкретными целевыми аудиториями: потребителями, работодателями, государством, посредниками. Оценить эффективность продвижения образовательных услуг и продуктов с точки зрения достижения и воздействия на соответствующую целевую аудиторию для определенного типа образовательных услуг и продуктов можно с помощью нижеприведенных показателей.

Финансово-экономическая деятельность

— объем внебюджетных средств;
уровень рентабельности направлений образовательной деятельности

Образовательная деятельность на уровне региона

— рейтинг образовательного учреждения;
динамика работы с филиалами, представительствами на территории региона;
уровень конкурентности;
результаты трудоустройства выпускников;
количество целевых заказов

Образовательная деятельность на международном уровне

— результаты деятельности по экспорту и импорту образовательных услуг и продуктов;
результаты академических обменов студентами, аспирантами, сотрудниками образовательного учреждения с зарубежными партнерами;
результаты участия в международных образовательных программах

Условием экономической эффективности комплекса маркетинговых коммуникаций является также отношение прироста дохода, эффекта, полученного от использования этого сочетания форм продвижения образовательных услуг, к сумме затрат, необходимых для осуществления этих форм продвижения. Экономическая эффективность комплекса маркетинговых коммуникаций зависит также от условий продвижения, стадии жизненного цикла образовательных услуг, уровня конкуренции, развитости мультимедиа технологий, степени готовности потребителей к процессу купли-продажи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горин, В. А. Роль науки и образования в формировании человеческого капитала / В. А. Горин // Вестн. Поволж. гос. ун-та сервиса. Сер. Экономика. — 2010. — № 12. — С. 7—16.
2. Горина, А. П. Формирование эффективного комплекса маркетинговых коммуникаций в сфере образовательных услуг / А. П. Горина, Н. С. Шишканова // Вестн. Поволж. гос. ун-та сервиса. Сер. Экономика. — 2010. — № 10. — С. 183—193.
3. Курбанова, Э. Э. Методические основы управления продвижением образовательных услуг вуза : автореф. дис. ... канд. экон. наук / Э. Э. Курбанова. — М., 2008. — 27 с.
4. Панкрухин, А. П. Маркетинг : учеб. пособие / А. П. Панкрухин. — М. : Омега-Л, 2007. — 656 с.

Поступила 10.09.10.

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЕЩАН
МОРДОВСКОГО КРАЯ**

*С. Н. Зеткин (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Рассматривается проблема воспитания и образования детей наиболее значительного слоя городского населения России — мещанства. Опираясь на документы и материалы истории культуры и образования мордовского края, автор реконструирует целостную картину обучения и воспитания городских обывателей.

Ключевые слова: гимназии; мещанство; образование; семейное воспитание; студенты; училища; университеты.

Мещанство являлось одним из самых многочисленных сословий Российской империи после крестьянства. К концу XIX — началу XX в. оно составляло от 66 до 90 % городского населения России [10, с. 219]. По словарю В. И. Даля, «мещанин — горожанин низшего разряда, состоящий в подушном окладе и подлежащий солдатству; к числу мещан принадлежат также ремесленники, не записанные в купечество» [1, с. 383]. В XIX в. мещанами называли жителей городов («мещанин» — живущий в определенном «месте», т. е. в городе): выходцев из крестьян, ремесленников, мелких торговцев, купцов, чей капитал не превышал 500 руб. К ним могли быть приписаны и дети приходского духовенства. Мещанами считались многие представители так называемых свободных профессий — художники, музыканты, актеры, писатели. Большинство из них — ремесленники, дворники, печники, повара, белошвейки, свахи, портные, часовщики, горничные, сапожники и т. д. — обслуживали высшие сословия.

Мещанство как самое массовое городское сословие являлось и главным носителем городского образа жизни, массовой городской культуры. Изучение этого заметного слоя в стратификации Российского государства позволит исследовать характер общественных и внутрисемейных отношений, восстановить реальную социальную отечественную историю. На наш взгляд, мещанское население городов мордовского края (Ардатова, Инсара, Краснослободска, Саран-

ска, Темникова) являлось типичным для характеристики отношения провинциального мещанства к образованию своих детей.

Вступление России в период модернизации после буржуазных реформ 60—70-х гг. XIX в. обусловило изменение роли мещанства. В пореформенный период представители сословия были освобождены от телесных наказаний, получили широкий доступ к государственной службе. Они выступали одним из источников формирования буржуазии и пролетариата, из их среды стали появляться представители интеллигенции. Однако сословные права и привилегии утрачивали свое прежнее значение. Так, по Городовым положениям 1870 и 1892 гг. мещане сохранили право на участие в городском самоуправлении, но их избирательные права были ограничены высоким имущественным цензом, что давало преобладание в городских органах дворянам, купцам и почетным гражданам.

Принадлежность мещан к одному сословию не означала их социальной однородности: одни из них входили в состав мелкой буржуазии, другие занимались мелкой торговлей, извозом, содержанием постоянных дворов, трактиров, служили у купцов приказчиками, работали по найму. Значительная часть мещанства активно занималась скотоводством, земледелием и огородничеством, другая — коммерцией, торгуя самостоятельно (по закону — только в розницу) или нанимаясь приказчиками и торговыми агентами к купцам [5, с. 336].

© Зеткин С. Н., 2011

Этнографы и историки традиционно сравнивают мещан с крестьянским сословием. Но семейный уклад и быт средних горожан, предопределенный особенностями социокультурного и экономического положения, во многом отличался от строя крестьянской семьи. Так, дети мещан, даже став взрослыми, не всегда могли отделиться: они были привязаны к месту жительства, своему сословию, семье и профессии и часто должны были следовать дорогой, проложенной их родителями. Исследования современных историков (М. В. Брянцева, Ю. М. Гончарова, Б. Н. Миронова и др.) свидетельствуют о том, что количественный состав семьи в этой среде в среднем насчитывал 3,7 чел., а возраст вступления в брак и разница в возрасте супругов были значительно ниже, чем у купечества и дворянства. Мещане обычно женились в возрасте 20—24 лет и были старше своих жен на 2—4 года, в то время как среди других городских сословий эти цифры составляли 27—30 и 8—10 лет. Межсословные браки не являлись редкостью. Мещане чаще всего роднились с купечеством и проживавшими в городах крестьянами, что не позволяет говорить о них как о замкнутой касте [11, ф. 57, оп. 4, ед. хр. 257; 291—332].

Семьи мещан традиционно опирались на патриархально-авторитарные отношения. Глава семьи управлял всем домом, всеми домочадцами: его приказания должны были выполняться беспрекословно, к непослушным и провинившимся применялись наказания, в том числе физические. Не случайно Н. В. Шелгунов относил мещанство к «полуинтеллигентному слою, придерживающемуся Домостроя» [12, с. 1982]. В русской литературе второй половины XIX — начала XX в. именно патриархальная сторона их жизни нашла наиболее яркое воплощение. Патриархальность, столь характерная для крестьянских семей, в мещанских проявлялась в большей степени, чем у других представителей городских сословий. Например, дворяне были носителями традиционной многовековой культуры, основной педагогический девиз которой — «положение обязывает». Интел-

лигенция отличалась стремлением реализовать в воспитании прогрессивные достижения науки, в частности идеи свободного воспитания. Культура семейных отношений рабочих пореформенного периода была маргинализирована. В мещанской семье в большей степени, чем в крестьянской, обращалось внимание на индивидуальное развитие ребенка, его здоровье, образование, отношения были более интимными.

Особенностью внутрисемейных отношений мещан был их публичный характер. Как отмечает Б. Н. Миронов, семьи «не представляли из себя крепости, куда запрещен был вход посторонним лицам» [7, с. 256]. Они находились в тесном контакте, с одной стороны, с родственниками, а с другой — с соответствующей корпорацией: мещанским обществом, ремесленным цехом, выступая как бы продолжением профессиональной корпорации. Следствием этого являлись значительная зависимость от общественного мнения, консерватизм, устойчивость традиционных ценностей. К числу таких ценностей можно отнести личную ответственность, чувство долга как основу семейной жизни, уважение к труду, почитание старших, религиозность, призрение «сырых и убогих». В пореформенный период устойчивые позиции в системе семейных ценностей мещанства приобретают уважение к знанию, рациональные трезвость и расчет в повседневной жизни.

Распространение образования, более либеральные законы способствовали улучшению правового положения женщин и детей в семье. Но гуманизация внутрисемейных отношений в рассматриваемой среде была менее заметной, чем в богатых купеческих семьях [13, р. 25—26].

Средоточием личных интересов мещанина был его дом — пространство личной жизни семьи и социализации детей. Именно в организации и убранстве дома нашло выражение эстетическое кредо, вошедшее в историю как «мещанский стиль».

При всей мобильности сословного деления пореформенной России, выйти из



мещанского сословия было сложнее, чем из любого другого. Это достигалось либо через удачную торговлю (стать купцом 2-й или 1-й гильдии), либо через государственную службу (стать чиновником, дослужиться до почетного гражданства или дворянства). Таким образом, переход из мещанского сословия на более высокую социальную ступень был детерминирован образованием. Не случайно мещанские семьи второй половины XIX в. считали приоритетным обучение детей в гимназиях и высших учебных заведениях. В уездных годах мордовского края существовали очень популярные в городской среде женские учебные заведения: гимназии, прогимназии и училища (швейное, кружевниц). Открытие этих учебных заведений позволяло решать проблему грамотности без отрыва от контроля семьи.

В Саранске с «целью более прочного образования девиц горожан» действовала трехклассная женская прогимназия, учрежденная по инициативе священника А. И. Масловского, где девочкам преподавались как обязательные Закон Божий, русский язык, арифметика, русская история и география, чистописание, рукоделие. Необязательными предметами были немецкий и французский языки, рисование, пение, танцы, музыка [6]. Обучение финансировалось земством и городской казной, но родители за право обучать девочек платили 73 % издержек. В 1909/10 учебном году саранская прогимназия функционировала уже по программе полной гимназии. В Ардатове действовала женская гимназия с педагогическим уклоном. В Краснослободске — семиклассная женская гимназия с педагогическим классом. Женская прогимназия была открыта в 1907 г. в Инсаре. К 1914 г. женские гимназии появились в Спасске Спасского уезда и Кадоме Темниковского. Повышение уровня образования девушек в домах мещан не приводило к уничтожению привычной социальной дифференциации. Как замечает Р. Зидер, «женщина трудится в семье, для семьи; она жертвует для ей всем лучшим, она воспитывает детей, она живет жизнью мужчины» [3, с. 133].

В Саранске в 1907 г. было открыто первое в крае мужское среднее учебное заведение: реальное училище для получения «общего образования, приспособленного к практическим потребностям и к приобретению технических познаний» [9]. В 1914 г. здесь обучались 244 чел., причем 72 % из них относились к сословию мещан. В то же время открывалась четырехклассная мужская прогимназия в Краснослободске.

Интересы семьи совпадали с государственными интересами. Экономическое и социальное развитие Российской империи требовало все большего числа высокообразованных и подготовленных в профессиональном отношении людей, что вынуждало правительство увеличивать контингент студентов за счет разночинной молодежи. В 1916 г. в России насчитывалось 38,8 тыс. студентов, причем 2/3 из них были разночинцы [4].

Ведущий исследователь по истории студенчества А. Е. Иванов утверждает, что «с точки зрения общеправовой студенчество находилось в более ущемленном положении, нежели подданные Российской империи всех сословных состояний» [4, с. 44]. Прибывая на каникулы к родителям, студент обязан был отметить в местной полиции свой увольнительный билет, представленный инспекцией университета. Полиции вменялись в обязанность контроль за поведением студентов в каникулярное время, надзор за неблагонадежными, главным образом революционно настроенными студентами, исключенными из учебных заведений, информирование учебного начальства и полицейских органов о «предосудительном» поведении студентов.

Документы свидетельствуют, что студенты из мещан мордовского края обучались главным образом в Казанском императорском университете, Ветеринарной академии, Демидовском юридическом лицее, Киевском императорском университете Св. Владимира. Так, из Ардатовского уезда только два студента-мещанина учились в Московском университете: Анатолий Белоградский и Дмитрий Платонов [11, ф. 49, оп. 1, ед. хр. 1, л. 52, 74]. На наш взгляд, это

объяснялось не только отдаленностью от дома, но и стоимостью обучения. С каждого студента за посещение лекций в Московском и Санкт-Петербургском университетах взималась плата по 50 руб., в других университетах — по 40 руб. серебром в год. Плата вносилась за полгода вперед.

На рубеже XIX—XX вв. более половины учащихся высшей школы относились к числу «недостаточных». Финансовая поддержка семьи была ограниченной, и студенты-мещане вынуждены были постоянно искать заработок. В газетах часто можно было видеть объявления с просьбой дать «голодному студенту самый скромный заработок». Молодые люди занимались репетиторством, переводами, стенографированием, «сочинительством» (чаще всего публиковались в газетах с короткими очерками), оплачиваемым волонтерством во время холерных эпидемий, писали «медальные» выпускные сочинения гимназистам, работали переписчиками, служили в больницах, на государственных и частных предприятиях. Поиск заработка продолжался у стесненных средствами выходцев из мещанских семей и в период каникул. Полицейские приставы фиксировали занятия врачебной и зоотехнической практикой у студентов старших курсов, репетиторством по математике, по древним и новым языкам, работу по программам научных обществ и даже в правлении общества Казанской железной дороги [11, ф. 49, оп. 1, ед. хр. 1, л. 22, 81—82 об.]. Все эти занятия позволяли провинциальным «школярам» поддерживать весьма скромный уровень жизни и оплачивать университетский курс.

Государственные стипендии назначались на один год студентам, которые этого заслуживали «по своим успехам и поведению». Такие стипендиаты по окончании университета должны были отработать на государственной службе полтора года за каждый год получения денежной помощи. Выпускники в зависимости от успехов удаивались дипломов I или II степени. На государственной службе это позволяло им получить

чин 10-го или 12-го класса Табели о рангах.

Круг специальностей, избираемых провинциальными студентами-мещанами мордовского края, ограничивался медицинским, физико-математическим и юридическим (реже) факультетами. Архив сохранил имена студентов-мещан: Николай Михайлович Дягилев, Николай Осипов Сульдин, Владимир Петрович Скрипицын, Иван Иванович Романов. Все они были студентами медицинского факультета Казанского императорского университета [11, ф. 49, оп. 57, ед. хр. 1, л. 12 об. 32—33]. С дипломом медика сразу после окончания курса можно было открывать собственную практику [2, с. 74]. Это оправдывало и амбиции, и финансовые затраты мещанской семьи. Вспомним, что самый популярный выходец из мещанского сословия России, таганрожец А. П. Чехов, выбрал медицинский факультет как спасение от хронической семейной нужды. Уже будучи известным писателем, он долгое время не оставлял практики, которой тяготился, именно из-за сознания гарантированности дохода врача.

Юридический факультет стабильный доход не гарантировал, но предполагал политическую карьеру. Мещанская среда воспринимала судьбу политика как нечто абстрактное, почти чудное. В маленьких провинциальных городах практически не было вакансий юристов. Эти должности наследовались дворянскими семьями, к тому же следует помнить, что правовая реформа 1870-х гг. сказала на сознании правовой элиты, а не обывателя.

Заметим, что студенты-«белоподкладочники» (так называли состоятельных студентов, шивших щегольские студенческие мундиры) мордовского края предпочитали историко-филологические факультеты столичных вузов.

Высшие учебные заведения рубежа веков выступали центрами передовой политической и общественной жизни. Студенты собирались в кружки, организовывали общества, в том числе тайные, устраивали сходки, коллективные походы с прошениями и протестами. Неред-



ко студентов отчисляли из университета, препровождали домой под надзор родителей или даже под негласный надзор полиции. В. И. Чарнолуский, вспоминая свое студенчество, писал: «Основной тон студенческой жизни задавало очень внушительное по количеству студенчество идейное, в свою очередь принадлежавшее к двум основным типам: одни были поглощены исключительно проблемами широкого общего научного самообразования, другие... более или менее активно участвовали в общем революционном движении и развивали различные формы своей собственной, студенческой нелегальной деятельности» [8, л. 1—14]

Архивы говорят о том, что студенты-мещане края участвовали в студенческих беспорядках конца XIX в. Так, в полицейских отчетах Ардатовского уезда Симбирской губернии 1895—1904 гг. присутствуют только три фамилии исключенных за участие в студенческой сходке и чтение запрещенной литературы: бывший студент Казанского императорского университета Александр Алексеев Поикин, Анатолий Белоградский и Дмитрий Платонов [11, ф. 49, оп. 57, ед. хр. 1, л. 44 об. — 45 об.].

Мещанская социальная психология объединяла понятия «гражданин» и «верноподданный». Исключение из университета по «политическим» причинам ставило близких Анатолия Белоградского в тяжелое положение среди ардатовцев. Но семья поддержала своего отпрыска. В полицейских отчетах приводятся сведения о патронаже бывшего студента со стороны старшего брата и родителей. В феврале 1900 г. полицейский надзиратель сообщал о том, что «Белоградский за время проживания в городе Ардатове поведения отличного, нрава тихого, под судом и следствием не находился и ныне не состоит, образ жизни ведет безукоризненный и занимается преподаванием уроков». В результате он был вновь принят в Казанский университет, восстановившись на медицинском факультете [11, ф. 49, оп. 57, ед. хр. 1, л. 62, 75 об.].

Под гласный надзор полиции был поставлен только сын ардатовского мещана

Платонова Дмитрий Платонов, бывший студент Московского университета, который за чтение запрещенной литературы был отчислен из университета и выбыл из Москвы 21 января 1897 г. На протяжении 1897—1899 гг. пристав 1-го стана сообщал Симбирскому губернатору о том, что Платонов «образ жизни ведет безукоризненный, ни в каких предосудительных качествах не замечен, и вообще он поведения хорошего» [11, ф. 49, оп. 57, ед. хр. 1, л. 9 об.—10, 14 об.—15]. Полицейские отчеты говорят также и о «неустанном родительском контроле». Для сравнения скажем, что дворянский элемент ардатовских студентов был весьма активен в студенческих «политических беспорядках»: только за один 1897/98 учебный год были исключены из Казанского императорского университета Сергей Александрович Гудим-Левкович, студенты Императорского Юрьевского университета Иван Денисович Писарев, Василий Иванович Петровский, Михаил Александрович Березин [11, ф. 49, оп. 1, ед. хр. 2].

Таким образом, мещанство в лице своих представителей в кофигуративный период истории культуры выступало весьма активным субъектом культурно-образовательного пространства. Изучение воспитания и образования наиболее консервативного слоя обывателей, каким традиционно считается мещанское сословие, на примере городов мордовского края пореформенного периода позволяет сделать вывод об общем повышении образовательного уровня сословия при сохранении базовых патриархальных установок семейного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль, В. И. Словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. — М. : Просвещение, 1988. — Т. 1.
2. Ермошин, А. Студенчество в прошлом и настоящем / А. Ермошин // Высш. образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 70—78.
3. Зидер, Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII — XX век) / Р. Зидер — М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 1997. — 302 с.



4. *Иванов, А. Е.* Студенчество России конца XIX — начала XX века: социально-историческая судьба / А. Е. Иванов. — М. : ЭКСМО, 1999. — 180 с.

5. *Иванов, Л. М.* О сословно-классовой структуре городов капиталистической России / Л. М. Иванов // Проблемы социально-экономической истории России. — М., 1971. — С. 312—340.

6. *Лаптун, В. И.* Развитие народного образования на территории Мордовии в конце XIX века (1870-е — 1890-е гг.) : моногр. / В. И. Лаптун ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2009. — 92 с.

7. *Миронов, Б. Н.* Социальная история России периода империи : в 2 т. / Б. Н. Миронов. — СПб. : Изд-во «Дмитрий Буланин», 1999. — Т. 1. — 550 с.

8. Научный архив Российской академии образования. Ф. 19. Оп. 1. Ед. хр. 265.

9. Очерки истории образования и педагогической мысли в Мордовском крае (середина XVI — начало XX в.) / под ред. Е. Г. Осовского. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. — 208 с.

10. Россия. 1913 г. : стат.-док. справ. — СПб. : Ин-т Рос. истории РАН, 1995. — 416 с.

11. Центральный государственный архив Республики Мордовия. Ф. 49, 57.

12. *Шелгунов, Л. В.* Очерки русской жизни / Л. В. Шелгунов. — СПб. : Типолитография И. Н. Кушнеревъ, 1845. — 2128 с.

13. *Brower, D. R.* The Russian City between Tradition and Modernity. 1850—1900 / D. R. Brower. — Los-Angeles ; Oxford, 1990. — 186 p.

Поступила 24.05.10.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПОДДАННОГО КАК ЛИТЕРАТУРНАЯ СТРАТЕГИЯ ЕКАТЕРИНЫ II В ПЕРЕПИСКЕ С Г. А. ПОТЕМКИНЫМ

*Т. И. Акимова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

В статье представлены литературные средства образования и воспитания подданного, применяемые Екатериной II в ее письмах к Г. А. Потемкину. Эпистолярное воспитание и образование подданного рассматривается в контексте общей стратегии Екатерины II по формированию русского дворянина как социально и духовно свободной личности.

Ключевые слова: воспитание и образование дворянства; царское просветительство; литературная стратегия; эпистолярный жанр.

Переписка Екатерины II с Г. А. Потемкиным привлекает к себе внимание многих исследователей. Она представляет интерес и как попытка императрицы в эпистолярном жанре реализовать программу воспитания и образования своих подданных, которая в век Просвещения не распадалась на отдельные элементы, а существовала в своем единстве.

Переписка может служить образцом интеграции образования и воспитания подданного литературными средствами. Как известно, она завязалась в конце 1773 г., когда российская царица дала понять Потемкину о существовании для него важной государственной задачи помимо военных сражений — занять место фаворита: «Я всегда к Вам весьма доброжелательна»* [2, с. 7]. Именно это

письмо послужило для адресата сигналом о начале нового этапа в его карьере. До этого, в 1769 г., он как «верноподданнейший раб» обращается к правительнице с просьбой дать ему возможность проявить себя на военном поприще, ибо «ревностная служба к своему Государю и пренебрежение жизни бывают лутчими способами к получению успехов» [с. 5]. Уже через несколько лет Г. Р. Державин воспекает в лице Решемысла-Потемкина идеального вельможу, который «без битв, без браней побеждает», получая в то же время все удовольствия от жизни, и «своих, чужих сердца пленит» [1, с. 73]. Данная метаморфоза передает кропотливую работу Екатерины по исправлению нравов своих подданных, которая и отражена в письмах к «сердечному другу».

* Орфография и пунктуация писем сохранены. — Т. А.



В течение многих лет, пока длилась переписка (до 1791 г., т. е. до смерти фаворита), российская монархиня через письма из односторонне понимающего государственную службу молодого человека формировала многогранную личность, равновеликую и в политике, и в быту. Таким способом реализовывалась просветительская программа Екатерины по воспитанию дворянства с целью его духовного раскрепощения. Потемкин стал одним из ее лучших и самых талантливых учеников. Знаменательно, что формой обучения оказался самый распространенный в XVIII столетии жанр литературы — эпистолярный. Тексты писем легко выявляют авторские стратегии Екатерины по созданию образа Потемкина.

Во-первых, письма соединяют приватную и государственную сферы жизни: политика соседствует с интимными признаниями. Например, 16 апреля 1774 г. Екатерина уверяет Потемкина: «Я тебя люблю чрезвычайно и, когда ты ко мне приласкаешься, моя ласка всегда твоей поспешно отвечает» [с. 24], а чуть ниже дает распоряжения относительно малого двора: «По Павла послать надобно — не забудь; а как приедет, то две вещи нужны: первая, поправить его домашнее разстроенное состоянье, без чего он не в состояньи будет делать, чего я от него требую, без некоторого рода поношенья. Другое — запретить ему нужно мотать и в долг входить. По одним протестованным векселям на него здесь — он около одиннадцати тысяч должен, чего я Вам показать могу: именно кому да кому» [с. 24]. Ориентируя хотя и фаворита, но прежде всего своего подданного на «личные» проблемы, вызванные поступками сына, Екатерина сразу давала понять адресату, что для нее разделения на «личное» и «государственное» не существует. Формирование подобного «единого» стиля мышления подданного она начала с первых писем. Впоследствии рамочная адресация к Потемкину как к любовнику будет уходить на задний план перед теми важными задачами, решать которые государыня ему доверяла. Наглядное выражение

страсти будет сменяться государственным доверием, ценность которого определяется судьбой Отечества.

Следует заметить, что автор письма, обладая полномочиями отдавать приказы, не столько требует их сиюминутного исполнения, сколько напоминает и объясняет причины необходимого действия со стороны своего корреспондента. Письма государыни удивляют именно их тоном — мягким, доброжелательным, дружеским. Обращаясь к Потемкину, она говорит в первую очередь о том, каким бы ей хотелось его видеть и от чего ему следует отказаться, чтобы достичь статуса ее возлюбленного. Например, в письме за август — сентябрь 1774 г. говорится: «Здравствуй, миленький. За ласку тебе спасибо. Я сама тебя чрезвычайно люблю. Пожалуй, пошли по капитана Волкова. Его отправление подписано, однако мне надобно с ним говорить самой, дабы ему объяснить мое мнение» [с. 39]. Даже в частной переписке императрица ставит государственные дела выше личных, формируя в адресате высокий уровень государственного мышления.

Во-вторых, диалог с фаворитом отличается повышенной эмоциональностью. При этом каждый из его участников по-разному выражает чувства, естественные для любовных посланий. Так, Потемкин, по-видимому, признается в безрассудной страсти и того же ждет от государыни, однако ее чувственные проявления сопровождаются рассудочным осмыслением, анализом, к чему она призывает и «сердечного друга» — сдерживаться, размышлять, не терять рассудок. Показательно, что такие призывы царица адресует прежде всего себе: через анализ собственных чувств она ведет фаворита к обдумыванию им своих эмоций и поступков. Об этом свидетельствует самое начало их переписки (письмо написано после 19 марта 1774 г.): «Ну, сам рассуди, ты человек разумный, можно ли в столько строк более безумства заключить. Река слов вздорных из главы моей изтекохся. Право пора и великая пора за ум приняться. Стыдно, дурно, грех, Ек[атерине] Вт[орой] давать властво-

вать над собою безумной страсти. Ему самому ты опротиви[шь]ся подобной безрассудностью» [с. 17—18]. Впоследствии данная мысль в ее письмах будет звучать все настойчивее, принуждая к необходимости исходить из законов трезвого рассудка, подчиняющего эмоциональную сферу, но отнюдь ее не исключаящего.

Отрывок из письма 1775 г. — образец рационалистической перцепции собственных чувств, демонстрируемой царицей тому, к кому они обращены: «Ты скажешь, что просил у меня ласковое письмо и что я вместо того делаю рекапитуляцию брани. Но погоди маленько, дай перекипеть оскорбленному сердцу. Ласка сама придет везде тут, где ты сам ласке место дашь. Она у меня суетлива, она везде суется, где ее не толкают вон. Да и когда толкаешь ее, и тогда она вертится около тебя, как бес, чтоб найти место, где ей занять пост. Когда ласка видит, что с чистосердечием пройти не может, тот час она облечет ризы лукавства. Видишь, как ласка хитра. Она всех видов с радостью примет, лишь бы дойти до тебя. Ты ее ударишь кулаком, она отпрыгнет с того места и тот же час перейдет занимать способнейшее по ситуации, дабы стать ближе не к неприятелю, но к ее другу сердечному. Кто же он? Его зовут Гришенька» [с. 85].

В-третьих, аллегорично и метафорически рассказывая о своих чувствах, Екатерина ненавязчиво поучает своего собеседника, доказывая через образ «хитрой ласки» преимущества в поведении человека, сдерживающего свои эмоции, формируя гибкий и аналитический способ мышления, основанный на внимании и приветливом обращении к другому человеку и контроле собственного душевного поведения. Она воспитывает, объясняет свои мысли, переводит суждения о них в образную ткань, тем самым приглашая собеседника к расширению функционально-смысловых взаимоотношений деловой и любовных сфер и наполняя его личностное пространство максимальной свободой выражения. Отсюда берет начало та легкость в об-

щении, которую демонстрирует императрица.

В-четвертых, в письмах содержится момент приобщения адресата к куртуазному стилю, возникающему там, где господствует дама. Переняв его от Вольтера, царица учит своего подопечного завоевывать не грубой силой, а учтивостью и галантностью. Ее стремление свести упреки фаворита к шутке и нежному совету проявляется довольно часто: «Принуждать к ласке никого невозможно, вынуждать непристойно, притворяться — подлых душ свойство. Изволь вести себя таким образом, чтоб я была тобою довольна. Ты знаешь мой нрав и мое сердце, ты ведаешь хорошие и дурные свойства, ты умен, тебе самому предоставляю избрать приличное по тому поведение» [с. 10]. Об этом Екатерина просит Потемкина в 1774 г., а в письме, написанном после 21 марта 1776 г., советует: «От Вашей Светлости подобного бешенства ожидать надлежит, буде доказать Вам угодно в публике так, как и передо мною, сколь мало границы имеет Ваша необузданность. И, конечно, сие будет неоспоримый знак Вашей ко мне неблагодарности, так как и малой Вашей ко мне привязанности, ибо оно противно как воле моей, так и несходственно с положением дел и состоянием персон» [с. 97—98]. Не настаивая на строгой регламентации, монархиня требует от поданных «внутреннего» чувства меры, основанного на сдерживании эмоций и соблюдении соотношения собственного статуса с интересами окружения. Следовательно, даже переходя на диалог сердец, она продолжает вводить своего адресата в дела государственного управления. Ключ мудрого управления — умение читать в чужих сердцах: «Как слепой о цветах судит, так судишь о положении человека, которого не ведаешь мысли. Мне скучно, это правда. Из доверенности я Вам сие открыла» [с. 94].

В-пятых, Екатерине, очень чуткой к свободе выражения кем-либо своих мыслей и чувств, присуща любовь к смеху как особому пространству существования человека, освобожденного от стра-



хов и стеснений. В письмах к Потемкину она пользуется всеми «регистрами», отменяя классические приемы построения письма и активно вводя стилистическое разноречие и даже пародийные элементы. Так, одно из писем, написанное до 25 мая 1774 г., заканчивается веселым вопросом, заданным по-французски: «Знаете ли вы, что это письмо — пародия вашего? Я точно держалась Вашего слога» [с. 29].

Диапазон смеха, представленный в письмах, широк. Это и откровенные признания в веселых проказах: «Миленький, какой ты вздор говорил вчера. Я и сегодня еще смеюсь твоим речам. Какие сейчас[т]ливые часы я с тобою провожу» [с. 14]. И выдумывание прозвищ своих приближенных по образцу «значимых имен» комедии: «Посади возле себя главу полиции и не перемени позиции, а то Черныш[ов] перчит, а Разум[овский] карту держит, за что Бран[ицкий] будет коситься и Мих[аил] Сер[геевич] усердится. Не прогневайся, рифма не очень чиста, но принимайте сие за вольный слог» [с. 32]. Кульминация подобного смехового общения приходится на 1776 г., когда появляются стихотворные письма обоим корреспондентам. Так, Потемкин, демонстрируя Екатерине умения, приобретенные им с момента начала их эпистолярного диалога, обращается к ней, стилизуя жанр псалма:

«Позволь, голубушка, сказать последнее,

Чем, я думаю, наш процесс и кончится. Не дивись, что я беспокоюсь в деле любви нашей. Сверх безчестных благодеяний твоих ко мне, поместила ты меня у себя на сердце. Я хочу быть тут один преимущественно всем прежним для того, что тебя никто так не любил; а как я дело твоих рук, то и желаю, чтоб мой покой был устроен тобою, чтоб ты веселилась, делая мне добро; чтоб ты придумывала все к моему утешению и в том бы находила себе отдохновение по трудах важных, коими ты занимаешься по своему высокому званию.

Аминь» [с. 95].

В ответ царица создает произведение, каждая строчка которого оказыва-

ется «отзвуком» на фразу своего фаворита:

«Дозволяю.

Чем скорее, тем лучше.

Будь спокоен.

Рука руку моет.

Твердо и крепко.

Есть и будешь.

Вижу и верю.

Душою рада.

Первое удовольствие.

Само собою придет.

Дай успокоиться мыслям, дабы чувства действовать свободно могли; оне нежны, сами сыщут дорогу лучшую. Конец ссоры.

Аминь» [с. 95].

В ответе Екатерины на стилизованный под стихи псалтыри гимн религиозная тематика уступает светской. Екатерина переносит «процесс» в область диалога-спора влюбленных, характерный для поэзии Прованса (жанр тенсоны). Тем самым она не только «оценивает» умение своего «ученика», но и продолжает направлять фаворита по пути освобождения от каких бы то ни было догм к полному раскрепощению.

Наконец, Екатерина программно утверждает принцип жанровой мозаичности своих писем, в которой особенно выделяются афоризмы, сны, пародии. Жанры эти отсылают к разным литературным традициям.

Афоризмы соотносятся с классицизмом XVII в. В письмах 1774 г. они звучат в духе Ф. де Ларошфуко: «О, Боже мой, как человек глуп, когда он любит чрезвычайно. Это болезнь. От этого надлежало людей лечить в госпитальных» [с. 21] или Ж. де Лабрюйера: «Великие дела может исправлять человек, дух которого никакое дело потревожить не может» [с. 26]. Однако и в них автор высказывается разными интонациями — от иронической до серьезной.

«Чудесные» сны вводят контексты юнгианства и предромантизма. Так, в письме, датированном после 23 марта 1774 г., Екатерина писала: «Со мною сделалась великая диковинка: je suis de venu Somnambule {я стала сомнамбулой

(фр.)). Я во сне гуляла по саду, да приснилось мне, что хожу по каким-то палатам, изрядно прибранным. Стены наподобие золота разпестрены цветами и голубками. Тут я нашла Амвон, на котором не стоял, но лежал прекрасный человек. И на нем было надето: одежда серая, соболем опушенная. Сей человек ко мне весьма бы ласков и благодарил за мой приход, и мы с ним разговаривали о посторонних делах несколько времени. Потом я ушла и проснулась. Знато, это был сон, так как рак по спине ползет. А теперь я везде ищу того красавца, да его нету, а в уме моем его воображение никогда не исчезнет. Куда как он мил! Милее целого света. О, естли б Вы могли его видеть, Вы б от него глаз не отвратили. Миленький, как ты его встретишь, поклонись ему от меня и поцалуй его. Он, право, того достоин. А может статься, что встретишься с ним, естли встав с постели, обратишься направо и на стену взглянешь» [с. 18—19]. Знаменательно, что в финале царица разрушает чудесное, чтобы подчеркнуть реальное. Переворачивая, таким образом, барочную поэтику, она утверждает: то, что кажется чудесным, происходит на самом деле.

Пародия связана с традицией современного царице просветительства. Объектом пародии часто выступают фольклорные жанры. Это проявляется в многочисленных эпитетах и прозвищах, которыми наделяется адресат: «Вы долгих писем не жалуете, и для того принуждена сказать: прощай, Гаур, москов, казак, сердитый, милый, прекрасный, умный, храбрый, смелый, предприимчивый, веселый» [с. 22]. Если принять во внимание, что письмо пишется незадолго до «свадьбы» Екатерины и Потемкина, то вполне возможно предположить, что царица, интересующаяся русским фольклором, использует здесь элементы свадебного обряда, и в частности речевое «величание» жениха.

В другом письме она, как верная жена, в народных традициях обыгрывает ситуацию примирения после ссоры: «Душенька, я взяла веревочку и с камнем, да навязала их на шею всем ссорам, да погрузила их в прорубь. Не прогневайся, душенька, что я так учинила. А буде понравится, изволь перенять. Здравствуй, миленький, без ссор, спор и раздор» [с. 86]. Другой пример обыгрывания фольклорных элементов в соединении с литературными образами: «Милая милюша, я встала очень весела и просвещеннее, нежели ложилась. Куда, сказывают, греки в старину какие хитрые были люди: у них науки и художества свои начала взяли, и они очень были лихи на выдумки. Все сие написано в Энциклопедии, но милее, умнее, красивее гораздо их тот, с кого списан точь-в-точь Артикул *delicieux* {преlestный (фр.)}, то есть Гришенька мой любезный» [с. 20]. Приведенные примеры, с одной стороны, демонстрируют игровую основу общения монархини с фаворитом, а с другой — подчеркивают воспитательно-просветительскую позицию Екатерины.

Таким образом, в авторские стратегии государыни, осуществлявшиеся в ее переписке с фаворитом, входило формирование «личностного текста» читателя ее писем, дружеские рекомендации по созданию того образа мышления и модели поведения неопита в политике, который должен был соответствовать государственным задачам и в то же время отвечать просветительскому стилю ее эпистолярного жанра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Державин, Г. Р.* Сочинения : стихотворения; записки; письма / Г. Р. Державин. — Л. : Худож. лит., 1987. — 504 с.
2. Екатерина II и Г. А. Потемкин. Личная переписка (1769—1791). — М. : Наука, 1997. — 990 с. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера страницы.

Поступила 26.07.10.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ
ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛЕКТИЧЕСКИХ СХЕМ
В УЧЕБНОЙ И СЛОВАРНО-СПРАВОЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В. Ф. Манухов, А. С. Тюряхин

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

Рассматриваются вопросы повышения интеграционных возможностей личности путем обучения разнообразным приемам мышления, постижения новых образов, терминов и понятий с применением учебной и справочной литературы, а также вопросы становления структуры и развития понятия-термина с использованием фигурных схем интерпретирования диалектики первого символа бытия.

Ключевые слова: непрерывное образование и развитие личности; нормативно-справочная литература; мышление; диалектика развития понятия; схема интерпретации; первый символ бытия.

Реформирование высшей школы характеризуется модернизацией педагогической системы, развитием многоуровневой подготовки специалиста, поиском педагогических технологий и путей реализации непрерывного образования. К отдельным аспектам поиска этих путей мы обращались ранее [3], однако ограничивались понятием целенаправленного образования, организованного в государственном образовательном учреждении. Концепция непрерывного образования помимо совершенствования организационных структур предполагает развитие образовательных процессов, модернизация и закрепление которых осуществляются регулярным переизданием соответствующей литературы (учебной, справочной и нормативной) и возобновлением иных материальных носителей информации. Что касается книгоиздания, то сегодня оно бурно развивается, осваивая новые технологии. По справедливому замечанию И. А. Шишлова, в условиях коммерциализации рынок предлагает российскому читателю обилие «словарно-энциклопедической продукции. При этом... прогрессируют негативные тенденции. К читателю приходят наспех составленные книги... содержащие противоречия и ошибки» [10, с. 249—256].

Непрерывность развития личности определяется ее способностью обучаться разнообразным приемам мышления, постигать новые образы, термины и понятия. Всякое же мышление связано со

словом, языком. В процессе обучения весьма важны примеры безупречных приемов мышления, накопленных развитыми науками, к каковым следует отнести в первую очередь математику и насыщенные ею науки, такие как физика, геодезия, механика и др. Практика работала достаточно много различных форм интеграции языкового мышления вширь, и много меньше — вглубь. Поэтому разговор об интеграции терминов и понятий начнем не с математической, а с философской точки зрения, так как на вопрос, с чего начинается зачатие мысли, мы вслед за философами отвечаем: с бытия. Диалектика *первого символа бытия* наиболее полно разработана А. Ф. Лосевым [2]. Будем следовать этой диалектике, придерживаясь интерпретации А. С. Тюряхина [7], точнее табличной ее схемы. *Первый символ* А. Ф. Лосева изобразим в виде трех нижеприведенных фигурных схем осмысления категорий бытия.

Первая схема содержит один пласт мышления. Зададим его таблицей из 3 строк — ступеней мышления самых первых категорий бытия (табл. 1). В 1-й строке полагаем неявный символ бытия-небытия — *первое начало* реального мышления. 2-я строка — это анализ: либо *бытие* (Б), либо *небытие* (Н) — 2 слоя мышления. 3-я строка: синтез бытия-небытия — становление новой категории. Таким образом, 1-я и 3-я строки таблицы содержат по одному слою мышления, а 2-я — 2. Используя символику



логики высказываний, представим первое начало дизъюнкцией $B \vee H$ высказываний бытия и небытия; анализ — строгой дизъюнкцией $B \vee \vee H$; синтез — конъюнкцией $B \wedge H$, отражающей становление категории *границы* (G).

Т а б л и ц а 1
Схема неявного символа $B \vee H$

| | |
|---|--|
| 1. Первое начало: $B \vee H$ | |
| 2. Тезис: Бытие (B) есть | 3. Антитезис: Небытие (H) тоже есть |
| 4. Синтез: $B \wedge H$. Становление Границы (G) | |

Ранее [1] была доказана адекватность истинностей двух дизъюнкций: $B \vee H$ и $(B \vee \vee H) \vee (B \wedge H)$. Отсюда следует, что *неявный символ* $B \vee H$ эквивалентен *явному символу* $B \vee G \vee H$ трех высказываний, в котором третье высказывание G представлено конъюнкцией $B \wedge H$ двух первых. Тем самым совершается переход от неявного ($B \vee H$) к явному ($B \vee G \vee H$) символу бытия, выраженному 3 категориями. В этом заключается главный результат диалектики неявного символа, который приобретает структуру пласта мышления, включающего 3 категории (B , H и G), 3 ступени познания (3 строки) и 4 слоя осмысления категорий бытия.

Вторую и третью схемы диалектики *явного символа* дадим в готовом виде (табл. 2 и 3), ограничившись комментариями к ним. Обе таблицы содержат по 5 строк, в которых 1-я и 5-я строки включают по одному слою мышления, 2-е и 4-е — по 2, 3-и — по 3. Каждая схема образует структуру из 5 ступеней и 9 слов, сгруппированных в 4 пласта мышления.

1-я строка табл. 2 (5-й слой) — это *второе начало* (отрицание диалектики неявного символа), представленное дизъюнкцией $B \vee G \vee H$ трех категорий, адекватной дизъюнкции двух дизъюнкций $(B \vee G) \vee (G \vee H)$. Пласт 2 второй схемы образуется ячейками 5, 6, 7 и 8, структура которых повторяет структуру пласта 1 (см. табл. 1). При этом в ячейке 8 снова возникает категория границы, но это уже *ставшая граница*, в отличие от слоя 4, в котором фиксировался только факт становления категории G .

Пласт 3 образуется ячейками 6, 9, 8 и 11; пласт 4 — ячейками 7, 8, 10 и 12; пласт 5 — ячейками 8, 11, 12 и 13 (см. табл. 2). Если остановимся на стадии анализа неявных символов, соответствующих пластам 3 и 4, то в 3-й строке этой таблицы получим три равноправные категории (бытие, граница и небытие). Это и есть «троица», три ипостаси — неотъемлемые атрибуты мышления (не только бытия, но и всякого иного мышления). Без подобной «троицы» не обходится ни одно реальное мышление.

Продолжив диалектику, отраженную в табл. 2, на стадии синтеза пласта 3 в ячейке 11 получим новую категорию *числа*, точнее становления количественной меры бытия. На стадии синтеза пласта 4 в ячейке 12 находим категорию *инобытия* числа — становления качественной меры бытия. И наконец, раскрывая диалектику пласта 5, в ячейке 8 положим неявный символ $G \vee G$ (граница границ). На стадии анализа пласта имеем число (тезис) и инобытие (антитезис). На стадии синтеза (ячейка 13) получим категорию *становления* меры бытия.

Т а б л и ц а 2
Схема явного символа $B \vee G \vee H$

| | | |
|--|-------------------------------------|-------------|
| 5. Второе начало: $B \vee G \vee H$ | | |
| 6. $B \vee G$ | 7. $G \vee H$ | |
| 9. Бытие | 8. Граница, $G \vee G$ | 10. Небытие |
| 11. Число ($Ч$) — $B \wedge G$ | 12. Инобытие ($И$) — $H \wedge G$ | |
| 13. Становление ($С$) — $Ч \wedge И$ | | |

Т а б л и ц а 3
Схема символа $Ч \vee С \vee И$

| | | |
|---|--|--------------|
| 14. Третье начало: $Ч \vee С \vee И$ | | |
| 15. $Ч \vee С$ | 16. $С \vee И$ | |
| 18. Число | 17. Становление $С \vee С$ | 19. Инобытие |
| 20. Наличное бытие ($НБ$) — $Ч \wedge С$ | 21. Фактическое бытие ($ФБ$) — $С \wedge И$ | |
| 22. Эманация ($Э$) — $НБ \wedge ФБ$ | | |

В табл. 3 1-я строка (14-й слой) — это *третье начало* (отрицание отрицания), представленное дизъюнкцией $Ч \vee С \vee И$, адекватной дизъюнкции двух дизъюнкций $(B \vee G) \vee (G \vee H)$. Здесь пласт 6 образуется ячейками 14, 15, 16 и 17;



пласт 7 — ячейками 15, 18, 17 и 20; пласт 8 — ячейками 16, 17, 19 и 21; пласт 9 — ячейками 17, 20, 21 и 22. На стадии синтеза в трех последних пластах мышления формируются *ставшие категории бытия*: *наличного* (определенного качества) — в ячейке 20, *фактического* (определяемого совокупностью качеств) — в ячейке 21, *эманации* — в ячейке 22.

2 слоя (20-й и 21-й), по А. Ф. Лосеву, могут взаимно соотноситься друг с другом и определять гегелевскую категорию «для-себя-бытие», включающую всякое свое небытие. Эманация же есть исходное (проявление) бытия вещи во всей своей определенности для всего иного, для другого бытия. Эманация несет в себе все предшествующие категории, поэтому она и есть *первый символ бытия*. Символ же — это сама действительность (и сущность, и явление вещи).

Совокупностью трех схем (см. табл. 1—3) очерчена целостная *схема первого символа*. Она содержит 22 слоя в 9 пластах мышления. По утверждению А. Ф. Лосева, «для... диалектики сущности... мы должны следовать образцу первого символа... Мысль всегда есть мысль... и развивается она всегда по одним и тем же законам. ...Гегель при помощи триады (см. табл. 1. — *Авт.*) — метода... узкого и стеснительного — получал самые замечательные результаты. ... У нас же схема, гораздо более пространная и гибкая... И наш <символ> вовсе не схема, а только лишь то, что открывает наши глаза на предмет и заставляет его видеть» [2, с. 580—581].

Возвращаясь к естественным наукам, отметим, что в них встречается много примеров как частичной (в рамках гегелевской триады), так и более глубокой проработки понятий (по схеме первого символа), выраженных в терминах данных наук. Но и в естественных, и в прикладных науках редко встречаются ссылки на диалектику развития их специфических понятий. Этот факт является следствием исторически трудно складывающейся стихийной диалектики, присущей конкретным наукам.

В рамках изучения и познания уже сложившихся наук достаточно нелегко построить гармоничное и стройное их изложение без диалектических схем. Графическая, табличная или иная удачная форма интерпретации этих схем создает образы, легко схватываемые субъектом, изучающим данную науку. Они запоминаются, воспроизводятся и многократно используются, что и требуется при освоении и усвоении любой науки.

В данной статье мы не будем приводить примеров проработки специфических понятий по всей схеме первого символа бытия, ограничившись частичными схемами.

В качестве первого примера рассмотрим диалектику отношения одного (O) и многого (M) в математике, представив *первое начало* дизъюнкцией $O \vee M$ (табл. 4).

Таблица 4

Схема становления категории числа

| | |
|---------------------------------|------------------|
| 1. $O \vee M$ | |
| 2. Одно (O) | 3. Много (M) |
| 4. Число ($Ч$) — $O \wedge M$ | |

На стадии анализа имеем: *одно* — тезис; *много* — антитезис. Их синтез, представленный конъюнкцией $O \vee M$, есть число, точнее становление категории числа. Чтобы получить *ставшее число*, надо продолжить диалектику явного символа $O \vee Ч \vee M$ трех категорий (табл. 5).

Таблица 5

Схема явного символа числа

| | | |
|---------------------------|------------------|-----------|
| 5. $O \vee Ч \vee M$ | | |
| 6. $O \vee Ч$ | 7. $Ч \vee M$ | |
| 9. Одно | 8. Число | 10. Много |
| 11. $O \wedge Ч$ | 12. $Ч \wedge M$ | |
| 13. $O \wedge Ч \wedge M$ | | |

В ячейке 8 получим категорию *ставшего числа* как результат конъюнкции $(O \vee Ч) \wedge (Ч \vee M)$ двух дизъюнкций. Затем, продолжив диалектику, в 3-й строке обнаружим, что *категория числа встала в один ряд с категориями* единичного



(одного) и общего (многого) [4; 8]. Такой констатацией математики обычно ограничиваются, считая ее достаточной.

Однако диалектику можно продолжить, рассмотрев результаты синтеза названных категорий, после чего дать наименования новым категориям, отвечающим ячейкам 11, 12 и 13. Предоставим это дело самим математикам.

Обратимся к другому примеру. Механика определяется как наука о механическом движении и взаимодействии материальных тел [8; 9]. В самом этом определении содержится диалектическая структура пласта 1 (табл. 6). Без комментариев понятно, что в качестве определяющих основоположений здесь взяты категории *движения* (*Д*) и *взаимодействия* (*В*), а категория *тела* (*Т*) — становящаяся, которая уточняется при последующем выборе соответствующих моделей тела в механике.

Т а б л и ц а 6

Схема дефиниции науки механики

| | |
|--|--------------------------------|
| 1. $D \vee B$ — Механика | |
| 2. Движение (<i>Д</i>) | 3. Взаимодействие (<i>В</i>) |
| 4. $(D \wedge T)$ — Тело (<i>Т</i>) материальное | |

Аналогично строятся определения *механического движения*, *системы отсчета* и подавляющего числа других понятий классической механики, причем не только в теоретических, но и в прикладных ее разделах. Рассмотрим пример из прикладной механики и проследим за формированием понятия деформации в технической теории растяжения стержня.

Пусть в момент времени T_0 однородный призматический стержень имеет длину L_0 , в момент времени T_1 — длину L_1 . Не вдаваясь в причины, вызывающих изменение длин, величины L_0 и L_1 можно взять в качестве исходных принципов и рассмотреть диалектику неявного символа, представленного дизъюнкцией $L_0 \vee L_1$ (табл. 7).

В 3-й строке, на стадии синтеза, конъюнкцию однородных величин L_0 и L_1 представим разностью $\Delta L = L_1 - L_0$, т. е. становящейся категорией *абсолютной деформации*, которая проявляется при

быстром переводе и повторении взглядов на стержень в моменты времени T_0 и T_1 . При сокращении интервала времени ΔT глаз начинает различать величину ΔL .

Т а б л и ц а 7

Схема становления понятия деформации

| | |
|----------------------------------|---------------------------|
| 1. Первое начало: $L_0 \vee L_1$ | |
| 2. L_0 — исходная длина | 3. L_1 — конечная длина |
| 4. $\Delta L = L_1 - L_0$ | |

Развитие категории *деформации* проследим путем построения схемы явного символа $L_0 \vee \Delta L \vee L_1$ трех исходных категорий (табл. 8).

Т а б л и ц а 8

Схема явного символа деформации

| | | |
|--|---------------|-----------------------------------|
| 5. Второе начало: $L_0 \vee \Delta L \vee L_1$ | | |
| 6. $L_0 \vee \Delta L$ | | 7. $\Delta L \vee L_1$ |
| 9. L_0 | 8. ΔL | 10. L_1 |
| 11. $\epsilon_0 = \Delta L / L_0$ | | 12. $\epsilon_1 = \Delta L / L_1$ |
| 13. $\Delta \epsilon = \epsilon_1 - \epsilon_0 = -\epsilon_0 \epsilon_1$ | | |

В 3-й строке таблицы деформация ΔL встала в один ряд с категориями длин L_0 и L_1 . По отношению к длинам деформация ΔL является категорией другого рода, несмотря на то что все они имеют одинаковую размерность (длину). На стадии синтеза (в пластах мышления 3 и 4) в ячейках 11 и 12 порождаются новые категории, выражаемые конъюнкциями неоднородных высказываний $L_0 \wedge \Delta L$ и $\Delta L \wedge L_1$. Поэтому конъюнкция представляется не разностями, а отношениями соответствующих категорий. В результате в ячейке 11 получим величину относительной *условной* деформации $\epsilon_0 = \Delta L / L_0$; в ячейке 12 — относительной *истинной* деформации $\epsilon_1 = \Delta L / L_1$.

Пласт 5, образованный слоями 8, 11, 12 и 13, на стадии синтеза (в ячейке 13) завершается конъюнкцией однородных высказываний ($\epsilon_0 \wedge \epsilon_1$). Следовательно, снова можно использовать разность $\Delta \epsilon = \epsilon_1 - \epsilon_0$ (вторую разность). Однако с учетом обозначений, принятых для первой разности ($\Delta L = L_1 - L_0$), вторая разность будет равна произведению тех же деформаций ($-\epsilon_0 \epsilon_1$) (см. табл. 8), что



служит свидетельством завершения интеграции понятия вглубь. При этом сохраняется возможность его интеграции в направлении других координатных осей; что и делается в обширной учебной литературе по механике деформируемого твердого тела.

В заключение приведем пример из новой прикладной науки — космической геодезии. Здесь пока мало учебной литературы, но есть большой список нормативно-технических изданий со своей терминологией.

Ограничимся понятием фазовых измерений в спутниковых наблюдениях [5; 6], которое формируется структурой из трех терминов (табл. 9).

Т а б л и ц а 9

**Схема становления понятий
фазовых измерений**

| | |
|---|----------------------------|
| 1. Методы обработки данных в спутниковых наблюдениях ($P \vee B$) | |
| 2. Первые разности (P) | 3. Вторые разности (B) |
| 4. $P \wedge B$ — Третьи разности (T) | |

Первые разности — это метод получения разности фазовых измерений при наблюдениях одного спутника двумя приемниками. Вторые разности — метод получения разности *первых разностей* при наблюдении в одно время (эпоху) двумя приемниками двух спутников. Третьи разности — метод, при котором получают разности *вторых разностей* при наблюдении двумя приемниками двух спутников в две разные эпохи. При этом исключаются: в первом случае «уход» показаний часов на спутнике; во втором — погрешности показания часов (на спутнике и в приемнике); в третьем — неоднозначность фазовых измерений. В данном примере поражает сочетание точности формулировок и безупречности диалектики понятий, а также их результативность в достижении поставленных целей.

Мы надеемся, что предложенные схемы реализации *первого символа* А. Ф. Лосева позволят, наряду с другими мерами, повысить качество подготовки специалистов, снизить вышеуказанные негативные тенденции и избежать многих противоречий и ошибок при подготовке к изданию как учебной, так и словарно-справочной литературы.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов, В. А.* Графическая интерпретация и образы преобразований в схематизме мышления / В. А. Абрамов, А. С. Тюряхин // Гуманитарные науки: в поиске нового : сб. науч. тр. — Саранск, 2009. — Вып. 7. — С. 3—17.
2. *Лосев, А. Ф.* Самое само // Лосев А. Ф. Самое само : соч. — М., 1999. — С. 423—634.
3. *Манухов, В. Ф.* Непрерывное образование применительно к картографо-геодезической специальности / В. Ф. Манухов, Н. Г. Ивлиева, А. С. Тюряхин // Геодезия и картография. — 2009. — № 8. — С. 58—63.
4. Математический энциклопедический словарь / гл. ред. Ю. В. Прохоров. — М. : Сов. энцикл., 1988. — 847 с.
5. РТМ 68-14-01. Спутниковая технология геодезических работ. Термины и определения. — М. : ЦНИИГАиК, 2001. — 28 с.
6. Спутниковые методы определения координат пунктов геодезических сетей : учеб. пособие / В. Ф. Манухов, О. С. Разумов, А. И. Спиридонов, А. С. Тюряхин. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. — 108 с.
7. *Тюряхин, А. С.* Диалектика первого символа бытия в графической интерпретации // Вестн. Мордов. ун-та. — 2004. — № 1/2. — С. 125—136.
8. *Тюряхин, А. С.* Основы теоретической и прикладной механики деформируемого твердого тела : слов.-справ. / А. С. Тюряхин, В. Д. Черкасов, В. М. Манухов ; под ред. В. Д. Черкасова. — 2-е изд., испр. и доп. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. — 236 с.
9. Физическая энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Большая Рос. энцикл., 1992. — Т. 3. — 672 с.
10. *Шишлов, И. А.* Важнейшие отечественные технические энциклопедии / И. А. Шишлов // Машиностроение, наука, техника, образование : сб. тр. V Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 т. / Мордов. гос. ун-т. — Рузаевка, 2006. — Т. 2. — С. 249—256.

Поступила 15.11.10.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ж. В. Ни (*Хабаровская государственная академия экономики и права*)

Предлагаются методические рекомендации по педагогическому обеспечению процесса обучения иноязычной культуре студентов при изучении иностранного (восточного) языка. Обосновывается роль культурологического подхода в преподавании. Выделяются базовые элементы иноязычной культуры. Представлена авторская модель формирования у студентов элементов иноязычной культуры — искусства, мифа и традиции — при изучении иностранного языка в процессе профессиональной подготовки экономистов международного профиля.

Ключевые слова: базовые элементы иноязычной культуры: искусство, миф, традиция; воспитание как диалог двух сторон; восточная культура; диалог культур; обучение иноязычной культуре; принцип осознаваемости и «переживаемости».

К началу XXI в. новые стратегические ориентиры модернизации общества существенно изменили роль образовательного сектора, повысили ожидаемый вклад науки и бизнеса в развитие всех сфер экономики, политики, культуры и образования. В этом контексте значительно расширились и качественно изменились сущность, функциональное поле и назначение практической направленности образования, призванной активно и компетентно влиять на социальную практику, выполняя социальный и государственный заказ.

Согласно прогнозируемым показателям экономического развития до 2020 г., Россия имеет шансы для вхождения в лидирующую пятерку мировых экономических держав [6, с. 126], поскольку граничит с полюсом мирового экономического роста — Азиатско-Тихоокеанским регионом, обладает многовекторными и растущими хозяйственными связями с крупнейшими центрами мировой экономики.

Вышесказанное свидетельствует об особой актуальности изучения иностранных (восточных) языков в современных вузах. Для Хабаровского края, учитывая его географическое и геополитическое положение, межкультурная коммуникация становится ключом к пониманию особенностей трансформационных процессов, протекающих на Дальнем Востоке России, закономерностей формирования его рынков образовательных услуг. Кроме того, в настоящее время неотъемлемой частью профессиональ-

ной культуры специалиста в сфере международных экономических отношений является владение умениями эффективного делового общения: успешного ведения деловых переговоров, грамотного и правильного составления деловых документов.

С учетом возникшей ситуации, требующей от субъектов не только знания языков, но и «умения видеть и воспринимать иную культуру и взаимодействовать с ее носителями» [5, с. 26], в педагогической науке в рамках лингвистической и коммуникативно-методической теории обучения оформился *культурологический подход*, направленный на межнациональное взаимопонимание и терминологически отраженный в новом концептуальном аппарате целым рядом лексических единиц: «интеркультурный», «кросс-культурный», «транскультурный», «мультикультурный», «социокультурный» и др. [5, с. 27].

С другой стороны, методическая наука долгое время не учитывала специфику социокультурной ситуации, в которой изучаются иностранные языки. Учет этих факторов означает выход за пределы языка, в область социальной истории человека, системы его социальных знаний, мировоззренческих взглядов, системы ценностей и отношений, особенностей речевого поведения и форм сознания.

Культурологический подход к образованию получил развитие в трудах Х. Вебера, Ф. Гуэна, Дж. Клейна, О. Ясперсена и других частных методиках [7], в том



числе в методике обучения иностранным языкам. В разное время идею интеграции языка и культуры поддерживали представители различных методических направлений за рубежом (М. Берлиц, М. Вальтер, Ч. Фриз, Ш. Швейцер и др.). В нашей стране представителями лингвострановедческого подхода к обучению иностранным языкам являются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров.

В современных исследованиях все большее внимание уделяется активности самого обучающегося, который не просто пассивно воспринимает предлагаемую ему информацию, но и учится сам находить ее, овладевая культурой общения, причем необходимым звеном этого процесса выступает постоянное сопоставление реалий и норм иноязычной и родной культуры и языка [10].

Вслед за Е. И. Пассовым мы считаем, что знакомство с иноязычной культурой студента должно выполнять пять функций: развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную [8].

Развивающая функция. Ее сущность заключается в развитии тех социально и профессионально значимых свойств личности студента, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, а именно:

— психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, внимание, память во всех ее видах, воображение, восприятие и др.);

— речевых способностей (фонематический слух, чувство языка, способности к догадке, различению, имитации, к логическому изложению и др.);

— определенных черт характера (трудолюбие, целеустремленность, воля, активность);

— умения учиться;

— мотивации к дальнейшему овладению профессиональной иноязычной культурой (приобретение опыта положительного эмоционального отношения к иностранному языку, опыта, ориентированного на систему ценностей личности обучающегося, а также понимания значимости владения и овладения иностранным языком).

Учебная функция. Она предполагает овладение всеми речевыми функциями и всеми формами общения для того, чтобы изучение профессиональной иноязычной культуры было средством обогащения духовного мира студента, межличностной и межкультурной коммуникации, отстаивания своих убеждений, пропаганды межкультурного партнерства, экономического и социального прогресса, отечественной культуры и т. д. Каждый вид речевой деятельности имеет свои конкретные цели (говорение, письмо, чтение, аудирование).

В учебном аспекте крайне важным следует считать приобретение навыков самостоятельной работы. Процесс обучения закладывает основы деятельности для дальнейшего совершенствования уровня владения иноязычной культурой.

Воспитательная функция. Она состоит в том, что иноязычная культура является средством нравственного воспитания, для реализации которого в профессиональной иноязычной коммуникации есть как содержательные (наличие разнообразных проблем), так и организационные (обсуждение этих проблем и их трактовка) возможности. При обучении иноязычной культуре возможности не ограничены.

Познавательная функция. Обучение иноязычной культуре имеет целью формирование понимания этой культуры, а не овладение всем ее содержанием, поскольку всю культуру страны изучаемого языка в полном объеме в процессе иноязычного образования усвоить невозможно.

Профессиональная функция. Сущность этой функции заключается в том, что иноязычная культура направлена на овладение профессиональной спецификой, присущей тому или иному народу. Пребывание в чужой стране вызывает различные чувства. Турист, попавший за рубеж, восхищается другой реальностью: магазинами, домами, продуктами, стилем одежды. Однако приехавший в иноязычную страну специалист, начав работать, испытывает влияние иноязычной культуры на свою жизнь. Обнаруживается необходимость готовиться даже

к самым простейшим повседневным профессиональным обязанностям.

Незнание профессионального этикета и иноязычной культуры может привести к культурному шоку, который проявляется в избегании контактов с представителями этой культуры. Уверенность в общении на иностранном языке приобретает только в процессе практики. По оценке некоторых исследователей, культурный шок — это хороший опыт, ведущий к самопознанию и личностному росту. Результатом преодоления культурного шока могут стать возрождение человека и приобретение нового понимания жизни и новых ценностей.

Научить людей общаться — трудная задача, осложненная тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность зависит от множества факторов: знания языка, условий и культуры общения, правил этикета, невербальных форм общения, глубоких фоновых знаний и т. п.

Обучение восточному языку студентов экономических специальностей целесообразно выстраивать с учетом культурологической концепции, в которой иноязычная, восточная, культура предстает в качестве социального и педагогического феномена, в качестве системы, включающей как единое целое активность и созидание, процесс и результат, деятельность и способ, отношение и норму. Педагогическая деятельность в этом случае осуществляется на общекультурном фоне, ее факты и явления находятся в русле интеграции педагогики и иноязычной культуры.

Так как всю культуру страны изучаемого языка в процессе коммуникативного иноязычного образования усвоить невозможно, необходимо определиться с принципами отбора ее базовых элементов. На основе анализа философской, культурологической и психолого-педагогической литературы (Н. Г. Багдасарьян, М. М. Бахтин, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили и др.) мы выделили следующие базовые элементы иноязычной культуры: искусство, миф, традицию.

Мы считаем, что обучение восточному языку и культуре, знакомство с базовыми элементами должны опираться на принципы:

— реализации элементов культуры на трех уровнях — искусство (танец), миф — (выступление на языке), традиция (кросс-культурная коммуникация, приобщение к деловому этикету страны изучаемого языка);

— ролевой организации учебного материала и учебного процесса;

— интеграции языковой и экономической подготовки специалиста.

Система элементов культуры — искусство (танец), миф и традиция — отражает иноязычную культуру, менталитет народа; коммуникативные возможности приводят к диалогу культур, а в дальнейшем к порождению межкультурной деловой коммуникации.

На аудиторных и внеаудиторных занятиях при обучении студентов восточному языку мы предлагаем использовать элементы арт-технологий (драма, музыка, видео, изобразительное искусство). Арт-технология — это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества. Она сочетает в себе разные методики, соединяя их со способами умственного образования. Студенты учатся, занимаясь теми или иными видами искусства — театром, танцем, музыкой; вполне легко воспринимают эти жанры. Искусство помогает осваивать жизнь, теорию, сложный материал. Основой языка искусства — действие, диалог или игра. Иными словами, игра и общение являются ведущими в психологической деятельности [3, с. 74].

Четкость дидактических целей, обучение в контексте будущей профессиональной деятельности, структурность преподаваемого материала, ясность методического языка, обоснованность в управлении познавательной деятельностью студентов начинаются с овладения преподавателем основами проектирования и конструирования педагогического процесса [9, с. 14—17].

В основу конструирования указанного процесса нами положен принцип осо-



знаваемости и «переживаемости». Большинство культурных представлений и психологических реакций на них приходится на область бессознательного (З. Фрейд, К. Юнг и др.). Этот принцип направлен на формирование такого компонента межкультурной коммуникации, как отношение. Он базируется на психологической природе эмоций. Индивид забывает знания, может утратить приобретенные навыки и умения. Включение эмоций позволяет сформировать отношение к объекту переживания и сохранить и упрочить как знания, так и умения, связанные с ним. Идея принципа «переживаемости» была почерпнута нами из теории обучения через опыт (experiential learning), которая была заложена в теории деятельности в трудах таких признанных психологов, как Л. Выготский, Д. Дьюи, Д. Келли, К. Левин, Ж. Пиаже, и получила развитие применительно к отдельным областям в работах наших современников [4]. Понятие «обучение посредством опыта» покрывает очень широкий спектр видов деятельности: наряду с формальным (традиционным) обучением практическую работу в области специализации и неформальное обучение, организуемое путем приобщения обучающихся к различным видам имитационной деятельности. Непосредственный контакт с изучаемым феноменом, в противоположность тому, что о нем можно услышать, прочесть или подумать, — непременное условие обучения через опыт [4].

Спроектированные на систему образования приемы обучения через опыт включают множество интерактивных подходов, предполагающих активное участие обучающихся. Момент эмоциональной психологической вовлеченности в деятельность вполне достижим посредством таких элементов иноязычной культуры, которые позволяют обучающимся не только делать успехи в изучении восточного языка, но и переживать их эмоционально. Кроме того, недоступный непосредственный опыт общения заменяется опытом открытия неведомых культурных ценностей или непознанных ранее собственных реакций.

В нашей трактовке принцип «переживаемости» связан со всеми тремя элементами иноязычной культуры, соответствующими трем этапам обучения восточному языку. Данная последовательность реализована нами для студентов специальности «Мировая экономика», обучающихся на факультете международных экономических отношений Хабаровской государственной академии экономики и права.

1. **Искусство** (танец) — формирование новых идеализированных образов путем трансформации (преобразования) уже существующих. Он раскрывает внутренний мир человека, передает эмоционально-эстетическую оценку бытия средствами выразительных движений человеческого тела (Ю. В. Бромлей, Д. А. Максимова, Т. В. Цареградская и др.). Поскольку культура — это дух, особая форма чувствования и поведения (М. С. Каган), вхождение в восточную культуру посредством приобщения к искусству через танец способствует поддержанию культуры тела наравне с культурой духа. На первом этапе важно конкретизировать дальнейшую цель обучения восточному языку, определить новые задачи в контексте обучения.

2. **Миф** — начало отсчета духовности языка, динамики языка и культуры, усложнения мышления; это создание «искусственного языкового пространства» на занятиях по иностранному языку [1, с. 178], которое способствует развитию и закреплению коммуникативных навыков. Второй этап мы назвали этапом вхождения студентов в мир иноязычной культуры через знакомство с мифологией. Студенты участвуют в спектакле на изучаемом языке. Цели этапа: помочь студентам усвоить восточный язык, развить коммуникативные навыки, поддержать в «опробовании себя», дать самооценку достигнутым результатам.

3. Для реализации такого элемента культуры, как **традиция**, студенты, изучающие восточный язык, встречаются с представителями иноязычной культуры — иностранными студентами. Тезис М. М. Бахтина о том, что чужие созна-

ния нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты — с ними можно только диалогически общаться [2], является основой для анализа процесса воспитания в качестве диалога двух сторон лингвистического, экономического и научного процессов.

Для осуществления такой последовательности в процессе обучения восточному языку обеспечивается повторяемость сходных ситуаций: сначала до «открытия» в иноязычной культуре или

в себе новых качеств, затем для применения «открытого», т. е. приобретенного (знания, умения) посредством опыта (например, способности оценивать события двойным образом), в новых ситуациях.

Представленная на рисунке модель методической системы формирования элементов иноязычной культуры (искусства, мифа и традиции) выполняет образовательную, воспитательную, адаптивную и культурологическую функции.



Модель формирования у студентов элементов культуры страны изучаемого языка (механизм реализации)

Разработанная нами модель обеспечивает формирование и успешное овладение студентами экономического вуза элементами культуры страны изучаемого языка.

В нашем исследовании культурологический подход — это методологическая стратегия, ориентированная на развитие как общечеловеческой, так и профессио-

нальной культуры будущих специалистов и предусматривающая межкультурную направленность подготовки в современных условиях. Глобальной целью межкультурной коммуникации является вклад в понимание между народами. На эту цель и должно быть ориентировано обучение иностранному языку в экономическом вузе.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белякова, О. В.* Прикладной аспект лингвокультурного подхода к изучению лексико-фразеологического фонда языка: на материале лингвокультурных сценариев / О. В. Белякова // Вестн. Самар. гос. экон. ун-та. — 2007. — № 1 (27). — С. 178—180.
2. *Библер, В. С.* М. М. Бахтин, или Поэтика культуры / В. С. Библер. — М.: Прогресс, 1991. — 421 с.
3. Вопросы современной филологии и методики обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр. — Мичуринск: МГПИ, 2005. — Вып. 8. — 90 с.
4. *Выготский, Л. С.* Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. — М.: Воронеж, 1996. — 512 с.
5. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 336 с.
6. *Дынкин, А.* Мировая экономика в 2020 году — попытка снизить неопределенности / А. Дынкин // Международная жизнь. — 2007. — № 9. — С. 126—132.
7. *Елизарова, Г. В.* Культурологическая лингвистика: опыт исследования понятия в методических целях / Г. В. Елизарова. — СПб.: Бельведер, 2000. — 140 с.
8. Коммуникативная методика. Методическая школа Пассова // Ежедн. помощник учителя иностр. яз. — 2005. — № 6. — С. 60—63.
9. *Образцов, П.* Профессионально-ориентированные технологии обучения: особенности проектирования и конструирования / П. Образцов // Альма-Матер. — 2003. — № 10. — С. 14—17.
10. *Платонов, К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — М.: Высш. шк., 1981. — 174 с.

Поступила 11.03.10.

**ТЕХНОЛОГИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА —
СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНТЕГРАЦИИ
СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

М. А. Картавых (Нижегородский государственный педагогический университет)

В статье раскрыты теоретические и методические аспекты применения технологии задачного подхода как необходимого условия интеграции содержания профессионально-экологического образования студентов. Определена педагогическая ценность обозначенной технологии в развитии профессионально-экологической компетентности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование; интеграция содержания профессионально-экологического образования; технология задачного подхода; учебно-профессиональная деятельность; учебно-профессиональная экологическая задача.

В условиях модернизации современного профессионально-экологического образования процессы интеграции его содержания приобретают особую актуальность. Очевидная ценность этого педагогического феномена состоит в объединении в «объективную целостность системных связей различных уровней (природы — общества — человека)» [2, с. 3]. В ходе интеграции четко прослеживается объем взаимосвязей, упорядочивается функционирование отдельных аспектов содержания, развиваются уме-

ния видеть общее в частном и частное в общем.

В современных педагогических исследованиях интеграция выступает как важнейшая методологическая категория, поскольку она направлена на обеспечение целостности образовательного процесса. Основные направления интеграционных процессов в образовании, с точки зрения В. Н. Максимовой, рассматриваются с двух позиций: во-первых, образование — форма отражения интегративных тенденций развития науки и

* Статья выполнена при поддержке РГНФ (грант № 08-06-00272а).

культуры в целом, единой картины мира с целью формирования целостной системы знаний молодого поколения о мире; во-вторых, образование — интегративная область человеческой деятельности, предметом которой является развитие растущего человека в системе его связей и отношений с миром [3, с. 17]. При этом первая позиция находит отражение в содержательной стороне образовательного процесса, вторая относится в большей степени к его технологической составляющей, когда интеграция сводится к взаимодействию различных видов деятельности.

Современная ситуация в России и в мире отличается остротой проявления экологических проблем, ставящих на грань выживания саму человеческую цивилизацию. Выход из создавшейся ситуации связан с выработкой новой стратегии гармоничных взаимоотношений природы и общества, опирающейся на идеи устойчивого развития.

Концепция устойчивого развития предопределила появление инновационных стратегий экологической политики, среди которых особая роль отводится экологическому менеджменту и экологическому аудиту. Представляя собой специальную систему управления и контроля, экологический менеджмент и экологический аудит направлены на сохранение качества окружающей среды и рациональное природопользование, обеспечение нормативных социальных, экологических и экономических параметров.

Для реализации обозначенной стратегии экологического развития требуются квалифицированные специалисты новой формации с системой ценностей и идеалов, выстроенной на коэволюционных позициях, что означает актуализацию опережающего высшего профессионально-экологического образования в области экологического менеджмента и аудита. В качестве необходимого условия развития профессионально-экологической компетентности нами рассматривается технология задачного подхода — стратегический ресурс интеграции профессионально-экологического образования в указанной области.

Ключевой в данной технологии считается категория учебной задачи. В психолого-педагогических исследованиях учебная задача предстает, во-первых, как ситуация, характерными признаками которой являются проблемность и необходимость совершения действий для решения обозначенной проблемы, во-вторых, как система в единстве мотивационно-целевого, содержательного, процессуального, технологического, рефлексивно-оценочного компонентов.

В дидактике утвердилось мнение о том, что существенным показателем развития умственных способностей и творческих сил личности выступают реализованные ею способы решения задачи. Это положение развивается в исследованиях И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, В. А. Сластенина, Е. Н. Шиянова, трактующих задачу как основную единицу педагогического процесса [4, с. 105]. Представляя собой необходимый элемент образовательного процесса, задача обладает всеми его существенными признаками, подчиняется его закономерностям, реализует ведущие принципы. В числе условий, предъявляемых к задаче как неотъемлемой части педагогического процесса, выделяются ее наличие в любом реальном процессе и то, что она является общей при реализации любых педагогических целей [4, с. 165].

Экстраполируя данные положения на процесс формирования профессионально-экологических компетенций, считаем, что он может быть представлен взаимосвязанной последовательностью решения оперативных, тактических и стратегических задач разного уровня сложности. Получение гарантированных результатов профессионально-экологического образования студентов обеспечивается поисково-исследовательской задачной технологией обучения.

Технология формирования профессиональной компетентности, по мнению В. А. Адольфа, должна строиться как процесс превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В данном контексте актуализируется категория *учебно-профессиональной деятельности*,



под которой понимается освоение студентом не только специальных знаний и умений, но и особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист [1, с. 54]. В учебно-профессиональной деятельности наряду со знаниями и умениями будущего специалиста формируются и его жизненные установки, ценности, личностно-профессиональные качества. В этой связи учебно-профессиональная деятельность может рассматриваться как вид деятельности, направленный на сам субъект деятельности, формирование личности студента как профессионала.

Сущность учебно-профессиональной деятельности в технологии задачного подхода состоит в постановке и решении учебно-профессиональных задач, выстроенных в логике будущей профессиональной деятельности и объединяющих теоретико-методологические, академические аспекты развития экологического менеджмента и аудита и конкретные реальные профессионально-экологические задачи экологического управления и независимого экологического контроля функционирующего хозяйствующего субъекта.

Учебно-профессиональная задача предстает основной единицей процесса учебно-профессиональной деятельности в области экологического менеджмента и аудита. В ней динамично моделируется учебно-предметное и социально-профессиональное содержание деятельности в указанной сфере. Такая задача представляет собой систему внутренних, психических (цели, ценности, решения, субъектный опыт) и внешних (предметно-ситуационных, социоэкокультурных, событийно-прогностических) условий подготовки будущего специалиста в области экологического менеджмента и аудита. Система учебно-профессиональных задач несет в себе возможности разворачивания содержания обучения в его динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессионально-экологической деятельности.

Вышеизложенное позволяет выделить ряд инновационных педагогических достоинств технологии задачного подхо-

да в развитии профессионально-экологических компетенций в области экологического менеджмента и экологического аудита. Они заключаются в том, что данная технология:

1) способствует личностно-профессиональному становлению студентов, осуществляемому на базе освоения теоретико-методологических основ, методики и приемов работы специалистов в области экологического менеджмента и аудита;

2) позволяет обеспечить единство аксиологических, концептуальных и прикладных аспектов профессионально-экологического специального содержания подготовки студентов на основе идей коэволюции и устойчивого развития, требований модернизации высшей школы;

3) предстает как дидактическое средство активизации, управления, дифференциации, индивидуализации профессионально-экологического образования, в том числе формирования индивидуального стиля профессионально-экологической деятельности посредством включения вариативных стратегических, тактических, ситуационных учебно-профессиональных задач разного уровня сложности, с переходом от репродуктивного уровня деятельности к творческому;

4) является эффективным средством освоения содержания образования в области экологического менеджмента и аудита в процессе самостоятельной активности студентов с применением инновационного педагогического инструментария: методов направляющих текстов, кейс-стади и экспертных оценок, «портфолио»;

5) позволяет диагностировать сформированный уровень профессионально-экологических компетенций при решении учебно-профессиональных задач: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность.

Для целей формирования профессионально-экологических компетенций в области экологического менеджмента и аудита на основании подхода И. Ф. Исаева [4] нами создан комплекс учебно-профессиональных задач, включающий



аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, оценочно-информационные, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие типы задач, направленные на развитие контекстно-средовых, предметно-специализированных, аксиологических компетенций личностно-профессионального становления студентов. В процессе такой работы осуществлялся отбор интегративного учебно-профессионального содержания образования в области экологического менеджмента и аудита; проводилось его структурирование в соответствии с кругом обозначенных задач; определялись способы и организационные формы эффективного освоения этого содержания студентами.

Предлагаемая нами технология задачного подхода успешно проходит

апробацию на базе Нижегородского государственного педагогического университета и показывает устойчивую положительную динамику в развитии профессионально-экологической компетентности студентов в области экологического менеджмента и аудита.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. — Красноярск : Поликом, 2007. — 190 с.
2. Винокурова, Н. Ф. Интеграция экологических знаний / Н. Ф. Винокурова. — Н. Новгород : ВВАГС, 1996. — 76 с.
3. Максимова, В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. — СПб. : ЛОИРО, 2000. — 83 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для студентов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2007. — 576 с.

Поступила 08.10.10.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОГО КОМПОНЕНТА КУРСА ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*О. А. Арюкова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Излагаются современные проблемы и методы осуществления фундаментальной и профессионально направленной подготовки по физике студентов технических специальностей с использованием математического моделирования. Теоретически обосновываются возможности использования математического моделирования при обучении физике студентов технических вузов.

Ключевые слова: математическое моделирование; физическое явление; модель; технический вуз; студент; фундаментальность; научно-исследовательская деятельность.

В современных условиях основной задачей инженерного образования становится обеспечение гарантированного уровня подготовки инженеров, соответствующего требованиям современной мировой экономики и международным стандартам. Сокращение времени на изучение фундаментальных дисциплин, отсутствие профессиональной направленности обучения, недостаточное развитие научно-исследовательской и творческой деятельности студентов ставят задачу поиска новых подходов, идей, форм и методов обучения, способных улучшить содержание образования и уровень подготовки выпускников.

Подготовка специалиста с высоким творческим потенциалом, обладающего логическим мышлением, способного осваивать и создавать современные инновационные технологии, по нашему мнению, должна быть построена на основе комплексного методического подхода, объединяющего фундаментальное и общепрофессиональное образование, с использованием в учебном процессе различных дидактических принципов (межпредметной связи, единства фундаментальности и профессиональной направленности, научности и др.), с применением математического моделирования и современных компьютерных технологий,

© Арюкова О. А., 2011



усиливающих творческую составляющую обучения.

Инженер для успешной работы по специальности должен обладать глубокими фундаментальными знаниями по физике и знать области их приложения в профессиональной деятельности. Без знания законов физики деятельность в разнообразных областях техники невозможна [1]. Важнейший компонент профессиональной деятельности инженера — математическое моделирование физических процессов и явлений, лежащих в основе технологии и технологических процессов, связанных с проектированием, конструированием, производством и эксплуатацией технических объектов.

Инвариантный компонент курса физики в высшей технической школе достаточно математизирован. Мы же рассматриваем математическое моделирование в рамках вариативного компонента при решении физических задач с профессиональным содержанием, используя арсенал стандартных физических моделей, явлений и процессов, которые дают верные прогнозы при их применимости только в определенных границах.

Математическое моделирование описывает физические процессы математическими выражениями, логически связанными между собой, т. е. в форме дифференциальных, интегральных, алгебраических уравнений и неравенств [3].

Как показывает практика, большинство студентов технических вузов демонстрируя умение работать с математическим аппаратом на занятиях по математике, испытывают трудности в использовании математических методов при решении физических задач как абстрактного, так и профессионального содержания. Очевидна необходимость ориентировать студентов на такую учебную деятельность по физике, которая позволит оказать существенное влияние на их профессиональное развитие в целом.

Мы не ставим перед собой задачу разработки метода, претендующего на какое-либо обобщение, а предлагаем конкретную методику и программную реализацию курса физики на основе тради-

ционных методов обучения и использования математического моделирования.

Курс физики в высшей технической школе включает три «основы»: теоретический курс, излагаемый в виде лекций, практические занятия, на которых проводится решение задач, и лабораторные занятия. Теоретический материал сообщается в основном в лекционных курсах, умение решать задачи отрабатывается во время практических занятий, а развитие навыков эксперимента и анализа его результатов происходит в процессе занятий в общем физическом практикуме. Кроме того, в техническом вузе целесообразно использовать курсовые работы по физике и научно-исследовательскую работу студентов.

Использование математического моделирования на лекциях по курсу физики показывает универсальность математического аппарата, дает возможность унифицировать описание разнообразных по своей природе процессов. В таком случае лекции становятся более динамичными, наглядными, строгими по сравнению с традиционными. На лекционных занятиях математическое моделирование из-за ограниченного количества часов используется фрагментарно, поэтому в дальнейшем нами не рассматривается. Основное внимание будет обращено на возможности применения моделирования на практических и лабораторных занятиях.

Решение физических задач на практических занятиях соответствует проведению теоретических исследований в физике. Фактически при решении любой физической задачи, поставленной таким образом, что она описывает реальные объекты, а не идеализированные понятия (тело, материальную точку, абстрактную волну и т. д.), студенту приходится прибегать к математическому моделированию. При этом устанавливается, какие физические законы описывают исследуемую систему, какие приближения могут быть сделаны в процессе решения задачи, какие идеализированные понятия целесообразно использовать при написании уравнений, чем и на каком основании можно пренебречь.

Подобные действия, безусловно, способствуют физическому пониманию явлений природы и природных процессов. Именно поэтому решение физических задач представляет собой неотъемлемую составляющую изучения физики.

Решение физических задач с использованием математического моделирования осуществляется по трехэтапной схеме. Раскроем содержание каждого этапа.

1. Первый этап — этап формализации — переход от практической задачи, которую предстоит решить, к построению физической, а затем математической модели.

2. Второй этап — решение задачи внутри математической модели, сформулированной на первом этапе.

3. Третий этап — этап интерпретации — перевод полученного решения математической задачи на язык исходной физической задачи.

Математическое моделирование физических процессов и явлений при решении физических задач инженерного характера также происходит поэтапно:

1) качественный анализ предложенной задачи и постановка математической задачи;

2) построение математической модели;

3) проверка адекватности построенной модели реальной ситуации и ее корректировка в случае недостаточного соответствия реальному процессу;

4) решение поставленной задачи с помощью построенной модели;

5) внутримодельное решение;

6) интерпретация ответа;

7) исследование проведенного решения.

Представим этапы решения практических задач с помощью этапов математического моделирования (таблица).

Соответствие этапов решения задач и этапов математического моделирования

| Этапы решения практических задач | Этапы математического моделирования |
|----------------------------------|--|
| Этап формализации | — постановка задачи и ее качественный анализ; — построение математической модели; — проверка адекватности модели и ее корректировка в случае необходимости |
| Решение задачи внутри модели | — решение поставленной задачи с помощью построенной модели; — внутримодельное решение |
| Этап интерпретации | — интерпретация ответа; — исследование проведенного решения |

Остановимся на этапах решения практических задач более подробно и проиллюстрируем их с помощью этапов математического моделирования.

Наиболее ответственным следует признать первый этап математического моделирования — процесс создания физической модели изучаемого явления. От постановки задачи, от умения определять главное в анализируемой системе и выделять ее характерные черты, от правильной формулировки цели исследования в конечном счете зависит качество полученного результата.

Степень адекватности построенной модели реальной ситуации прежде всего зависит от понимания исследователями

сущности моделируемой системы. При создании физической модели абстрагируемся от ряда деталей, несущественных для конкретной задачи. Так, например, решая задачи механики, где это возможно, будем моделировать тело материальной точкой. Если же эта модель непригодна, то обратимся к упруго деформированному телу и лишь в крайнем случае учтем пластические деформации. Для физических явлений процесс схематизации, или идеализации, играет решающую роль [2]. В физической задаче рассматриваем технологический процесс, связанный с моделями объектов, определяем физические законы и явления, составляющие техноло-



гический процесс смоделированных объектов.

После того как существенные факторы выявлены, можно приступить к их переводу на язык математических понятий и величин и постулированию соотношений между этими величинами, т. е. к созданию адекватной математической модели. Процесс конструирования модельных систем можно рассматривать на различных уровнях познания. В структуре познавательного процесса обычно выделяются два различных уровня (этапа) познания — эмпирический и теоретический. Эмпирическое знание представляет собой данные опыта и простейшие связи между ними, которые выражены соответствующим языком. Эти связи и есть эмпирические законы (Ома, Бойля — Мариотта). Теоретические законы служат выражением средств логики связей между явлениями, которые устанавливаются косвенным путем. Эмпирические законы объединяют данные опыта, а теоретические — эмпирические данные. При этом физическая модель отображается наиболее простой математической моделью, что немало важно, так как позволяет избежать излишних математических трудностей.

Выражение исследуемого явления в виде системы уравнений, неравенств, функций и количественных зависимостей называется формализацией. К наиболее эффективным приемам формальной трансформации систем знаний с целью упрощения относятся: 1) введение удобных знаково-символических средств; 2) выбор новых или преобразование старых координатных систем; 3) выбор масштабов величин. На этапе теоретического моделирования открывается наибольший простор для научного творчества. Один и тот же предмет может быть обозначен различными по своей форме знаками, и наоборот, один и тот же знак может употребляться для обозначения различных предметов. Простота и удобство обозначений имеют важное значение. Так, например, введение простых символических обозначений Лейбница и Пеано явилось одним из су-

щественных условий для прогресса математики.

После построения математической модели ее следует подвергнуть проверке [2]. Адекватность математической модели до некоторой степени проверяется обычно в ходе постановки задачи. Уравнения или другие математические соотношения, сформулированные в модели, постоянно сопоставляются с исходной ситуацией. Существует несколько аспектов проверки адекватности модели. Во-первых, сама математическая основа модели должна быть непротиворечивой и подчиняться всем законам математической логики. Во-вторых, справедливость модели зависит от ее способности адекватно описывать исходную ситуацию. В случае неадекватности модели ее приходится корректировать, что может потребовать дополнительных исследований проблемы, уточнения структуры математической модели, изменения набора ее переменных. Математическая модель считается адекватной, если она способна обеспечивать достаточно надежное предсказание поведения системы.

Получив математическую модель, надо отвлечься от конкретного содержания задачи и обратиться к анализу ее математической структуры. При этом совершенно никакой роли не играет смысл величин, входящих в математическую модель, — нас интересует лишь система умозаключений, на основе которой могут быть установлены соотношения между величинами. Здесь используются определенные логические операции, которые производятся по правилам, установленным в математике.

Задача решена — мы получили результат, выполнив ряд математических рассуждений и выкладок. На этом математическая часть исследования закончена, но физическая продолжается. Дело в том, что решение математических уравнений для математики — конечная цель, а для физики — лишь средство, метод исследования. «Важнейшим вопросом является интерпретация вытекающих из модели выводов, представля-

ющая собой обратный перевод с математического языка полученной формулы или иного результата на язык, на котором формулировалась исходная задача», — пишет Р. Мак-Лоун [2]. Также необходимо оценить границы применимости полученного результата, т. е. определить область значений параметров, при которых результаты исследования будут согласовываться с данными.

Перевод математических символов на физический язык — далеко не простая задача. Она не менее сложна, чем формулировка задачи на математическом языке, т. е. создание математической модели. Процесс интерпретации есть не просто пересказ математических символов на физическом языке, а особая задача, требующая содержательного анализа исходных позиций, промежуточных операций конечного результата, с учетом таких фундаментальных принципов физики, как законы сохранения, принцип относительности, соотношение неопределенности и т. п. Поэтому необходимо систематически обучать студентов «переводу» задач с физическим содержанием на математический язык, т. е. построению математических моделей, решению возникших уравнений и интерпретации полученных решений. Построение математических моделей и физическая интерпретация полученных результатов — один из основных путей реализации межпредметных связей физики и математики.

Использование математического моделирования на лабораторном практикуме позволяет исследовать свойства объекта и предсказать его поведение в различных условиях. С помощью математического моделирования в лабораторных опытах студенты выделяют важные черты объекта и его математической модели, рассматриваемых в технологическом процессе, замедляют темпы протекания явления или фиксируют важные моменты процесса, повторяют изучаемый процесс необходимое число раз.

Выполнение лабораторных работ с использованием математического моделирования мы предлагаем осуществлять по следующей схеме:

- 1) планирование и подготовка эксперимента;
- 2) организация и проведение эксперимента;
- 3) математическое моделирование процесса;
- 4) обработка результатов на компьютере;
- 5) компьютерное моделирование, выход за пределы эксперимента;
- 6) обобщение и анализ результатов;
- 7) использование результатов в других видах учебной работы и техническое применение.

Путем экспериментов с моделями можно определить, например, сопротивление движению самолетов в воздухе, кораблей в воде, поскольку математическая теория в данном случае оказывается чрезвычайно сложной.

Кроме того, все формы занятий предполагают значительную самостоятельную внеаудиторную работу студента. Преследуя цель повышения качества подготовки специалистов, преподаватель должен наряду с сообщением определенных программных сведений на лекционных, практических и лабораторных занятиях активизировать самостоятельную работу студентов, в том числе при выполнении курсовой работы по физике.

Определенным видом учебно-познавательной деятельности является курсовая работа, которая выполняется в процессе своеобразной организации самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя. Существует мнение, что, поскольку курсовая работа по физике — заключительная работа студента, в ней должны быть либо отражены знания изученных разделов, либо рассмотрен вопрос, связанный с профессиональной ориентацией вуза, не входящий в основной курс физики технического вуза. В результате такого подхода курсовая работа имеет реферативный характер и сводится к сбору материала из разных источников. Математический аппарат в данном случае используется лишь как средство для выполнения расчетов поставленной в курсовой работе задачи. Подобная практика воспитывает у будущих специалистов формальное,



бессистемное отношение к инженерной работе в целом, т. е. заведомо снижает качество профессиональной подготовки и не раскрывает все возможности математических методов. Поэтому курсовые работы по физике реферативного характера нами не рассматриваются.

Выполнение курсовой работы исходя из реального объекта включает следующие этапы моделирования:

— построение физической модели объекта;

— переход к математической модели;

— решение полученной задачи с помощью ПК;

— верификация модели на основе сравнения результата с экспериментальными данными;

— уточнение модели при необходимости.

Уже на первом этапе студенты учатся формулировать соответствующие гипотезы (постулаты модели). Например, в случае моделирования свободных колебаний груза на пружине это гипотезы о линейной зависимости силы упругости пружины от ее растяжения, о равенстве нулю массы пружины, а также об отсутствии противодействующих сил. Включение модели в науку дает возможность применять законы и иные утверждения, установленные в физике (например, второй закон Ньютона). При построении модели студенты учатся переходить к упрощенному, схематическому, описанию изучаемого реального объекта.

Наш собственный педагогический опыт свидетельствует о том, что знания математики студентами воспринимаются оторванными от практики, абстрактными. Необходимость использования возможностей математического аппарата в других дисциплинах, в частности в физических приложениях, как правило, не осознается. Умение применять эти навыки и знания при решении физических задач оказывает на студентов существенное стимулирующее действие. Переходя ко второму этапу моделирования, они переводят физическую модель на формальный математический язык и тем самым завершают ее построение. Построение модели в значительной мере опи-

рается на неформальное обсуждение постановки задачи и необходимую квалификацию исследователя в рассматриваемой области.

Третий этап состоит в изучении математической модели. Студенты выбирают метод решения и реализуют его на ПК. Изучение модели проводится в рамках математики, в процессе решения привлекаются дополнительные сведения, которые могут упростить процесс либо выделить из нескольких решений нужное.

Формирование устойчивого интереса к изучению физики осуществляется на этапе верификации математической модели. Получив решение математической задачи, студенты вместе с преподавателем проводят анализ результатов компьютерного моделирования, разбираются в реальном смысле полученного решения, делают выводы. На этом этапе проводится контроль правильности математической модели на основе сравнения результата с другими известными фактами, в частности с экспериментальными данными.

Моделируемый объект часто имеет несколько неравносильных математических моделей. Для реального объекта сравнение результатов его исследования с помощью различных моделей позволяет исследователям обогатить познания о нем. Цель рассмотрения различных моделей одного и того же объекта состоит в детализации его свойств. Уточняя модель, в уравнениях отбрасывают или добавляют какие-либо члены, заменяют линейные зависимости нелинейными и т. п. На этом этапе очень важна направляющая роль преподавателя. Он должен обратить внимание исследователей на выполнение требования адекватности модели, на то, что моделируя какие-либо свойства реального объекта, можно получить выводы, не адекватные по отношению к другим свойствам.

Результатом работы над курсовым проектом становится формирование единого естественно-научного подхода к решению сложных проблем, умения выдвигать гипотезы, проблемы, искать пути их решения.



Таким образом, одним из основных направлений развития содержания физического образования является его фундаментальность, позволяющая студентам, опираясь на базовые знания по дисциплине, осваивать универсальные способы их применения для анализа и решения конкретных задач.

Применение математического моделирования на занятиях по физике помогает усилить познавательную мотивацию студентов при изучении курса физики, определяя ее выходы в профессиональные задачи, обеспечивает понимание того, что математический аппарат — не только инструмент для вычисления, но и средство научного исследования, которое может и должно использоваться в

дальнейшей профессиональной деятельности специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахадирова, З. Профессиональная направленность общеобразовательной подготовки студентов (на примере обучения физике в технических вузах) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. Бахадирова. — Ташкент, 1990. — 15 с.

2. Беломестнова, В. Р. Математическое моделирование при интеграции курсов математики и физики в обучении студентов физических специальностей педвузов / В. Р. Беломестнова. — М. : МПГУ, 2007. — 70 с.

3. Беспалько, В. П. Межпредметные связи физики с техникой и математикой в преподавании физики / В. П. Беспалько // Профессиональная направленность в преподавании физико-технических дисциплин в пединституте : межвуз. сб. науч. тр. — Рязань, 1984. — С. 12—40.

Поступила 25.08.10.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С. В. Шамина (Уральская государственная академия
ветеринарной медицины)*

Представлены варианты организации содержания физического образования, в соответствии с которыми возможно осуществлять реализацию учебного процесса и формировать естественно-научное мышление студентов. В качестве основного средства диагностики естественно-научного мышления студентов в условиях интеграции содержания образования рекомендуется использовать критериально-ориентированные тесты.

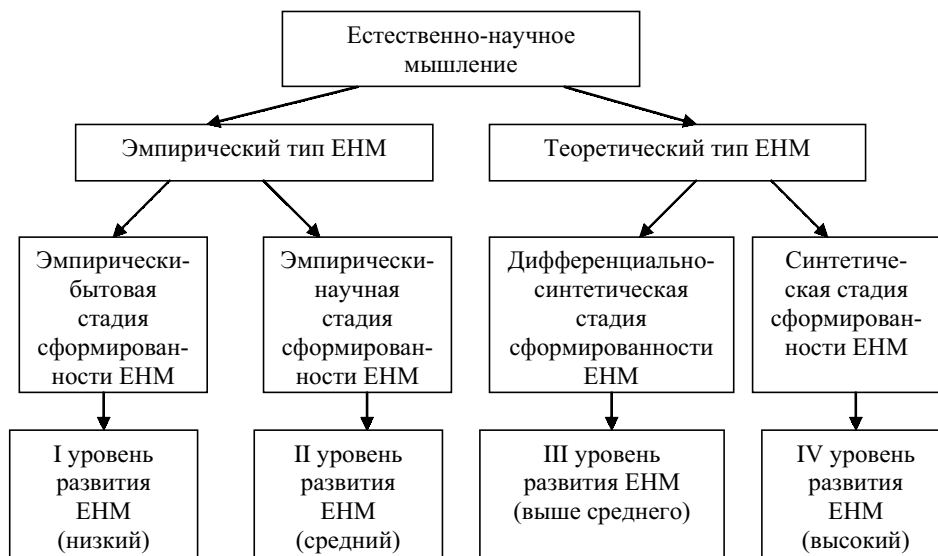
Ключевые слова: естественно-научное мышление; интеграция; фактологический вариант; понятийный вариант; теоретический вариант; компетентностный вариант; критериально-ориентированный тест; нормативно-ориентированный тест.

В настоящее время в медицинских вузах наметилась тенденция сокращения учебного времени на изучение фундаментальных естественно-научных предметов, хотя в базовой подготовке врача естественно-научные предметы занимают доминирующее место, поскольку обеспечивают уровень профессиональной подготовки, раскрывают способы и механизмы устойчивого взаимодействия человека с окружающей средой, обеспечивают функциональную основу профессиональной деятельности. В процессе изучения таких предметов у студентов не только формируются определенные

знания, умения и навыки, но и естественно-научное мышление, которое является важным психическим новообразованием для врача. Естественно-научное мышление понимается как отражение субъектом объективного мира в понятиях, суждениях, умозаключениях в процессе реализации теоретической и практической деятельности, при решении конкретных противоречий, проблем, задач.

Классифицируя естественно-научное мышление по предметному обобщению, Г. А. Берулава [1] выделяет в его структуре типы, стадии и уровни, которые представлены на рисунке.

© Шамина С. В., 2011



Структура естественно-научного мышления (ЕНМ)

Эмпирическое знание отражает внешние свойства предметов и опирается на наглядные представления. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Теоретические знания отражают внутренние отношения и связи предмета и тем самым выходят за пределы чувственных представлений. Конкретизация теоретических знаний проявляется в выделении и объединении особенных и единичных проявлений системы из ее всеобщего основания.

Одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на формирование и развитие естественно-научного мышления студентов, выступает содержание образования. На современном этапе развития образовательных систем ключевым направлением развития содержания образования является повышение его целостности, научности, фундаментальности посредством интеграционного взаимодействия компонентов. Если рассматривать понятие «интеграция» в психолого-педагогическом аспекте, то нельзя не заметить, что оно трактуется по-разному. Г. А. Монахова под интеграцией понимает ведущую форму организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов при-

роды, целостности восприятия субъектом окружающего мира [4]. По мнению И. Д. Зверева и В. Н. Максимовой [2], процессы интеграции представляют собой развитие педагогической науки во всех ее аспектах: в системе знаний, в системе деятельности, в системе отношений науки с другими формами общественного сознания, в системе организации науки. В понимании И. П. Яковлева, интеграция элементов системы образования — это процесс ее движения, развития к более целостному состоянию, характеризующемуся не только степенью взаимосвязи элементов, но и, прежде всего, изменением свойств своих элементов [7].

Характерной особенностью приведенных определений является то, что, хотя авторы акцентируют внимание на различных признаках интеграции — на взаимосвязи элементов системы или на ее упорядоченности и организованности, — в качестве основного признака они выделяют целостность системы, образующуюся в результате ее функционирования.

Интеграция содержания образования в медицинском вузе базируется на требованиях образовательного стандарта к профессиональной подготовке врача. Следовательно, акцент должен быть сде-

лан на интегративных предметах, обладающих высокой целостностью содержания образования и обеспечивающих переход от дисциплинарной модели профессионального образования к компетентностной. Это обусловлено тем, что для компетентностной модели профессионального образования свойственна высокая степень целостности теоретических знаний и практического опыта.

С. А. Старченко утверждает, что в повышении уровня целостности содержания естественно-научного образования важную роль играют синтезированные учебные предметы. Они раскрывают легкость усвоения естественно-научного знания, обеспечивают развитие теоретического мышления обучаемых, рассматривают практические аспекты использования научных знаний в раскрытии сущности жизни. В историческом аспекте наиболее высоким уровнем представления целостного содержания естественно-научного образования обладает учебный предмет «Биофизика». Его содержание может строиться на естественно-научных идеях, фактах, понятиях, законах, теориях. По мнению ученого, это имеет большое значение для развития естественно-научного мышления врача. Синтез научных знаний есть процесс повышения целостности знания о реальном мире, результатом которого выступают соединение, обобщение и взаимосвязь научных знаний. Поэтому биофизические знания являются основой развития теоретического естественно-научного мышления. Применительно к содержанию естественно-научного образования С. А. Старченко выделяет фактологическую, практическую, понятийную, теоретическую и мировоззренческую модели содержания биофизического образования, которые в разной степени оказывают влияние на формирование эмпирического и теоретического мышления [5].

Рассматривая тенденции становления содержания физического образования в вузе медицинского профиля, мы выделяем четыре варианта интеграции содержания образования, обеспечивающих формирование и развитие есте-

ственно-научного мышления: фактологический, понятийный, теоретический, компетентностный. Биофизические знания в этих вариантах представлены на уровне соединения фактов, понятий и теорий. В зависимости от системообразующего фактора можно задать логику развития естественно-научного мышления от эмпирического к теоретическому.

Первый вариант — фактологический. Он характеризуется тем, что содержание образования строится на физических знаниях, а биологические знания приводятся в виде отдельных фактов и примеров. Осуществляется общенаучная подготовка студентов, т. е. получение ими общих сведений о физических понятиях, законах, теориях. Эмпирический уровень представления учебного материала преобладает над теоретическим. Мышление, которое формируется у студентов при реализации данного варианта интеграции физики и биологии, является эмпирически-научным. Оно отличается тем, что субъект делает попытки научного анализа решения задачи, но ориентируется лишь на конкретные условия взаимодействия материальных объектов и не всегда может применить эти знания к реальным условиям.

Второй вариант — понятийный. Содержание образования раскрывается на уровне межпредметных связей и характеризуется взаимосвязью знаний различных предметов на основе общих понятий. Целостность образования достигается через определение научных понятий, объектов и методов познания, общих для двух или нескольких наук. При реализации такого варианта интеграции физики и биологии у студентов формируется дифференциально-синтетическое мышление. Его особенностью является то, что субъект находит причинно-следственные связи в процессе мыслительной деятельности только в одной предметной области, осуществляет внутрипредметные теоретические обобщения, но затрудняется это сделать на межпредметном уровне.

Третий вариант — теоретический. Содержание образования реализуется



через биофизические теории, адаптированные к образовательному процессу. Главными целями выступают фундаментализация биологического образования в вузе, повышение его теоретического уровня за счет обобщения базовых положений современной биофизики, биофизической интерпретации ряда биологических явлений, а также усвоения теоретических основ применения биофизических методов в практической деятельности и научных исследованиях. Целостность знаний достигается построением предметных линий содержания внутри отрасли научного познания, синтезом предметов, объединением элементов знаний предмета, рассмотрением общенаучных проблем через соединение научных знаний в комплексной поисково-исследовательской деятельности. При реализации такого варианта интеграции физики и биологии у студентов формируется синтетическое мышление [6]. Его отличают следующие признаки: субъект способен ориентироваться во всеобщих взаимосвязях и отношениях материальных объектов, осуществлять межпредметные теоретические обобщения, целостно представлять объект познания.

Четвертый вариант — компетентностный. Он предполагает реализацию содержания образования через объединение, соединение, упорядочение, взаимообусловленность, взаимосвязь знаний. Достичь этого позволяет изучение такого предмета, как «Биофизика». Целостность содержания образования обеспечивается посредством объединения образовательных областей, соединения профессионального, универсального, прикладного образования, определения общей естественно-научной картины мира. В рамках данной модели соединения физики и биологии у студентов формируется профессиональное мышление. Оно характеризуется тем, что студенты могут решать профессиональные задачи, используя систему естественно-научных и прикладных знаний. Профессиональное врачебное мышление при этом понимается как естественно-научная умственная деятельность, направленная

на качественную постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач, правильную интерпретацию состояния живого объекта.

Таким образом, мышление студентов как процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности формируется во взаимосвязи с содержанием образования. Очевидно, что интеграция физики и биологии в содержании биофизического образования не может не стимулировать развитие теоретического естественно-научного мышления через содержательное обобщение, установление взаимосвязей, соединение предметных знаний и способов деятельности. В связи с этим представляется целесообразным исследовать особенности формирования и развития естественно-научного мышления студентов на содержательном материале дисциплины «Биофизика» посредством его диагностики.

Регулярность данного вида деятельности поможет зафиксировать базовый уровень развития естественно-научного мышления и обозначить его динамику в процессе изучения указанного предмета.

Наиболее современной, дидактически обоснованной и объективной формой диагностики в настоящее время признается тестирование. В педагогической практике нашли широкое применение два подхода к оценке образовательных достижений студентов и учащихся — нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный. Основными инструментами данных подходов являются соответственно нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты. Анализ работ М. К. Акимова, А. Анастази, С. Я. Батышева, Г. А. Берулава и др. позволил нам выявить некоторые отличия этих подходов друг от друга, которые представлены в таблице.

Как видим, критериально-ориентированный тест имеет ряд существенных преимуществ. Во-первых, такая диагностика строится только на основе предметного содержания реальной учебной деятельности. Во-вторых, ее результаты позволяют судить о соответствии уровня достижений обучаемых социально-

культурным нормам, требованиям стандарта или другим критериям. В-третьих, задания входящие в тест, связаны с

содержанием образования и равномерно представляют весь учебный материал предмета.

Сравнительный анализ нормативно-ориентированного и критериально-ориентированного тестов при оценке образовательных достижений студентов

| Нормативно-ориентированный тест | Критериально-ориентированный тест |
|--|--|
| <p>Ориентирован на статистическую норму</p> <p>Учебные достижения отдельного обучаемого интерпретируются в зависимости от достижений всей совокупности обучаемых</p> <p>Содержит задания, по трудности соответствующие уровню знаний обучаемого. В основу положена максимальная дифференцированность обучаемых в зависимости от уровня знаний и умений</p> <p>Независимо от того, какая шкала используется, все эти шкалы не дают информации об овладении обучаемыми определенной системой знаний и умений или о достижении ими конкретных целей образования и обучения</p> <p>Данный подход не соотнесен с содержанием образовательного процесса</p> <p>Обычно охватывает широкую область достижений</p> | <p>Ориентирован на критерий</p> <p>Оценка достижения конкретного обучаемого не зависит от достижений других обучаемых</p> <p>Содержит задания, равномерно представляющие все знания учебного материала предмета. В основу положено определение процента (от должного объема) усвоения каждым обучаемым учебного материала</p> <p>Результаты дают возможность судить об овладении обучаемыми определенной системой знаний и умений или о достижении конкретных целей образования и обучения</p> <p>Данный подход соотнесен с содержанием образовательного процесса, с содержанием конкретного предмета</p> <p>Обычно фокусируется на ограниченном наборе учебных задач</p> |
| <p>Целью критериальной диагностики мышления, в частности естественно-научного, является не фиксация какого-либо неизменного (фактически же всегда разнородного) механического результата, а определение динамики функциональных состояний системы, соответствующих основным видам умственной деятельности обучаемых, репрезентативной адекватному предметному материалу. Это сближает критериально-ориентированные тесты с традиционной для обучения задачей контроля усвоения нормативно заданного учебного материала, предусмотренного учебной программой [3].</p> <p>Одним их учебных предметов, в рамках которого может эффективно осуществляться развитие естественно-научного мышления студентов, является «Физика и биофизика». Для диагностики естественно-научного мышления студентов, изучающих данный учебный предмет, также целесообразно использовать критериально-ориентированные тесты.</p> | <p>Они представляют собой совокупность качественных биофизических задач, к каждой из которых предлагается три варианта суждений на различных уровнях обобщения учебного материала (бытовом, предметном и синтезированном). Для решения качественной задачи не требуется никаких вычислений и предполагается применение естественно-научных знаний к анализу понятий, законов и теорий, о которых идет речь.</p> <p>Приведем примеры задач по модулю «Механическое движение».</p> <p>З а д а ч а 1. Почему, спускаясь с горы, лыжник слегка приседает?</p> <p>1. Лыжник приседает, чтобы в случае падения расстояние до земли было меньше и падение было менее болезненным.</p> <p>2. Когда лыжник приседает, центр тяжести его опускается, и лыжник оказывается в более устойчивом положении.</p> <p>3. Приседая, лыжник уменьшает силу лобового сопротивления, которая возникает при спуске, при этом увеличивается скорость его передвижения.</p> |



В данной задаче 1-й вариант соответствует бытовому суждению; 2-й — предметному; 3-й — синтезированному. Первые два суждения характеризуют эмпирическое мышление, третье — теоретическое. В основе решения задачи лежит понятие «сила лобового сопротивления», которое студенты изучают в теме «Система биомеханических характеристик».

3 а д а ч а 2. Почему дети, чтобы успеть за ходьбой взрослого человека, вынуждены переходить на бег?

1. Чтобы двигаться вровень с взрослым человеком, ребенок увеличивает частоту шага, при этом фаза переноса ноги уменьшается, а фаза амортизации увеличивается, а это характерно для бега.

2. У взрослого человека ноги длиннее, чем у ребенка, и, чтобы идти рядом, ребенок пытается догнать взрослого человека, постепенно переходя на бег.

3. Скорость движения зависит от длины и частоты шага. Эти параметры у взрослого человека выше, следовательно, скорость в единицу времени у него больше, поэтому, чтобы идти наравне, ребенок переходит на бег.

Для решения данной задачи студенту необходимо знать зависимость скорости от длины и частоты шага, которая рассматривается при изучении темы «Масс-инерциальные характеристики движения живых существ». Бытовому суждению в данном случае соответствует 2-й вариант, предметному — 3-й, синтетическому — 1-й.

Таким образом, в образовательный процесс медицинского вуза необходимо внедрять интегрированные учебные предметы, так как они обладают высоким уровнем целостности содержания образования, дают возможность формировать у студентов интегрированные понятия, законы, теории, способы деятельности, способствует развитию естественно-научного мышления студентов и переходу его на более высокий уровень.

В зависимости от системообразующего фактора можно предложить различные варианты интеграции содержания физического и биологического образования — фактологический, понятийный, теоретический и компетентностный. Выбор варианта, обусловленный целями

образовательного процесса, профессиональной ориентацией студентов, спецификой вуза, задает логику развития естественно-научного мышления студентов. Об уровне его развития позволяют судить критериально-ориентированные тесты, содержащие качественные биофизические задачи с несколькими вариантами суждений, представленных на различных уровнях обобщения.

Из вышесказанного следует, что в образовательный процесс медицинского вуза необходимо внедрять интегрированные учебные предметы, так как они обладают высоким уровнем целостности содержания образования и дают возможность формировать у студентов понятия, законы, теории, интегрированные способы деятельности. Изучение студентами учебного предмета «Физика и биофизика» способствует развитию естественно-научного мышления студентов и становлению его на более высокий уровень. В рамках данного учебного предмета осуществляются обобщение и систематизация знаний и способов познавательной деятельности на теоретическом уровне.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Берулава, Г. А.* Диагностика и развитие мышления подростков / Г. А. Берулава. — Бийск : Науч.-изд. центр Бийского пед. ин-та, 1993. — 240 с.
2. *Зверев, И. Д.* Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. — М. : Педагогика, 1981. — 160 с.
3. *Каплунович, И. Я.* Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Психология обучения. — 2005. — № 9. — С. 20—22.
4. *Монахова, Г. А.* Образование как рабочее поле интеграции / Г. А. Монахова // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 52—55.
5. *Старченко, С. А.* Методические основы осуществления дидактического синтеза содержания естественно-научного образования / С. А. Старченко, Н. Р. Шталева. — Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2005. — 30 с.
6. *Суровикина, С. А.* Развитие естественно-научного мышления учащихся в процессе обучения физике: Теоретический аспект : моногр. / С. А. Суровикина. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005. — 260 с.
7. *Яковлев, И. П.* Интеграция в высшей школе с наукой и производством / И. П. Яковлев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. — 128 с.

Поступила 11.02.10.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОТ ИНТЕГРАЦИИ К ИНКЛЮЗИИ

Л. Ю. Беленкова (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Представлены современные тенденции социально-образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями. Раскрывается разница в понимании понятий «интеграция» и «инклюзия» как основных процессов, лежащих в основе мировых тенденций в области образования.

Ключевые слова: интеграция; интегрированное образование; социально-образовательная интеграция; инклюзия; инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; реформирование специального образования.

Для современной России характерны развитие процессов гуманизации социальных отношений, осознание обществом важности проблем социально-антропологического порядка. Это создает необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к социальной толерантности, к признанию и уважению прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений.

Процессы реформирования системы специального образования привели к реструктуризации системы социальной интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, поставили их перед проблемой самостоятельного жизнеустройства на фоне низкой эффективности реализации коррекционных социально-образовательных технологий. Традицией стало явное и скрытое нарушение конституционных прав таких детей на жизнь и воспитание в семье, получение полного среднего образования, на доступ к информационным, рекреационным и просто жизненным ресурсам окружающей среды. В настоящее время можно наблюдать парадоксальную, но в целом типичную для трансформационных периодов ситуацию, которая отличается, с одной стороны, наличием законодательства, декларирующего права «особого» ребенка на развитие, образование, социально-образовательную интеграцию, а с другой — фактическим отсутствием механизмов его реализации.

Проводимая в России до настоящего времени государственная социальная и образовательная политика ориентирована на сегрегацию и изоляцию детей с проблемами в развитии. Оптимальным вариантом их социализации считалось интернирование — помещение в учреждения интернатного типа. Отрицательные моменты пребывания ребенка в таких учреждениях очевидны: это его оторванность от широких социальных контактов, семьи, ограничение круга межличностного взаимодействия воспитанников, имеющих нарушения в развитии, заниженный уровень получаемого образования, невостребованность в обществе или низкая конкурентоспособность приобретаемых в учреждении профессий. Отсутствие благоприятной среды для удовлетворения особых потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, ограничение их социокультурной мобильности, жизненных шансов актуализируют вопросы развития, образования, социальной интеграции и адаптации этих детей. Вышеизложенное подчеркивает необходимость определения новых приоритетов государственной социальной и образовательной политики на основе принципов равенства, нормализации жизнедеятельности и включения в общество лиц с ограниченными возможностями.

Актуальность внедрения интегрированного обучения в педагогическую практику не вызывает сомнений. Она



обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием права лиц с ограниченными возможностями здоровья на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к детям с ограниченными возможностями здоровья, но и к их нормально развивающимся сверстникам.

В силу комплексного и мультидисциплинарного характера проблема интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья является общим предметным полем различных наук, располагаясь на пересечении дефектологии, медицины, общей, специальной и социальной психологии, антропологии, социологии, социологии образования, социальной педагогики, социологии семьи.

С учетом того что каждый человек имеет собственную систему взглядов, ценностей, предпочтений, а процесс интеграции в общество предполагает прежде всего организацию совместной деятельности на основе межличностного взаимодействия, взаимоадаптирования, такую деятельность следует рассматривать в качестве определяющего признака социальной интеграции. Понятие «социальная интеграция личности» представляет собой процесс и одновременно систему включения индивида в различные социальные группы и отношения посредством организации совместной деятельности (игровой, образовательной, трудовой). Интеграция — это процесс, в ходе которого не только индивид стремится максимально адаптироваться к жизни в обществе, «встроиться» в его структуру, но и оно, в свою очередь, предпринимает необходимые шаги для того, чтобы приспособиться к особенностям конкретного индивида на принципах толерантности, объективности, социальной справедливости. Реализация данных принципов в отношении лиц с ограниченными возможностями в некоторой степени предопределяет успех интеграционных механизмов, обеспечивающих эффективность процесса включения в общество таких лиц.

Социальная интеграция лиц с особыми нуждами сегодня означает процесс и результат предоставления им прав и реальных возможностей участия во всех видах и формах социокультурной жизни (в том числе в образовании) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих отклонения в развитии и ограничения возможностей. Интеграция не является самоцелью, а выступает, скорее, возможностью, способом создания наиболее благоприятных условий для удовлетворения потребностей человека с ограниченными возможностями.

Оптимальной степенью интеграции считается включение (инклюзия) лиц с отклонениями в развитии в контекст широких социальных отношений. Английский глагол *include* переводится как «содержать, включать, иметь в своем составе». Поэтому «инклюзия» представляется термином, в большей степени соответствующим новому взгляду не только на образование, но и на место человека в обществе. В тех странах (США, Канада, Великобритания и др.), где имеется фактически пятидесятилетний опыт социальной интеграции детей с проблемами в развитии, «инклюзия» приходит на смену «интеграции». Однако рассмотрение данных понятий как принципиально разных в отношении детей с ограниченными возможностями, с точки зрения Е. Р. Ярской-Смирновой, неправомерно, поскольку инклюзия предстает в качестве этапа (или ступени) интеграции, ее углубления и расширения [3].

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает необходимые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей ($\approx 15\%$ от общего числа детей в школах) выбывает, потому что система не готова к удовлетворению их индивидуальных потребностей. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает их. Инклю-

живные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст им шансы и возможности для лучшей жизни. Указанные подходы подразумевают доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам каждого, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями. Инклюзивное образование предполагает разработку такой методологии, которая была бы ориентирована на детей и признавала, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении; такой методики преподавания и обучения, которая позволила бы удовлетворять эти потребности. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только с особыми потребностями).

Инклюзия связана с увеличением степени участия каждого ученика в академической и социальной жизни школы, а также уменьшением степени изоляции учеников во всех процессах, происходящих внутри школы. Она требует реструктуризации всей жизни школы, ее правил и внутренних норм, практики и процедур с целью полного принятия всего многообразия учеников, с их индивидуальными особенностями и потребностями.

В ЮНЕСКО считают, что проблема инклюзивного образования должна рассматриваться как часть более широкого круга действий и инициатив, последующих за принятием Жомтьенской декларации образования для всех (1990 г.). В ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных потребностей выглядело скорее как символический принцип. Однако со временем инклюзивный подход стал расцениваться как основополагающий элемент движения за образование для всех.

Инклюзивное образование — это такая форма обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи; находятся в классах вместе с детьми одного с ними возраста;

имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой.

В соответствии со значениями слов «интеграция» и «инклюзия» существуют две концепции совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и типичных детей. Первая предполагает создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы. Целью второй является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников — с особыми образовательными потребностями, нуждающимися в особых образовательных средствах и типичных детей.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения — это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Такой подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению Л. М. Шипицыной, вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция — закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [2].

Современный социальный заказ находит воплощение в различных моделях отечественного образования. Например, модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии предлагает Институт коррекционной педагогики. Данные модели действительно соответствуют концепции интеграции, так как предусматривают создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы образования, без изменения самой системы:



— *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1—2 чел. на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

— *частичная интеграция*, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1—2 чел.;

— *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

— *полная интеграция*, при которой дети, по уровню психофизического и речевого развития соответствующие возрастной норме и психологически готовые к совместному со здоровыми сверстниками обучению, по 1—2 чел. включаются в обычные группы детского сада или классы школы. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи — в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом — в сурдологических кабинетах системы здравоохранения) [1].

Реализация вышеперечисленных моделей предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет специальных (кор-

рекционных) образовательных учреждений, может быть эффективной такая форма комбинированной интеграции, при которой дети с определенным нарушением, но имеющие высокий уровень психофизического и речевого развития, направляются в группы (классы) одного массового детского сада (школы) по 1—2 чел. При этом данному детскому учреждению выделяется ставка учителя-дефектолога, который проводит с проблемными детьми систематические коррекционные занятия (индивидуальные или малыми группами), посещает занятия в массовых группах (классах), помогая организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Интегрированное обучение предполагает овладение ребенком с ограниченными возможностями здоровья теми знаниями, умениями, навыками и в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающиеся дети, в соответствии с государственным стандартом. Когда ребенок с отклонениями в развитии попадает в группу обычных детей, не имеющих нарушений, педагог будет вынужден совершенствовать методику своей работы. Если образовательное учреждение будет поставлено перед фактом обязательного обучения детей с ограниченными возможностями (при соответствующем финансировании), оно станет трансформировать учебно-воспитательный процесс в целях повышения доступности его содержания для всех учащихся. Эффективное интегрированное обучение возможно лишь при условии специальной подготовки и переподготовки педагогов как общеобразовательных, так и специальных (коррекционных) учреждений. Цель такой подготовки — овладение учителями массовых школ и детских садов дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями, которые обеспечат возможность квалифицированного обучения детей с отклонениями в развитии. Учителя-дефектологи должны быть специально подготовлены к оказанию коррекционной помощи в новых услови-

ях, т. е. в условиях интегрированного обучения.

В целом для развития практик социальной и образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями требуется тесное взаимодействие всех социальных институтов, объединение усилий всего общества. Необходимо вести целенаправленную и систематическую работу по преодолению существующего игнорирования проблем лиц с ограниченными возможностями и негативного к ним отношения, которое мешает им успешно интегрироваться в общественную жизнь.

Таким образом, интегрированное образование выступает преемником институтов общего и специального образования, аккумулируя их образовательно-реабилитационный потенциал. Стратегически институт интегрированного образования выступает как лично и социально ориентированная структура, позволяющая реализовать права различных категорий детей на образование, социальную интеграцию и адаптацию.

Основными целями деятельности института интегрированного образования наряду с созданием условий для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей человечества, раскрытия и развития ее внутренних потенциалов, способностей, творческого потенциала выступают максимальное обеспечение возможности для эффективной социокультурной интеграции, посильной социально-трудовой деятельности, самообслуживания, самообеспечения и семейной жизни.

В массовой школе в категорию проблемных попадают: а) дети труднообучаемые и трудновоспитуемые; б) дети «зоны риска»; в) дети с отклонениями в развитии. Они отличаются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью, имеют худшее, чем сверстники, качество адаптационных механизмов, склонны к патологическим реакциям на перегрузки. Предупреждение и преодоление всех этих трудностей — целостный процесс, предполагающий педагогическую диагностику; включение воспитанника в соци-

альные и внутриколлективные отношения, в систему ответственных отношений с обществом и коллективом; привлечение «особого» ребенка к социально ценной деятельности с учетом имеющихся у него положительных качеств, сил и способностей и регуляцию отношений педагогов и учащихся; использование всех положительных возможностей школы, семьи, общественности; создание единых педагогических позиций по отношению к таким детям; формирование объективной самооценки, обучение методике самостимуляции положительного поведения.

По разным причинам российская общеобразовательная школа была лишена возможности адекватно помогать учащимся с нарушениями в психофизическом развитии. Специальные (коррекционные) школы как бы «освободили» учителя массовой школы от обязанности видеть проблемных детей, оказывать им квалифицированную педагогическую помощь. Массовая и специальная школы разделили сферы своей компетенции. В этой ситуации дети со слабо выраженными отклонениями в развитии, своевременно не выявленные, были вынуждены обучаться в условиях массовой школы без необходимого психолого-педагогического сопровождения. Данную ситуацию, наблюдаемую до сегодняшнего дня, академик В. И. Лубовский справедливо назвал вынужденной интеграцией.

Проблема интегрированного обучения до настоящего времени остается дискуссионной, так как интеграция имеет свои положительные и отрицательные стороны. К первым относится то, что дети с особыми образовательными потребностями не будут изолированы от общества, ко вторым — то, что в массовых школах возможности специального интегрированного обучения ограничены. Готова ли массовая общеобразовательная школа принять детей с проблемами в развитии, готов ли учитель оказать специальную психолого-педагогическую помощь, имеются ли специалисты для осуществления такой деятельности, как психологически совместить разные группы детей, как организовать



условия для подготовки детей с ограниченными возможностями к жизни в массовой школе — эти и другие проблемы требуют внимательного изучения и взвешенного решения. Следует учитывать и мнение родителей, которые по-разному относятся к интеграции, особенно в «вынужденном» ее варианте. Интересы школы и родителей совпадут в том случае, если будет обеспечен профессиональный и компетентный подход к решению вопросов интегрированного обучения.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 71—76.
2. Шипицына, Л. М. Экскурсы в историю интеграции / Л. М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М. Н. Назаровой. — М., 2000. — С. 355.
3. Ярская-Смирнова, Е. Р. Принцип инклюзивного образования и права инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова // Материалы научно-практической конференции. — Воронеж, 2002. — С. 116—119.

Поступила 29.03.10.

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

*Т. Н. Михалкина (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Доказывается актуальность медиаобразования в современном мире; особое внимание уделяется повышению качества подготовки будущих журналистов посредством интегрирования медиаобразовательных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: массмедиа; медиаобразование; медийные тексты; система образования; критическое мышление; информационная компетентность.

Современную жизнь невозможно представить без средств массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кинематографа, видео, компьютерных сетей и т. д.). Они создают вокруг каждого человека своеобразное информационное поле, под влиянием которого у него формируются моральные, социальные, художественные и интеллектуальные ценности. Воздействуя на зрение и слух, медийные тексты способны синтезировать в себе практически все накопленные человечеством способы общения.

Психологи утверждают, что ежедневно на жителей больших городов воздействуют более десяти тысяч видов различной информации: ценники в магазинах, дорожные знаки, мнения коллег и друзей и т. д. Наибольшее же влияние на человека оказывают сообщения, распространяемые СМИ, в особенности телевидением. В наш перенасыщенный различной информацией век от каждого требуется

умение выделять в ней правдивую и ложную. Это невозможно сделать, читая только одну газету или смотря единственный телеканал, — необходимо постоянное знакомство хотя бы с пятью-шестью СМИ [3]. Наряду с количественным показателем важен качественный — владение информационной компетентностью.

Информационная компетентность предполагает развитие таких качеств личности, которые выступают «результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [6]. К сожалению, по отношению к современному молодому поколению более справедливым является понятие «информационная некомпетент-

© Михалкина Т. Н., 2011

ность». Школьники и студенты все меньше читают газеты и журналы, отдавая предпочтение социальным сетям Интернета и компьютерным играм. Даже будущие медиаспециалисты — студенты специальности «Журналистика» — в большинстве своем не хотят формировать в себе привычку следить за новостями, интересоваться новыми тенденциями в мире массмедиа.

На отделении «Журналистика» филологического факультета Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева большое внимание уделяется анализу медийных текстов. Следует отметить, что из группы, как правило, лишь часть студентов могут самостоятельно ориентироваться в текстах, оценивать и анализировать их. Многие считают ненужным учиться навыкам критического анализа публикаций. Профессор А. В. Федоров объясняет это явление тем, что «на рубеже XXI века произошла окончательная переориентация молодежной аудитории от печатного текста к аудиовизуальному. Поэтому вопрос о необходимости и актуальности медиаобразования... уже принадлежит прошлому» [7, с. 7]. Тот же ученый в качестве приоритетных целей современной системы образования называет «использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного развития личности» [7, с. 8].

Термины «медиаобразование», «медиапедагогика», «медиаграмотность» стали употребляться в педагогике в 1970-е гг. (ранее использовались «кинообразование», «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность»). Во многих странах (в Канаде, Австралии, Великобритании, Франции и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. Еще в 1987 г. Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где указывалось, что медиаобразование «должно

начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета» [4, с. 241].

Чтобы общество приобрело «статус» медиаграмотной аудитории, необходимо создать условия для получения соответствующих знаний на всех ступенях образования. С целью решения данной проблемы исследователями предлагается ввести в школьные учебные планы обязательную дисциплину «Медиакультура»; интегрировать медиаобразовательную тематику в любые учебные курсы — от литературы до физики; организовать кружки и факультативы, специальные курсы по основам журналистики в средних общеобразовательных учреждениях; проводить семинары, тренинги, круглые столы в средних специальных и высших учебных заведениях на тему «Роль медиаобразования в формировании информационной культуры личности»; открыть новую вузовскую специальность «Медиаобразование» [5].

На школьном уровне решение обозначенной проблемы видится в создании медиаклассов, во введении в программу курсов «Основы журналистики», «Медиа» в качестве факультативных предметов, включении медиаобразовательных тем в программы других дисциплин; в организации кружковой работы, школы юнкоров, клубов журналистики. Это позволит привлекать к обучению детей, которые проявляют творческую индивидуальность, начиная с младших классов средней школы.

В рамках школьных занятий представляется целесообразным проведение краткосрочных курсов «Основы журналистского творчества», кружка «Юный журналист» («Секреты журналистского мастерства»). На занятиях учащиеся познакомятся с особенностями журналистского творчества, примут участие в деловых играх, тренингах, круглых столах. Основное внимание учителя при этом должно быть обращено на формирование навыков литературного труда, работы с источниками информации, фиксации наблюдений, обобщений, оформления собранных материалов в медиатек-



сты различных жанров. Школа юного журналиста — уникальная творческая лаборатория, позволяющая будущим абитуриентам максимально подготовиться к введению в профессию. Посещая подобные занятия, учащиеся приобретают профессиональные навыки создания различных текстов, учатся использовать журналистский инструментарий, знакомятся с проблематикой отечественных и зарубежных СМИ.

Российскими исследователями, и в частности А. В. Федоровым, признается, что в настоящее время «в развитии медиаобразования недостаточна роль факультетов журналистики, а также медиа-сообщества в целом. Слабо используются возможности дополнительного образования... Недостаточно осуществляется взаимодействие с уже существующими центрами и многочисленными экспериментальными площадками в области медиаобразования, не в полной мере используется потенциал преподавателей и исследователей ведущих факультетов» [9].

Соглашаясь с высказанным мнением, нельзя не отметить, что в последнее время ситуация меняется. Так, на базе кафедры теории и практики региональной журналистики филологического факультета Мордовского университета создана и реализуется программа «Медиаобразование». Разработана концепция по предоставлению новых образовательных услуг, в рамках которой организовывается центр «Малый журфак». Его основными целями являются повышение уровня медиаграмотности учащихся школ, средних специальных и высших учебных заведений, осуществление научно-методического и научно-технического обеспечения учебного процесса и подготовки специалистов высшей квалификации. Постоянно действующий научно-практический семинар «Актуальные проблемы современной региональной журналистики: теория и практика» для журналистов финно-угорских СМИ будет способствовать повышению их уровня профессиональной подготовки, совершенствованию деятельности СМИ, укреплению между-

народных связей. Для развития медиакультуры студентов планируется организовать Международную летнюю выездную школу журналистского мастерства, проводить краткосрочные курсы, кружки, научные конференции, круглые столы.

В образовательном процессе особое внимание уделяется формированию у будущих журналистов навыков критического анализа медиатекстов, выработке ими критериев оценки публикаций. На практических занятиях по курсам «Основы творческой деятельности журналиста», «Творческая индивидуальность журналиста», «Теория и практика литературно-художественной критики» применяется метод контент-анализа (анализа содержания источника). Он позволяет выделить главные новости не только в конкретном тексте, но и в газете (журнале) в целом. Подобные задания студенты-журналисты выполняют не только в аудитории, но и дома. Для этого необходимо время на чтение, анализ газет и журналов, просмотр информационных и информационно-аналитических телепередач. Чтение сопровождается непрерывным выявлением главных событий дня, недели, декады по версиям различных медиа, определением оценки в подаче информации, а также формулировкой проблем, поставленных в публикации, телеили радиопередаче.

Повышения уровня медиаобразованности студентов можно добиться не только совершенствованием технологии образования, но и обоснованным и эффективным использованием имеющихся в распоряжении учебных заведений медиасредств, среди которых особую роль играют аудиовизуальные средства. Важны не количество и объем используемых средств, а их разумное применение в полном соответствии с решаемыми учебными, воспитательными, управленческими задачами [1].

Мировая практика показывает, что в условиях быстрого развития новых технологий устоявшаяся модель получения знаний устарела. Современное поколение имеет возможность общения и получения знаний через средства массовой ком-

муникации. Главным образовательным ресурсом становятся способность к самостоятельному мышлению, пополнению знаний, готовность правильно передавать их, «превращать в новый тип знаний, умение ориентироваться в стремительном потоке поступающей информации» [2]. Стоит помнить, что восприятие медиаинформации без критического анализа и осмысления может привести к возможности манипулирования сознанием личности.

Таким образом, «современное медиаобразование обладает огромным потенциалом для формирования, воспитания и развития медиаграмотной аудитории» [8]. Включение в систему образования (как школьников, так и студентов) дополнительных дисциплин (в качестве факультативов или курсов по выбору), обеспеченных практикой в сочетании с теоретической базой, отвечает современным задачам гуманитарного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Адам, Д. А.* От медиаобразования к медиакультуре студентов экономического университета [Электронный ресурс] / Д. А. Адам. — Режим доступа: http://www.usue.Ru/news_events/files/nich/2007/conf671/adam.
2. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин. — М. : Просвещение, 1983. — 608 с.
3. *Баканов, Р. П.* Формирование у студентов — будущих медиаспециалистов навыков критического осмысления медиатекстов / Р. П. Баканов // Казанская школа связей с общественностью : сб. ст. — Казань, 2009. — С. 38—43.
4. *Мижериков, В. А.* Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / В. А. Мижериков. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 544 с.
5. *Талалаева, Е. М.* Роль СМИ в системе массового медиаобразования детей / Е. М. Талалаева // Журналистика и медиаобразование-2008 : сб. тр. III Междунар. науч.-практ. конф. — Белгород, 2008. — С. 283—289.
6. *Тришина, С. В.* Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Эйдос. — 2005. — 10 сент. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
7. *Федоров, А. В.* Медиаобразование в педагогических вузах / А. В. Федоров. — Таганрог : Изд-во Кучма Е. А., 2003. — 124 с.
8. *Федоров, А. В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. — М. : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с.
9. *Федоров, А. В.* Современное медиаобразование во Франции и России (2000—2009 годы) [Электронный ресурс] / А. В. Федоров // Инновации в образовании. — Режим доступа: http://edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=32087.

Поступила 19.11.10.

КОНСТРУИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Т. А. Боровских (Московский педагогический государственный университет)

Дается характеристика учебно-познавательной деятельности как системы. Раскрывается сущность конструирования учебного процесса для решения задачи индивидуализации обучения. Описываются условия, необходимые для формирования учебно-познавательной деятельности в единстве с развитием индивидуальности учащегося.

Ключевые слова: диагностирование; прогнозирование; моделирование; проектирование; программирование; планирование; диагностируемые цели и результаты обучения; обратная связь; информационное обеспечение.

Сегодня для эффективной организации учебного процесса от учителя требуется способность к самостоятельному конструированию системы предметного обучения, гибкой дифференцирован-

ной разработке методики преподавания своего предмета в соответствии с индивидуальными познавательными возможностями учеников. Одну из возможностей такого конструирования мы видим

© Боровских Т. А., 2011



в интеграции классно-урочной системы и современных технологий личностно ориентированного обучения.

Отправным моментом в конструировании процесса обучения на основе технологического подхода выступает диагностика индивидуальных особенностей учащихся. Учет этих особенностей необходим, во-первых, для повышения эффективности учебного процесса в условиях классно-урочной системы обучения, во-вторых, для развития каждого сущностного качества учащегося в процессе обучения. Ориентация на усредненного ученика сегодня сменяется разработкой дифференцированных индивидуальных образовательных программ.

Безусловно, задачи сохранения единого образовательного пространства в школах Российской Федерации ориентируют учителя на соблюдение государственных нормативных требований, изложенных в Государственном стандарте, базовых государственных учебных программах. В разработке системы предметного обучения на основе технологического подхода ключевым является соотношение этих требований с познавательными возможностями и уровнем подготовки учащихся.

Педагогическая технология определяет некое «рабочее поле», в котором организуется учебный процесс, последовательно происходят проектирование, «подгонка» проекта под особенности данного класса и его «методическое обогащение», реализация, оценивание и приближение к дидактическому идеалу. Чтобы очертить границы «рабочего поля», необходимо выявить множество допустимых технологических решений, его внутреннее строение, обусловленное прежде всего нормами психолого-педагогического и физиолого-гигиенического характера.

Технологический подход предполагает конструирование учебного процесса на основе системного подхода с учетом межпредметных, междисциплинарных и внутрикурсовых связей в обучении, воспитании и развитии для обеспечения целостности и преемственности всего образо-

вательного процесса в данном учебном заведении.

Учебно-познавательная деятельность в современных условиях должна осуществляться человеком на протяжении всей его жизни; от этого во многом зависит продвижение человека в избранном деле. В связи с этим важно так строить учебный процесс, чтобы учащиеся могли овладеть не только знаниями и опытом, но и навыком собственно деятельности. Знание учителем структуры учебно-познавательной деятельности позволяет наметить план адекватного ей взаимодействия с учащимися, а следовательно, успешно управлять учебно-воспитательным процессом. Иными словами, деятельность педагога должна быть структурирована в соответствии с закономерной динамикой учебно-познавательной деятельности учащегося.

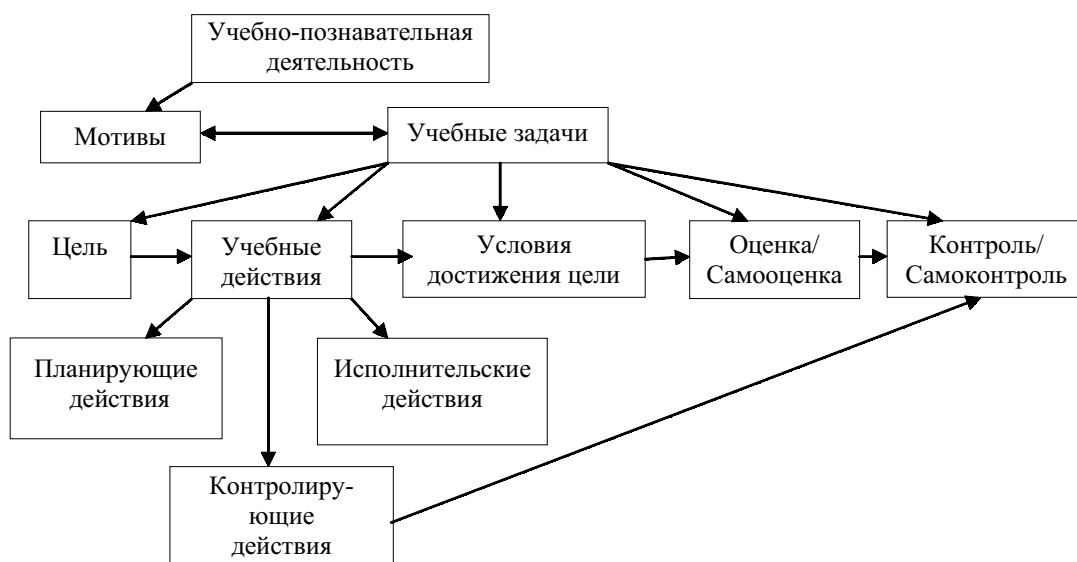
На основании работ отечественных ученых нами была определена структура учебно-познавательной деятельности (рис. 1). Первым ее элементом является *мотивация учения*. По справедливому замечанию Д. Б. Эльконина, учебно-познавательная деятельность «должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [2, с. 45].

Другой компонент структуры учебно-познавательной деятельности — *учебные задачи* — требует постановки цели (совместно учителем и учащимися), создания учителем условия достижения цели, выполнения учащимися (самостоятельно или под руководством учителя) учебных действий, анализа результативности (оценка/самооценка и/или контроль/самоконтроль).

Систему учебных действий составляют планирующие, исполнительские и контролирующие действия. Планирующие, или ориентирующие, действия — это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся осуществляют исполнительские действия. К ис-

полнительским относятся действия: а) уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной или письменной форме (репродуктивные — при сообщении учебного материала учителем; продуктивные — самостоятель-

но полученные в ходе решения учебных проблем и т. п.); б) отработки учебного материала; в) самостоятельного построения знаний (анализ условий задачи; поиск решения задачи; проверка найденного решения).



Р и с. 1. Структура учебно-познавательной деятельности

В состав контролирующих действий входят: а) контроль усвоения учащимися знаний и способов деятельности и самоконтроль уяснения содержания учебного материала; б) контроль и самоконтроль отработки учебного материала. Они предполагают сравнение действий учащихся с образцами; оценку совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррективов в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль, который является одним из ключевых компонентов учебно-познавательной деятельности.

Самооценка действий (рефлексия) характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебно-познавательной деятельности:

1) учебной задачи (что такое задача? что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?);

2) цели учебно-познавательной деятельности (чему научился сегодня? ка-

ких целей добился на уроке? чему можно было научиться, решая задачи определенного типа? Оценивание самим учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей);

3) способов деятельности, специфичных для данной предметной области и инвариантных.

Формирование учебно-познавательной деятельности — это процесс развития индивидуальности и личности ученика. Структура учебно-познавательной деятельности диктует необходимость конструирования учебного процесса таким образом, чтобы учащийся являлся *субъектом* деятельности [1]. С учетом вышесказанного *основными целями* при конструировании учебного процесса мы считаем развитие:

— всех компонентов учебно-познавательной деятельности (мотивация учения — направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий, умение ставить цели учебной деятельности и стремление до-



бываться их выполнения, учебные действия, самоконтроль, самооценка);

— интеллектуального потенциала учащихся (мышление в его различных видах и типах, качества ума, познавательные процессы, мыслительные операции, учебные умения, активизация механизмов самостоятельной интеллектуальной деятельности);

— составляющих эмоционально-волевой сферы (адекватной самооценки, целеустремленности, самостоятельности в выполнении учебных действий);

— творческих способностей в предметно-практической области (способности к постановке проблем, к нахождению способов их решения и др.).

Чтобы формирование учебно-познавательной деятельности происходило в единстве с развитием индивидуальности учащегося, необходимы определенные условия, и в частности применение технологий обучения.

Специфика учебного процесса, сконструированного на основании образовательной технологии, состоит, во-первых, в *гарантированном* достижении поставленных целей; во-вторых, в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия учителя и учащихся.

Анализ существующих определений образовательной технологии позволил нам выделить признаки учебного процесса, построенного на технологической основе.

1. Конструирование учебного процесса осуществляется системно. Системообразующим фактором выступает диагностично поставленная цель.

2. Изменение одного компонента системы ведет к изменению остальных.

3. Технологическая цепочка выстраивается в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата.

4. Осуществляется гибкое управление учебно-познавательной деятельностью.

В ходе исследования были сформулированы *основные положения* технологического подхода к учебному процессу:

— о концептуальности (основные подходы к обучению; познавательные и ме-

тодические модели, в рамках которых осуществляется проектирование учебного процесса);

— о целеполагании (совокупность перспективных, содержательных целей, отражающих процесс развития учащихся);

— о содержании (конкретизация цели обучения);

— о процессе (совокупность адекватных методов и форм учебной деятельности школьников; методов и форм работы учителя по управлению учебным процессом);

— о диагностике (исходное состояние уровня обученности и мониторинг учебного процесса);

— о результативности (соответствие уровня запланированных учебных достижений учащихся их целям. По степени соответствия определяется эффективность технологии обучения).

Исходя из сформулированных положений учебный процесс должен отвечать следующим *основным требованиям*:

— диагностируемости поставленной цели;

— соответствия подготовленных материалов и хода обучения учебным целям;

— определения результатов обучения на языке наблюдаемых учебных действий;

— выявления текущих результатов и проведения коррекции обучения;

— определения заключительных оценок результатов;

— эффективности на воспроизводящем уровне не менее 0,7 (70 % по ГОС).

Структурными элементами учебного процесса должны стать:

— представление планируемых результатов обучения;

— средства диагностики состояния обучаемых и прогнозирования их ближайшего развития;

— множество моделей обучения;

— критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий.

Для описания учебного процесса разрабатывается *технологическая карта* — пошаговая (поэлементная, поэтапная) последовательность действий с уча-

занием применяемых средств и технологическим описанием, в котором содержится характеристика критериев и условий выбора педагогических средств, форм, методов и анализ условий достижения результата.

В основу технологического подхода к конструированию учебного процесса положены идеи:

1) педагогического проектирования, т. е. предварительной разработки важнейших деталей предстоящей деятельности учителя и учащихся. Объектами педагогического проектирования выступают педагогические системы, учебный процесс и учебные ситуации, связанные с изучением темы или отдельных процессов, фактов, явлений;

2) планирования результатов обучения на основе нормативных документов (ГОС);

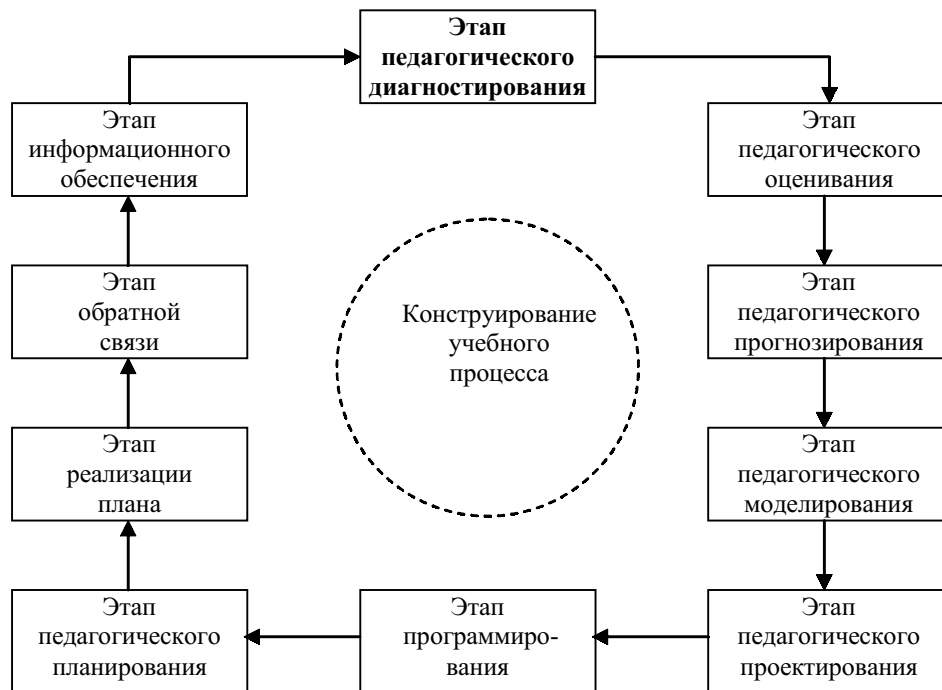
3) выбора конкретных практических взаимодействий учителя и учащихся, организованных на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандарти-

зации способов и приемов обучения с использованием различных технических средств;

4) выбора системы обратной связи, оценочных параметров и критериев эффективности достижений на каждом из этапов обучения и учета личных достижений учащихся в результате обучения в условиях технологического подхода.

Воплощение данных идей обеспечивает устойчивый позитивный результат в усвоении учащимися как предметного содержания, так и ключевых компетенций.

Анализ литературы и наше педагогическое исследование позволили выявить следующие *этапы* конструирования учебного процесса: диагностирования, оценивания, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования, планирования, реализации целей и ценностных ориентаций, осуществления обратной связи и информационного обеспечения познавательной и преобразовательной педагогической деятельности. В своей совокупности они составляют замкнутый цикл (рис. 2).



Р и с. 2. Технологический цикл конструирования учебного процесса



Педагогическое *диагностирование* и *оценивание* состояния учащегося занимают в конструировании образовательной системы начальное место, так как преобразованию всегда предшествует диагностика. Сущностью данных этапов является то, что кроме выявления педагогической проблемы и установления взаимосвязей внутри образовательной системы происходит и первичное определение направлений развития учащихся, которые затем будут уточняться, конкретизироваться с помощью методик иной целевой ориентации и более частного уровня.

Этап *прогнозирования* решает проблему поиска возможных перспектив развития исследуемого учащегося. Результатом выступает педагогический прогноз — вероятное суждение о перспективах развития педагогического объекта, преимущественно с количественными оценками и с указанием более или менее определенных сроков реализации. Полученный прогноз представляет ценность для разработки конкретных его моделей.

Следующим в логике конструкционной схемы является *моделирование* объекта, которое рассматривается как процесс построения и изучения моделей. На этом этапе сначала выделяются основные свойства или процессы, относительно которых будет осуществляться модельное исследование. Желательно представление объекта моделирования в наглядно-образной знаковой форме (описание, схема, таблица, график и т. д.), что обеспечит однозначность трактовки исходных и конечных результатов моделирования. Затем осуществляется изменение выделенных свойств педагогической модели применительно к конкретным педагогическим условиям. Педагог изучает и фиксирует изменения, возникающие в его модели; устанавливает взаимосвязь педагогических условий и результатов; анализирует тенденции, появляющиеся в результате этой работы; определяет наиболее оптимальные соотношения между результатами и методами воздействия на модель и др.

Совокупность данных, полученных в процессе изучения и изменения модели, составляет комплекс рекомендаций по изменению результатов функционирования образовательного процесса. Перенос рекомендаций на реальный процесс может привести к возникновению противоречивых тенденций в его развитии на практике, что объясняется рядом причин. Во-первых, моделированию подвергались только основные свойства образовательного процесса и они вполне могут войти в противоречие с второстепенными его свойствами, которые должны изменяться вслед за изменением основных свойств. Во-вторых, противоречие может быть вызвано различиями между исходным и текущим состоянием моделируемого процесса. В этом случае дело педагога-исследователя — определять целесообразность использования данной модели.

Для «развертывания» модели в «натуральную величину» требуется разработка проекта. Под *проектированием* понимается деятельность по определению условий реализации той или иной системы, обеспечению функционирования конкретного объекта; деятельность по практическому воплощению разработанной модели.

Педагогический проект, будучи выходным результатом этапа проектирования, одновременно является входным результатом для следующего этапа — *программирования*. Имея проект, педагог нуждается в разработке программы его реализации. Сущность программы заключается в подробном, детальном описании целей и содержания деятельности по реализации проекта.

Программирование (его конечный результат) представляет собой предварительную стадию в преобразовании объекта, предшествующую *планированию* этой деятельности в качестве входной информации. План педагогической деятельности должен иметь следующие разделы: цели; мероприятия по достижению этих целей; функции управления, организации и руководства; функции исполнения; различные ресурсы; сроки вы-

полнения мероприятий и затраты времени на то или иное мероприятие и др.

Реализация плана по преобразованию педагогического объекта полностью обусловлена характером этого объекта, целями и задачами педагогической деятельности, особенностями ее сферы и является весьма специфической. В связи с этим целесообразно применение специфических технологий педагогической деятельности.

Обратная связь осуществляется на основании учета требований принципа интерактивности преобразовательного воздействия на объект. Чаще всего обратная связь выступает в качестве информационной связи, но, тем не менее, она играет важнейшую роль как средство взаимосвязи познания и преобразования в социальной среде. Именно с ее помощью педагог получает информацию о тех изменениях, которые произошли с учеником. Эти изменения требуют повторной диагностики состояния объекта.

Весь описанный цикл нуждается в непрерывном информационном обслуживании, что позволяет говорить об *информационном обеспечении* педагогической деятельности.

Важно подчеркнуть, что цикл конструирования учебного процесса является замкнутым и любой объект находится в процессе непрерывного познания и преобразования.

Реформирование традиционной образовательной системы на основе технологического подхода и индивидуализации обучения — это не дань моде, а насущная необходимость. Технологии индивидуализированного обучения при всем разнообразии методических приемов имеют много общего и в большинстве случаев легко интегрируются с классно-урочной системой, привнося в нее множество положительных черт — разработанный на основе технологического подхода учебный процесс является развивающим, обеспечивающим прогнозируемый и воспроизводимый результат.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гребенюк, О. С.* Основы педагогики индивидуальности / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград : Калинингр. ун-т, 2000. — 572 с.
2. *Эльконин, Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1974. — 142 с.

Поступила 17.12.10.

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ГЕТЕРОДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
МОТИВАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

*Н. И. Мешков (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Осуществляется сравнительный анализ некоторых аспектов мотивации человека. Утверждается, что в основе механизма поведения человека лежит гетеродинамическая модель мотивации. Такая мотивация в отличие от гомеостатической или гетеростатической способна оказать влияние на развитие личности как целостной и открытой биосоциальной системы.

Ключевые слова: мотивация; гомеостатическая модель мотивации; гетеростатическая модель мотивации; гетеродинамическая модель мотивации.

Проблема мотивации носит интердисциплинарный характер. Та или иная наука, исследуя разнообразные виды и формы активности человека в природной, технической, социальной и других областях привносит в изучение этой проблемы нечто свое, особенное, что в конечном счете оказывает влияние на понимание данного феномена как целостного образования. Соответствующую предметную целостность призвана обеспечить психологическая наука, которая, опираясь на собственный научный фундамент, а также на исследования других наук, способна реконструировать архитектуру мотивации. Однако к настоящему времени теорий мотивации, построенных на прочном методологическом фундаменте и позволяющих возвести ее стройное и целостное здание, психологами не предложено.

Значимость исследования мотивации состоит, в частности, в том, что она, являясь ключевой проблемой психологической науки, «ядром» психологии личности, детерминирует особенности ее поведения и деятельности. Недостаточно полная разработанность различных вопросов, относящихся к мотивации, сдерживает решение и других вопросов психологии личности.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке существует далеко не одинаковое понимание изучаемого явления, различных его аспектов. Можно выделить, как минимум, два основных направления, решающих проблему мотивации с крайних позиций. Пред-

ставители одного из них рассматривают ее под углом зрения биологизаторского подхода, как проявление биологической сущности, отражение внутренних инстинктивных побуждений. При таком рассмотрении мотивация представляет собой независимый от социальной среды детерминант поведения. В данном случае снимается вопрос о социальном контексте ее генерации, на котором настаивают сторонники второго, социологизаторского, направления.

Представители поведенческой психологии, например, под мотивацией понимают различные потребности, влечения (драйвы), которые имеют физиологическую природу. Поведение человека они объясняют схемой «стимул — реакция». Динамика поведения человека, по их мнению, определяется реактивностью организма, а не активным состоянием личности. В связи с тем что организм не всегда адекватно реагирует на определенный раздражитель, бихевиористами вводится мотивация, которая также понимается как определенный физиологический механизм. В качестве такого механизма может выступать порог ощущений, уровень которого определяет степень реактивности организма. Мотив при этом рассматривается как энергизатор или сенсibilизатор состояния человека [3, с. 11].

Многие западные теории не принимают мотивацию как чисто биологическое образование. Этой позиции, например, придерживаются представители когнитивного направления Д. Аткинсон,

Г. Келли, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен и др., объясняющие мотивацию поведения человека с учетом его сознательной активности, определенной программы поведения.

Р. Кеттелл поведение человека связывал с мотивационными образованиями, к которым он относил не только биологически обусловленные побудители наподобие «эргов» (энергия), но и «энграммы» — побуждения, формирующиеся в процессе жизнедеятельности субъекта, собственной активности [6].

Э. Фромм объяснял поведение человека влиянием культуры. Человеческие потребности у него приобрели социальную окраску. Гуманистический психоанализ Э. Фромма характеризуется динамическим взаимодействием врожденных потребностей и социальных регуляторов (норм, предписаний). Поведение человека определяется экзистенциальными потребностями: потребностями в установлении связей, преодолении пассивной живой природы, корнях, идентичности, в системе взглядов и преданности. Наиболее существенной мотивационной силой выступает конфликт между свободой и безопасностью [6].

Основатель психодинамического направления в теории личности З. Фрейд видел причины поведения людей не в сознательных актах, а в бессознательных сексуальных и агрессивных побуждениях. Поведение человека, утверждал он, ориентировано инстинктами, рассудком и сознанием, которые непримиримы друг с другом. Определяющая роль в проявлении поведения принадлежит инстинктам, мотивам и влечениям, которые находятся в непримиримом неравновесном состоянии, конфликте. Своеобразная констелляция соответствующих характеристик формирует тот или иной паттерн поведенческих реакций. Согласно З. Фрейду, наше поведение детерминировано влиянием бессознательного, иррационального. Такое структурное образование, как Ид (Оно), отражая инстинктивные характеристики личности, энергетизирующие наше поведение, стремится к своей разрядке, к получению удовольствия.

Отечественная психологическая наука в определяющей степени ориентирована на понимание генезиса мотивации с позиции социального подхода. Она отрицает абсолютизацию биологической сущности мотивации, утверждая ее общественно-историческую природу. Большинство ученых убеждены, что при изучении мотивации необходимо исходить из принципа детерминизма (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Е. В. Шорохова и др.) и руководствоваться при этом единством и взаимосвязью биологического и социального при «...ведущей роли социальной среды в формировании психики человека» [5, с. 481].

Не приемлет отечественная школа и дуалистический подход в понимании влияния социального и биологического на развитие человека, природа которого суть продукт истории. В нем нет свойств, однозначно определяемых биологическими особенностями организма вне связи с социальной ситуацией развития, как нет и таких образований, которые были бы детерминированы только социальными отношениями. Подтверждая данный постулат, академик Института общей генетики РАН Н. П. Дубинин отмечает, что «позиция биологизации духовного мира человека может завести далеко. Она, в частности, формирует у людей представления о том, что они будто бы несут в своей биологической наследственности фатальную детерминацию их психики. Это умаляет возможности свободного развития личности молодого человека» [1, с. 31]. С данным высказыванием трудно не согласиться.

В зарубежных плюралистических теориях личности находят отражение многие ее аспекты, такие, как структура личности, ее компонентный состав, типы личности, методы ее исследования, движущие силы поведения и др. Практически все теории большое внимание уделяют движущим силам поведения, так как динамическая сторона личности заслуживает особого признания, поскольку именно она прежде всего позволяет познать подлинные мотивы поведения человека. Иначе, как через движение,



динамику, активность личности, нельзя понять мотивацию ее поведения.

Мотивация человека не только выступает движущей силой поведения, но и сама проявляется в нем. Декодирование вербального, паравербального, экстравербального поведения, экспрессивных и импрессивных реакций, когнитивных, эмотивных и конативных актов и поступков позволяет выявить не только известные и реально действующие мотивы, но и мотивировки. Для соответствующего декодирования используются как прямые, так и проективные методы научного исследования, методы, позволяющие диагностировать и отдельные мотивы, и их комплексы.

Большинство ученых, обращаясь к проблеме движущих сил поведения личности человека, акцентируют свое внимание на мотивации. Последняя выступает как существенный фрагмент личности, способствующий пониманию ее активности. Надо думать, что поведение человека проявляется как функция целого, а не отдельных, хотя и особо значимых его частей. Только целостная теория личности способна дать понимание причин, лежащих в основе ее поведения. Элементалистский подход в отличие от холистического не способен дать целостную картину личности, хотя без первого невозможна реализация второго. При исследовании и создании целостной теории мотивации необходимы и тот и другой подходы. Думается, что создание такой целостной теории — задача далеко не близкой перспективы. Наиболее успешное решение данной проблемы возможно на базе системного (синергетического, кооперативного) подхода, предполагающего не только анализ и синтез компонентов целостной структуры личности, но и учет свойства эмерджентности.

В зарубежной психологической науке при изучении проблемы мотивирующего поведения особую привлекательность имеет *гомеостатическая концепция (модель) мотивации*. Она предполагает, что мотивация у людей направлена на уменьшение напряжения и сохранение

внутреннего равновесия. Однако считать, что в основе мотивации, направленной, например, на редукцию такого состояния человека, как чувство голода, лежит соответствующая витальная физиологическая потребность, было бы не совсем правильно. Соответствующее чувство может усиливаться или ослабляться, а порой и совсем исчезать в определенном психическом состоянии, в состоянии возникшей доминанты, не имеющей отношения к удовлетворению пищевой потребности.

В гуманистической теории личности американского психолога А. Маслоу в основе мотивации поведения лежит иерархия потребностей. В его иерархической системе все потребности человека, которые носят врожденный характер, расположены в строго определенном порядке. Такой порядок изначально вызывает сомнение. Сомнителен и тот факт, что вышележащие потребности могут быть реализованы только в случае разрешения нижних этажей потребностей. Относя такую пирамиду потребностей ко всем людям, в дальнейшем ученый допускает некоторые исключения из нее.

По данным А. Маслоу, средний человек удовлетворяет свои потребности примерно в следующей степени: физиологические — на 85 %, в безопасности и защите — 70, любви и принадлежности — 50, самоуважении — 40, в самоактуализации — на 10 % [7]. Приведенные данные сразу же приводят к мысли, что самоактуализация как апикальное выражение побуждения, а также удовлетворение нижележащих потребностей определяется не только возможностями личности, но и особенностями и условиями жизни общества. Отсюда психологические теории личности должны характеризоваться не рафинированной персоналистской конструкцией, а тесной связью с социальным контекстом. В то же время личность не просто формируется под воздействием разнообразных социальных факторов, но и сама способна изменять социальную среду, тем самым проявляя интенцию на саморазвитие, самоактуализацию.

Гомеостатическая модель мотивации выглядит недостаточно убедительной. Ее слабость прежде всего в том, что равновесность систем, находящихся в покое, не способствует развитию и саморазвитию. Устойчивость такой биосоциальной системы, какой, например, является человек, во многом определяется не только потреблением биотического материала, но и его расходом. По-видимому, это имеет отношение и к информационному материалу, который использует субъект познания и деятельности при решении различных, как чисто идеальных, так и практических задач. Однако устойчивость системы нельзя рассматривать в отрыве от ее изменчивости, а значит, и развития.

При описании личности как развивающегося и изменчивого образования необходимо ориентироваться на инвайроментальные и интеракционистские подходы. Кроме того, следует учитывать, что поведение человека может быть детерминировано иррациональными силами и проактивностью.

В открытой биосоциальной системе, какую представляет собой человек, индивиду и личностную модели гомеостаза нельзя рассматривать в качестве аналогов. В первом случае активность человека, направленная на достижение гомеостаза, вызвана ассимиляционно-диссимиляционными процессами, происходящими в самом организме, во внутренней среде. Во втором — она может быть результатом возмущения внешней среды. Внешняя среда, как природная, так и социальная, способствует возникновению психологического поля и может выступать существенным фактором, порождающим определенные мотивы. Такие изменения затрагивают различные виды мотивации: гностические, профессиональные, социальные, утилитарные, мотивы достижения успеха и избегания неудачи и т. д.

По К. Левину, например, система, будучи заряженной, стремится к разрядке. Возникновение психологического поля связано с положительной или отрицательной валентностью предметов, кото-

рые окружают человека. Особенность поведения последнего состоит в том, что благодаря психологическому силовому полю он стремится уйти от предметов с отрицательной и приближается к предметам с положительной валентностью. Поведение человека зависит от взаимодействия валентности объектов и потребностей. Если поведение определяется потребностью, то оно преднамеренное, в противном случае — полевое. Поведение (B) определяется особенностями среды: оно зависит от целостного единства самой личности и ее психологического окружения и рассматривается как функция взаимодействия двух переменных — личности (P) и ее окружения (E). $B = f(P, E)$. Среда служит внешним, а личность — внутренним полем системы напряжения [2, с. 54].

Динамика взаимоотношений внешнего и внутреннего полей в различные периоды развития личности далеко не одинакова. Если в раннем онтогенезе поведение является в большей степени полевым, то в старшем возрасте личность демонстрирует преднамеренное поведение.

Единство и взаимовлияние внешнего и внутреннего полей можно проследить и в случае когнитивного диссонанса. Благодаря когнитивному диссонансу и возможности его перехода в консонансное состояние, снимающее напряжение системы «человек», становится возможным развитие. Недостатком этой теории, как и предыдущей, следует признать недооценку общественно-исторического понимания психики, мотивации. Теория когнитивного диссонанса, как и многие другие теории, получившие широкое распространение в западной психологической науке, приближается к гомеостатическим моделям мотивации и объясняет поведение человека с позиции снятия напряжения, возникающего в результате возникшей потребности. Однако в поведении человека проявляется не только снятие напряжения, но и сознательное нарушение равновесия, которое, выражаясь как противоречие, выступает в качестве источника активности и развития.



Активация дезактивированной системы позволяет утверждать, что генезис, определенную динамику мотивационной системы нельзя объяснить с позиции гомеостатической модели.

Активация невозможна без дезактивации, и наоборот. Единство и борьба данных противоположностей наблюдаются и в биологических, и в биосоциальных системах. Именно активное состояние системы способно повлиять на ее изменение, привести к развитию ее целостности и отдельных составляющих, таких, например, как мотивация. Последняя характеристика является не только результатом, конечным продуктом активированной системы, но и, в свою очередь, фактором, способным изменить ее. В соответствии с законом Йеркса — Додсона эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Эта связь сохраняется до необходимого предела. В дальнейшем при достижении определенных результатов увеличение силы мотивации приводит к ослаблению деятельности. Заметим, что на познавательную мотивацию, например, отмеченный закон не влияет: чем она выше, тем интенсивнее познавательная активность субъекта познания.

К. Роджерс, обращаясь к такому динамическому конструкту, как тенденция актуализации, говорил о *гетеростатической модели*. По его мнению, данная тенденция всегда направлена к росту, интенсификации и самореализации человека. Побуждения, которые обычно отнеслись к гомеостатическим вариантам (голод, жажда, компетенция), он рассматривал как гетеростатические. Полноценно функционирующий человек всегда стремится к движению, расширению, всегда ищет возможности для актуализации своего потенциала [4, с. 555].

С точки зрения морфологии термин «гетеростаз» как антоним гомеостаза некорректен. Вторая часть этого сложного слова — «стаз» (от греч. *stasis* — неподвижность) означает остановку движения, застой. Если для гомеостаза такая остановка, проявляющаяся в том, что система находится в равновесном состоянии, вполне понятна, то для гетероста-

за, предполагающего движение, изменение, — наоборот. На наш взгляд, более обоснованно и уместно использование термина *гетеродинамическая модель мотивации*. Такая мотивация в отличие от гомеостатической стремится не к остановке, а к движению, динамике. В ней появляются новые мотивы, придающие деятельности, поведению специфический характер, при этом происходит изменение самой мотивационной конструкции. Изменяются мотивационные связи и отношения, их сила. В мотивационной системе появляются новые системообразующие мотивы, ориентированные на повышение активности субъекта деятельности. Такие мотивы не только определяют характер и особенности той или иной деятельности, но и сами испытывают на себе их влияние. Мотивационная система переходит на новый уровень своего развития, преобразуя качество деятельности. Некоторые мотивы становятся качествами личности. Людям с такими выраженными качествами в той или иной ситуации не надо искать адекватную установку поведения, поскольку качества начинают выполнять инструментальную функцию.

Гетеродинамическая модель мотивации в отличие от гомеостатической и гетеростатической способна объяснить разные аспекты деятельности и поведения человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дубинин, Н. П. Социальное и биологическое в развитии человека / Н. П. Дубинин // Соотношение биологического и социального : межвуз. сб. науч. тр. — Пермь, 1981. — С. 3—13.
2. Зейгарник, Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. — М. : Наука, 1986. — 118 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 509 с.
4. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2003. — 608 с.
5. Шорохова, Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические модели психологии личности. — М., 1974. — С. 3—33.
6. Cattell, R. B. Personality and Motivation: Structure and Measurement / R. B. Cattell. — N. Y. : World Book Co, 1957. — 948 p.
7. Maslow, A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow. — N. Y. : HarperCollis Publishers, 1954. — 399 p.

Поступила 27.09.10.

СУБЪЕКТНАЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

Ю. В. Варданян, Е. Н. Руськина
(Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева)

Доказывается необходимость развития компетентности субъектов образования в достижении психологической безопасности в условиях образовательного процесса. Представлена авторская модель продуктивного решения проблемы, обоснована научная и практическая значимость ожидаемых результатов ее применения.

Ключевые слова: психологическая безопасность субъекта образования; модель развития компетентности субъекта психологической безопасности; субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности.

Современная социальная среда, содержащая множество источников угрозы здоровью и жизни личности, делает актуальными исследования в области безопасности. В последние десятилетия активно изучаются проблемы информационной (В. А. Галатенко, Л. В. Матвеева, А. И. Пирогов и др.) и экологической (А. Л. Большеротов, Н. С. Гринин, А. Г. Шмаль и др.) безопасности, безопасности жизнедеятельности (А. Н. Голицын, С. В. Белов, И. Б. Федоров и др.) и т. д. Одну из важнейших позиций в данном перечне занимает психологическая безопасность личности. Многими исследователями (Ф. Зимбардо, Р. Чалдини, В. П. Шейнов и др.) подчеркивается, что возможности детей в достижении психологической безопасности ниже, чем у взрослых. В то же время в учебных заведениях не предусмотрено целенаправленное развитие психологической безопасности субъектов образования. В связи с этим в число первоочередных задач выдвигается решение проблемы развития компетентности субъектов образования в достижении психологической безопасности в условиях образовательного процесса.

Прежде всего требуют уточнения и разграничения понятия «психологическая безопасность субъекта образования» и

«компетентность субъекта психологической безопасности».

Под психологической безопасностью субъекта образования мы понимаем состояние его защищенности и психологического благополучия, достигаемое в результате владения им приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности, наличия атмосферы психологической безопасности учебного заведения, созданной совместными усилиями всех участников образовательного процесса: учащимся (дошкольником, младшим школьником, подростком, старшеклассником, студентом), педагогом (воспитателем, учителем, преподавателем), родителем. Подчеркнем, что как субъект образования ребенок или взрослый не становится автоматически носителем свойств субъекта психологической безопасности. Оказываясь некомпетентным в области психологической безопасности, он ощущает ограничение или даже отсутствие возможности предупредить потенциальные психологические опасности, а в случае их реального возникновения — снижать, ослаблять или устранять их влияние.

Компетентностью субъекта психологической безопасности в системе образования мы называем личностное свойство, выражающее единство теоретиче-

* Исследование проведено за счет средств АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы на 2009—2011 годы» (№ НИР 1.3.1 «Методология, теория и технологии развития компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования», этап 1 «Теоретическая модель подготовки студента к развитию компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования»).



ской и практической готовности и возможности оснащать свою деятельность приемами нейтрализации и преодоления психологической опасности, создавать атмосферу психологической безопасности образовательного учреждения.

В настоящее время в системе образования существует множество источников психологической угрозы личности: психологическое давление, манипулирование, ложь, зомбирование, отрицательное эмоциональное заражение, отчуждение, психосексуальные посягательства, морально-психологическая дискредитация личностных смыслов, девалоризация социально значимых ценностных ориентаций, агрессивное поведение и др. Указанные источники катализируют нарастание психологической угрозы таким свойствам личности, как жизненная активность, инициативность и ответственность, самостоятельность, познавательная и личностная конкурентоспособность. Те же источники способствуют закреплению иждивенческого образа жизни, деструктивному поведению, приводят к деформациям личности, развитию психологической беспомощности, неадекватности оценки психологической опасности.

Эффективному решению обозначенных проблем в системе образования препятствует недостаточная разработанность научных основ, обеспечивающих развитие психологической компетентности субъекта образования. Между тем действие выделенного противоречия усиливает риск причинения заметного ущерба психическому и психологическому здоровью детей и взрослых, а следовательно, снижает их психологическую безопасность, затрудняя выработку позитивной жизненной стратегии достижения успеха и ее реализацию. Преодолеть указанные негативные тенденции можно посредством развития у субъектов образования такого жизненно важного качества, каким является компетентность в достижении психологической безопасности. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение субъектной и компетентностной обусловленности раз-

вития психологической безопасности участников образовательного процесса.

Поставленная проблема предполагает наличие трех основных направлений исследования, соответствующих одноименным проблемным полям: компетентность, субъект, безопасность. Как показывает анализ, в каждом из обозначенных полей наработаны плодотворные идеи:

— изучены сущность, содержание, структура, методики диагностики, механизмы развития разных видов и уровней общей и профессиональной компетентности (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.);

— разработано понимание субъектности как свойства индивида проявлять активность и инициативность, сознательно преобразовывать самого себя и свою жизнедеятельность, реализовывать субъектные проявления (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др.);

— сформулировано понятие психологической безопасности личности, предложены разные пути ее развития (И. А. Баева, Г. В. Грачев, Ю. П. Зинченко, Г. М. Коджаспирова и др.).

Однако, несмотря на богатый фонд идей и очевидную актуальность, проблема развития компетентности субъекта психологической безопасности до сих пор остается неразработанной. Постановке данной проблемы и поиску путей ее комплексного решения посвящено наше исследование, проводимое на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева. Первым его этапом стало создание теоретической модели развития компетентности субъекта психологической безопасности в системе образования, предпринятое на основе ведущих принципов психолого-педагогической науки.

Авторская модель развития компетентности субъекта психологической безопасности предполагает последовательное достижение им трех принципиально отличных и преемственно углубляющих друг друга уровней: психологи-

ческой осведомленности, ценностно-смысловой регуляции поведения, интеграции компетентности и субъектности при решении проблем психологической безопасности. Содержательная наполненность данных уровней приведена ниже.

1. Развитие психологической осведомленности субъекта образования включает его знакомство с феноменом, угрозами и стратегиями реализации психологической безопасности в условиях образовательного учреждения, личностными особенностями субъекта психологической безопасности, способствующими и препятствующими эффективной защите от деструктивного влияния.

Данное направление развития психологической безопасности субъекта образования может быть реализовано посредством применения методов психологического просвещения: прямого (проведение тематических классных часов, лекций, бесед и т. д.) и опосредованного (составление и применение памяток, уголков, паспорта психологической безопасности).

2. Уровень ценностно-смысловой регуляции поведения в психологически опасной или потенциально опасной ситуации предполагает формирование у субъекта образования адекватного (соотнесенного с нравственными нормами) отношения к основным проблемам психологической безопасности, навыков рефлексии с целью обнаружения у себя личностных свойств, способствующих и препятствующих достижению психологической безопасности, чувства ответственности за собственную психологическую безопасность и атмосферу психологической безопасности образовательного учреждения.

Рассматриваемый уровень развития дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника, студента, педагога как субъекта психологической безопасности в системе образования может быть достигнут при помощи методов психологического просвещения (беседы на нравственные темы, оценка деструктивного влияния как негативно с нравственной точки зрения явления,

поощрение правильных установок и др.), решения этико-психологических дилемм, самооценки и взаимооценки способов поведения в психологически опасных ситуациях с точки зрения эффективности и соответствия нравственным нормам, обсуждения (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций), проведения массовых социально-психологических мероприятий (конкурсов социально ориентированной рекламы психологической безопасности, круглых столов, публичных психологических дебатов по стратегии и тактике разрешения конфликтов и т. д.).

3. Уровень интеграции компетентности и субъектности при решении проблем психологической безопасности предполагает овладение субъектом образования приемами распознавания источников прямой и косвенной психологической опасности, методами ее нейтрализации и преодоления, создание в учебном заведении психологически безопасных условий максимально полного проявления и развития индивидуальности, развитие навыков самореализации компетентности субъекта психологической безопасности, формирование чувства психологической безопасности и причастности к созданию атмосферы психологической безопасности образовательного учреждения.

Данный, высший, уровень психологической безопасности субъекта образования может быть достигнут посредством применения упражнений (коррекционно-развивающих, тренинговых и игровых), практики рефлексии, накопления опыта творческого использования традиционных стратегий и тактик достижения психологической безопасности в нестандартных условиях жизни, обсуждения (кинофильмов, художественных текстов, учебных и жизненных ситуаций и др.).

Последовательное восхождение субъекта нижнего уровня на высший возможно на основе разработки и реализации методологии и технологии формирования каждого из них с учетом мировых, отечественных и авторских инновационных подходов к решению проблемы. Эта работа составит содержание второго этапа исследования. В рамках данно-



го этапа особое внимание планируется уделить поиску путей подготовки педагогических кадров в системах среднего и высшего профессионального образования к развитию компетентности дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников, студентов как субъектов психологической безопасности.

В процессе реализации авторской модели развития компетентности субъекта психологической безопасности на основе разработки методологии и технологии ее осуществления в системе образования намечено получить новые знания и достоверные факты, потенциальная научная новизна и практическая значимость которых состоят в следующем.

- Расширение теоретических знаний, разрабатываемых в педагогике и педагогической психологии (о педагогических и психологических условиях, факторах, тенденциях, стратегиях, закономерностях, механизмах, оказывающих влияние на усиление психологической безопасности в многоуровневой системе образования), приведет к институционализации нового направления научного знания, а в перспективе — новой отрасли: «Педагогика и психология субъекта безопасности в системе образования», к созданию новых рабочих мест для закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий.

- Новые научные данные (о структурно-содержательной организации системы свойств субъекта психологической безопасности и их взаимосвязи) позволят разработать модели, адекватные отображаемым психологическим характеристикам, и обеспечить качественное развитие компетентности субъекта психологической безопасности с учетом развивающихся возможностей соответствующих ступеней и уровней системы образования на базе научно обоснованных концепции, программы и технологий ее реализации.

- Открытие путей решения принципиально новых задач в модернизирующейся системе образования (повышения качества подготовки педагогических кад-

ров к успешному развитию субъектных возможностей обучающихся, усиления в перспективе конкурентоспособности учителей и профессорско-преподавательского состава в разных сферах жизни) приведет к преодолению иждивенческих ориентаций и вовлечению всех субъектов образования в процесс создания и поддержания психологической безопасности, что обеспечит возможность улучшения психологической атмосферы в учебном заведении, на местах работы выпускников и — шире — в стране и мире в целом на основе рационального использования образовательных ресурсов.

- Создаваемое научно-методическое и учебно-методическое обеспечение новых научно-образовательных курсов (учебные программы, учебные пособия, методические рекомендации, презентации, системы субъектно-развивающих заданий, критериально-оценочные системы, инструкции, алгоритмы, интернет-сопровождение, информационные ресурсы, мониторинговые процедуры и др.), теоретико-методологическое обоснование принципов и путей достижения цели исследования позволят подойти к решению проблемы действительности субъекта психологической безопасности с позиции перспективных требований опережающего развития системы образования, ведущего за собой развитие других систем.

Также намечено достижение остро необходимого и востребованного современной жизнью практического результата реализации компетентностного и субъектного подходов к развитию психологической безопасности участников образовательного процесса (дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника, студента, педагога, родителя): значительного повышения уровня психологической самозащиты субъекта образования от деструктивных воздействий, а также создания в образовательном учреждении психологически безопасной и комфортной атмосферы, что является важным условием развития психологически здоровой личности.

КАФЕДРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР: ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Н. В. Володько (Саровский физико-технический институт
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»)*

В статье рассматривается интегративный подход к организации совместной деятельности выпускающей психолого-педагогической кафедры вуза и психологического центра, обеспечивающий развитие особой профессиональной компетенции психологов образования. Определена специфика профессионального общения преподавателей на интегративном уровне. Выделены психологические аспекты и уровни развития единого интегрированного профессионального пространства кафедры и психологического центра.

Ключевые слова: интегративный подход; профессиональное пространство; психологическая структура деятельности кафедры и центра; интегрированное учебное содержание; психолого-педагогическое пространство.

Ориентация образования на стратегию социально-экономических изменений, интеграцию и интенсификацию профессионально-педагогических систем требует качественного изменения характера и содержания высшего образования в целом. Как отмечают многие исследователи системы высшего психолого-педагогического образования, стратегической целью высшей школы сегодня должно стать преодоление разрыва и противоречий между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах реальной социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования [2].

В условиях интенсивной психологизации образовательного пространства наиболее остро встает вопрос о необходимости изменения подготовки специалистов образования. Последние должны обладать высоким уровнем профессиональной компетентности и быть способными строить собственную деятельность в соответствии с ценностями развития личности ребенка (В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Е. В. Бондаревская и др.).

Созданная нами и апробированная модель деятельности психологического центра при выпускающей кафедре психологии и педагогики Саровского физико-технического института Национального исследовательского ядерного университета МИФИ обеспечивает подготовку высококвалифицированных педагогов-психологов, способных к осуществлению

профессиональной деятельности в условиях особой функциональной развивающей среды, обозначенной нами как психолого-педагогическое пространство центра, функционирующего в виде полисубъектного взаимодействия всех его участников и реализующего сопровождение процесса детского развития. Построение и функционирование такого пространства требуют от педагога-психолога соответствующей профессиональной компетенции, позволяющей создавать и координировать систему жизнедеятельности в нем [1].

Подготовка будущего специалиста, обладающего особой профессиональной компетенцией, ставит задачу значительного совершенствования содержания психологического образования, методологии и технологии образовательной деятельности. Решение данной серьезной методологической задачи возможно в рамках предложенной нами интегрированной психолого-педагогической структуры совместной деятельности выпускающей кафедры вуза и психологического центра. На наш взгляд, наиболее продуктивными условиями развития профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов являются специально созданные системы интегрированного учебного содержания.

При определении содержания и особенностей построения интегрированной системы мы опирались на идеи, высказанные М. И. Алиевым, М. Г. Данильченко, А. И. Еремкиным и др. Необходимо отметить, что развитие интегриро-



ванной психолого-педагогической структуры совместной деятельности кафедры психологии и педагогики и психологического центра происходило постепенно. В этом процессе условно можно выделить несколько этапов.

На первом этапе в рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Психология развития и инноваций» кафедры по запросу Департамента образования г. Сарова нами было проведено исследование деятельности психологической службы образования города. Анализ его результатов выявил необходимость, во-первых, совершенствования системы подготовки будущих специалистов с учетом обнаруженных профессиональных затруднений работников и построения особого интегрированного учебного содержания; во-вторых, создания психологического центра, ориентированного на решение актуальных потребностей развития детей, научно-методическое обеспечение деятельности которого должна обеспечивать академическая кафедра вуза.

На данном этапе были определены концептуальные основы и содержательная сущность функционирования психологического центра как психолого-педагогического пространства, а также разработана структура профессиональной компетентности специалистов центра, прежде всего педагогов-психологов, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в условиях обозначенного пространства.

На втором этапе построения интегрированной психолого-педагогической структуры совместной деятельности кафедры психологии и педагогики вуза и психологического центра предполагалось в качестве главной задачи создание особой системы интегрированного учебного содержания на кафедре, обеспечивающей развитие профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

Исследования последних лет в области педагогической психологии, касающиеся профессиональной деятельности преподавателей вуза, показали, что для решения комплекса задач по подготовке современного специалиста преподавате-

лям необходимо единое профессиональное пространство, позволяющее им постоянно содержательно и мотивационно общаться с целью достижения профессионального взаимопонимания [3]. По нашему мнению, профессиональное взаимопонимание характеризуется прежде всего возникновением профессиональной общности. Профессиональная общность представляет собой высокий уровень согласованности профессиональных действий, проявляющийся как в концептуальных, так и в деятельностных аспектах. Существенно при этом, что профессиональная общность (концептуальная и деятельностная) преподавателей строится на основе осознания ими единой концепции подготовки педагога-психолога при сохранении различия позиций, обусловленного личностным своеобразием и особым преподавательским опытом.

Многолетние исследования, проведенные автором и преподавателями кафедры психологии и педагогики Саровского физико-технического института, позволяют утверждать, что особые условия интегративной деятельности кафедры (которую мы можем обозначить как многопредметную), имеющей в своем составе психологов, педагогов, социальных педагогов, психофизиологов, методистов, являются максимально адекватными целям становления современного специалиста в области психологии образования.

Преимущество реализации такой интегрированной модели заключается в том, что весь учебный процесс подготовки специалистов обеспечивается непосредственно психолого-педагогической кафедрой в отличие от традиционной вузовской системы обучения, где курсы по педагогике и психологии читаются преподавателями разных кафедр, часто не взаимодействующими на профессиональном уровне друг с другом. В нашем случае существовала возможность создания особой профессиональной среды преподавателей кафедры, представителей различных наук, объединенных некими общими целями профессиональной деятельности.

Исследование особенностей деятельности преподавателей многопредметной кафедры показало, что прежде всего изменения происходят на мотивационном уровне. Мотивационный индивидуализм, который представляется абсолютно нормальным явлением для каждого преподавателя и которому свойственно определенное, как бы частное, лично значимое, понимание цели профессиональной деятельности, средств ее достижения, характеристик результата и т. д., постепенно, по мере развития и углубления профессионального кафедрального общения, сменялся мотивационным взаимопониманием, обуславливающим возможность создания *системы интегрированных курсов*.

Высокому уровню развития согласованности профессиональных позиций преподавателей способствует углубление осознания концепции вузовской подготовки будущих педагогов-психологов, обладающих особой профессиональной компетенцией — способностью быть координатором развивающего психолого-педагогического пространства. Решение этой задачи привело к необходимости разработки интегрированных курсов, основанных на психодидактическом содержании. Таким, например, стал курс «Психодидактика» — первый в системе интегрированной психолого-педагогической подготовки специалистов, цель которой — развитие профессиональной компетентности практического психолога образования. Межпредметная интеграция также была реализована в рамках курсов «Практикум по психологическому консультированию» и «Возрастно-психологическое консультирование»; «Социальная педагогика» и «Психологическая служба в образовании» и др. Она отразилась и на содержании дисциплин специализации. Но наиболее ценной, с нашей точки зрения, является интеграция педагогических и психологических дисциплин.

Начало формирования указанного наиболее сложного уровня профессионального взаимодействия преподавателей было положено деятельностью кафедрального научно-методического семинара. Уникальность принятой в вузе

системы научно-методических семинаров заключается в том, что его участниками могут быть не только преподаватели кафедры, но и специалисты психологического центра, что способствует профессиональному взаимообогащению. Чрезвычайно важно, что научно-методический семинар является внутрикафедральной системой совершенствования компетентности преподавателей, а в нашем случае обеспечивает и совершенствование профессиональной компетентности специалистов образования, ориентированных на работу в условиях психолого-педагогического пространства центра, с точки зрения как научного, так и прикладного аспектов.

Важнейшим достижением данного этапа построения интегрированной структуры совместной деятельности кафедры и центра следует признать развитие не только внутрикафедрального пространства, но и *единого интегрированного профессионального пространства кафедры и психологического центра*. Разработанные курсы успешно применяются и востребованы в рамках совершенствования профессиональной компетентности педагогов и психологов образования, осуществляемого психологическим центром. Профессиональное взаимодействие различных специалистов центра характеризуется психодидактическим содержанием. Более того, в условиях психолого-педагогического пространства центра данные курсы имеют реальное профессионально-практическое применение.

Третий этап стал отражением функционирования интегрированной психолого-педагогической структуры совместной деятельности кафедры психологии и педагогики вуза и психологического центра.

Мы полагаем, что интеграция деятельности выпускающей кафедры и психологического центра позволяет решить несколько основных задач современного образования. Центральной из них является проектирование психолого-педагогических условий для развития личности ребенка в образовательном пространстве. Вторая важнейшая задача — это подготовка высококвалифицированных



педагогов-психологов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, способных строить собственную деятельность в соответствии с ценностями развития личности ребенка.

В рамках предлагаемой и апробированной модели интегрированного содержания деятельности кафедры и центра как психолого-педагогического пространства считаем целесообразным представить аспекты, на основании которых и строится интеграция их деятельности.

- Прежде всего, выпускающая кафедра психологии и педагогики обеспечивает научно-методическую координацию деятельности психологического центра, что отражает интеграцию академической науки и реальной психолого-педагогической практики образования.

- Важнейший результат реализации указанной модели заключается в создании и развитии особого профессионального пространства кафедры вуза и психологического центра как профессиональной общности преподавателей кафедры и практических специалистов центра. Системообразующей является профессиональная позиция преподавателей и специалистов, основным содержанием которой служит направленность на развитие личности ребенка.

- Интегрированная структура реализуется через совместное участие преподавателей кафедры и специалистов центра в постоянно действующем научно-методическом семинаре, который рассматривается как внутрикафедральная система совершенствования компетентности преподавателей вуза, обеспечивает развитие и совершенствование профессиональной компетентности всех его участников, актуализируя потребности в саморазвитии. В результате деятельности семинара отчетливо регистрируются позитивные изменения профессиональной компетентности преподавателей, особенно в части профессиональной мотивации.

- Углубление содержания профессионального общения происходит в процессе психодидактического взаимодействия всех субъектов интегрированного пространства. Обеспечение межпредметно-

го научного общения, взаимообогащения науки и практики позволяет разрабатывать интегрированное психодидактическое содержание учебных дисциплин, направленных в первую очередь на развитие учебно-профессиональной мотивации и профессиональной компетентности будущих психологов образования, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в образовательном развивающем пространстве.

- Разработанные интегрированные учебные курсы используются в системе совершенствования профессиональной компетентности специалистов образования в условиях сложившегося психолого-педагогического пространства.

- Посредством интегрированной структуры решается один из центральных вопросов современной подготовки будущих специалистов, связанный с практико-ориентированным обучением. При этом его реализация имеет ярко выраженный характер и осязаемый результат. Начиная с I курса студенты участвуют в реальном образовательном процессе, наблюдают особенности организации и функционирования развивающего пространства, сравнивают данный подход с практикой школьного и дошкольного обучения, анализируют и рефлексивуют полученный опыт.

- Интегрированная структура обеспечивает колоссальные возможности разработки и реализации экспериментальных исследований в рамках научно-исследовательской деятельности как студентов, так и преподавателей кафедры, позволяющей изучать и внедрять новации современной психолого-педагогической науки. В условиях действующей при кафедре лаборатории «Психология развития и инноваций» студенты могут активно совмещать научно-исследовательские работы с отработкой конкретных технологий непосредственно в живой образовательной среде — психолого-педагогическом пространстве. В результате выстраивается общее пространство научно-исследовательской и практической работы, причем в системе и на основе самого образования.



Таким образом, результатом реализованной психолого-педагогической структуры совместной деятельности выпускающей кафедры и психологического центра является эффективное решение двух задач: 1) создания условий для детского развития в рамках психолого-педагогического пространства, 2) практико-ориентированной подготовки будущих специалистов — психологов образования, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Володько, Н. В.* Антропологический принцип построения психолого-педагогического пространства как службы сопровождения процесса детского развития / Н. В. Володько // Гуманизация образования. — 2007. — № 9. — С. 62—67.
2. Инновационная образовательная программа МГППУ «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии». — М., 2007. — 67 с.
3. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НИРО, 2002. — 124 с.

Поступила 20.06.2010.

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА (психолого-педагогический аспект)

*М. В. Алаева (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Одну из актуальных проблем межличностного познания составляет понимание психического состояния другого человека. Автором обозначаются новые требования к рассмотрению проблемы, раскрываются особенности понимания психического состояния другого человека, при этом акцент делается на эффективном слушании, эмпатическом процессе и их значении в понимании психического состояния другого человека.

Ключевые слова: психология познания; понимание психического состояния другого человека; субъектно-субъектный подход; активное слушание; эмпатия.

Среди проблем, которые в последнее десятилетие интенсивно разрабатываются психологической наукой, одно из первых мест принадлежит психологии познания людьми друг друга. Возросшее внимание со стороны психологии к закономерностям и механизмам этого познания и вообще к феноменологии можно объяснить действием причин, как относящихся к внутренней логике развития самой психологической науки, так и находящихся вне ее, но определяющих характер ее движения вперед.

Познание людьми друг друга есть процесс актуализации психологического содержания личности, которое выражается в признаках внешности, поведения, общения и деятельности человека.

На сегодняшний день раскрыты многие аспекты проблемы познания людьми

друг друга: возрастной, гендерный, этнический и профессиональный (М. И. Лисина, В. Н. Панферов и др.); характеристика человека как объекта познания (А. А. Бодалев, М. М. Бахтин и др.); механизмы выразительного поведения человека и прочтение окружающими этого человека людьми (В. Н. Куницына, В. А. Лабунская и др.); межличностное познание как содержательный компонент общения (Н. В. Крогиус, Н. Н. Обозов); связь межличностного познания и совместной деятельности (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев и др.); формирование процессов межличностного познания (Л. А. Петровская, К. М. Романов и др.) и т. п. [5].

Одной из малоизученных проблем психологии межличностного познания остается проблема понимания состояния



другого человека. Между тем решение этой проблемы имеет большое практическое и теоретическое значение.

Понимание человека человеком составляет одну из содержательных сторон процесса общения, где личностная сущность человека представляет собой предмет психического отражения. Как личность человек вступает в общение с другими людьми, проявляет себя в учении, труде, в отдыхе, воспринимается и оценивается окружающими его людьми.

Современные психологическая и педагогическая науки диктуют новые стандарты, связанные прежде всего с активностью личности. Поэтому сегодня познание требует своего исследования в рамках субъектно-субъектного подхода как система познавательных действий субъекта, направленных на субъективное воссоздание личностной реальности познаваемого человека в форме образов или понятий. При этом субъект познания представляется изначально активным, способным не только расшифровать внешне наблюдаемое поведение человека, но и актуализовать его собственную активность своими реальными поведенческими актами — содействиями [5]. В контексте данной интерпретации каждый человек должен быть рассмотрен одновременно как субъект и объект познания, как активный участник в условиях любой реальности. Только так, путем переходов и трансформации субъектных образований, становятся возможными глубокое познание и понимание другого человека. При этом акцент делается в первую очередь на процессуальной стороне межличностного понимания, где объект анализа — образ и его зависимость от самых различных факторов; характеризуется динамика отражения человека человеком в целом, а не порождающие его процессы и познающие действия субъекта.

В рамках обозначенной проблемы важнейшим атрибутом взаимодействия выступают доминирование позиции субъекта, отказ от привычной односторонней схемы «субъект→объект»; на первый план выходит идея о наличии двух взаимодействующих равноправных

субъектов: субъекта выражения и субъекта понимания (слушания) [6].

Одним из основных способов объективирования каждым человеком своей личностной сути и своего потенциала как субъекта познания, труда и общения является его речь, а также возможность вести диалог.

В зависимости от действий, позиции субъектов в диалоге процесс общения может быть эффективным и неэффективным. Главная причина неэффективного общения заключается в неумении слушать, поскольку именно оно приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам. Наибольший интерес для нас в русле изучаемой проблемы представляет эффективное слушание. В качестве синонимичных понятию «эффективное слушание» используются понятия «активное слушание», «понимающее слушание». При этом активное слушание часто обозначается как искусство понимания. Активный слушатель должен уверить говорящего, что все произносимое будет верно понято им. Понимающий слушатель как бы сообщает говорящему: «Я забочусь о Вас, я принимаю Вас. Я хочу понять Ваш опыт, Ваши чувства и состояние». Такое послание, данное человеку в качестве базовой основы разговора, влияет на его образ мыслей и чувства (по отношению к себе и другим).

Еще один из видов слушания — эмпатическое слушание — предполагает понимание чувств, переживаемых собеседником, и ответное выражение своего понимания данных чувств. К. Роджерс отмечает, что эмпатия — это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нем; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» — деликатно, без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но делая переживание более полным. Цель эмпатического слушания — уловить эмоциональную окраску высказываемых идей и их значение для другого человека. Соб-

ственно, полноценная эмпатия есть глубинное понимание и сопереживание на основе личностного принятия того, кому эмпатируют [6].

Эмпатическое слушание — не самостоятельный прием, а, скорее, цель, к которой нужно стремиться, закономерный венец понимающего слушания. Оно не сводится к овладению каким-то техническим правилом или даже множеством правил, проявляясь во внутреннем стремлении (установке) как можно глубже и полнее понимать своего собеседника. Эмпатический ответ — не изощренная техническая уловка, а результат способности к эмпатии, «вчувствования» в другого человека.

Установлено, что одним из условий эффективности процесса слушания является формулирование слушателем цели получения информации. По мнению специалистов в области социальной коммуникации, целями процесса слушания могут быть понимание, запоминание, анализ и оценка содержания информации, а также доверительные отношения с собеседниками. Цель «слышать, чтобы понять» предполагает поиск ключевых слов и фраз, в обобщенном виде формулирующих основные проблемы обсуждаемого вопроса.

Определяя активное слушание как понимание, нужно обозначить следующие моменты, посредством которых можно достигнуть понимания: желание понять; желание и возможность создать вокруг себя атмосферу понимания; готовность запрашивать информацию и проверять услышанное, чтобы прояснить то, что мы «понимаем».

С. Л. Братченко отмечает, что активное слушание полезно в ситуациях проверки правильности восприятия эмоционального состояния другого человека субъектом слушания; в ситуации с проявлением сильных эмоций; при выраженной эмоциональности проблемы другого человека; в ситуации принуждения субъектом выражения субъекта слушания принять то же решение, что и он сам.

Способность внимательно слушать и понимать невысказанные или частично высказанные мысли, чувства и состоя-

ния — это и процесс, и конечный результат слушания. Сложность понимания других колеблется от поверхностного до глубокого, от очевидных эмоций до понимания сложных, скрытых причин текущего поведения [2].

Реальное понимание активно, ответно и представляет собой начальную подготовительную стадию ответа. Говорящий и выражающий свое психическое состояние субъект всегда рассчитывает на такое слушание-понимание, он надеется на проявление ожидаемой реакции: согласия или возражения, сомнения или поддержки. Процесс выражения психического состояния тесно связан с процессом его понимания [4].

Межличностное понимание часто выражается через восприятие настроений и чувств других людей; понимание, основанное на слушании и наблюдении, с целью прогнозировать и готовиться к реакциям окружающих; понимание отношений, интересов, потребностей и перспектив других людей; понимание причин скрытых долгосрочных отношений окружающих, моделей их поведения или проблем.

Важнейшим приемом процесса понимания признается отражение чувств, обозначаемое как стремление показать другому человеку, что его чувства поняты. Оно помогает говорящему лучше и полнее осознать свое эмоциональное состояние. При этом субъект слушания, как зеркало, отражая чувства собеседника, становится своего рода врачом души. Собственные же эмоции, переживания могут выполнять функцию барьера, быть причиной снижения способности слышать другого.

Интересна точка зрения И. О. Кулаго, который отмечает, что психическое состояние, являясь качественным соотношением трех психических центров (интеллектуального, эмоционального, двигательного) в процессе взаимодействия человека с окружающим миром, определяет глубину восприятия при взаимодействии. Автор подчеркивает важную роль состояния в процессе познания, взаимодействия субъекта со знанием, что соответствует глубине понимания знания,



а в целом и возможности правильного развития человека вообще. Отсюда следует вывод: психическое состояние формирует механизм мышления, применяемый человеком в познании. Таким образом, психическое состояние рассматривается как новое основание для познания и развития человека [3].

Особая роль эмоциональных связей в построении межличностных отношений подчеркивается в работах представителей самых разных концептуальных направлений. На теоретическом уровне М. М. Бахтин приходит к необходимости дополнить понимание сочувствием и говорит о «сочувственном понимании», которое не сводится просто к «отображению», а «воссоздает всего внутреннего человека» [1, с. 91]. Правда, философ настаивает также на том, что «овладеть внутренним человеком» «путем слияния с ним, вчувствования в него» нельзя [1, с. 338]. Такое «вчувствование» в проблему собеседника лишь открывает двери для откровенного разговора, показывает, как глубоко мы его понимаем, дает уверенность, что можно раскрыть самые тонкие движения своей души.

Отметим, что рассматриваемая проблема достаточно актуальна для сферы образования, где межличностные отношения интерпретируются как объективно проявляющиеся взаимосвязи людей, отраженные в содержании и направленности реального их взаимодействия, общения и порождающие субъективное видение своей позиции и положения других. Все это задает определенный характер межличностных взаимосвязей, обуславливает степень интенсивности и «знаковую» направленность целого комплекса аттитудов, диспозиций, социальных стереотипов, нормативных предписаний, выступает в качестве той стимульной определяюще-отправной платформы, которая и формирует именно этот, а не какой-то иной тип и выраженность социально-психологических феноменов, эффектов межличностного восприятия и личностных диспозиций в конкретной груп-

пе в конкретных условиях совместной деятельности и общения. В основе межличностных отношений лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей, их психологические особенности, опирающиеся на умения ясно выражать свои мысли, слышать партнера по общению и понимать его психическое состояние.

Сказанное выше позволяет говорить о том, что проблема понимания состояния другого человека является достаточно открытой и включает множество вопросов, на которые нет однозначного ответа. Ее рассмотрение требует применения особого, активно-деятельностного, подхода, при этом важнейшим атрибутом взаимодействия становится доминирование позиции субъекта слушания, основная задача которого — раскрыть внутренний мир переживаний другого человека путем «проникания в его жизнь» и актуализации собственной активности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
2. *Братченко, С. Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты [Электронный ресурс] / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М., 1997. — Режим доступа: <http://alteredu.ru>, <http://www.elitarium.ru>.
3. *Кулаго, И. О.* Психическое состояние как новое основание для познания и развития человека [Электронный ресурс] / И. О. Кулаго // Материалы VI Междунар. науч. конф. «Вопросы валеологии и эниовалеологии». — 2003. — Т. 1. — Режим доступа: http://www.gdvsale.ru/?show=06_ps1.
4. *Осипова, И. С.* Вербальные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. С. Осипова. — М., 2009. — 28 с.
5. *Романов, К. М.* Психология межличностного познания / К. М. Романов. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993. — 148 с.
6. *Rogers, C. R.* Empatic: an unappreciated way of being / C. R. Rogers // *The Counseling Psychologist*. — 1975. — Vol. 5, 2. — P. 2—10.

Поступила 05.02.10.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО СЕТЕВОГО ИНСТИТУТА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева

(Нижегородский институт развития образования)

В статье обсуждается проблематика проектирования новой образовательной институции — регионального сетевого института инновационного образования. Авторы рассматривают данную модель в контексте модернизации российского образования в целом, непрерывного профессионального образования, экономики знаний и новой парадигмы взаимодействия фундаментального и прикладного научного знания.

Ключевые слова: сетевой институт; саморазвивающаяся организация; экономика знаний; сетевое взаимодействие; практико-ориентированная наука.

Среди приоритетов социальной и экономической политики Правительством Российской Федерации в области образования поставлены задачи перехода от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию [4].

Несмотря на то что в научной литературе проблематика инноваций в образовании разрабатывается достаточно долго и получила теоретико-методологические основания, системных инновационных изменений в практике образования не наблюдается. То же можно сказать и о продуктивности изменений, в основе которых находится творческий, преобразующий потенциал любых социальных преобразований — так называемый человеческий капитал. Необходимость решения любой проблемы возникает не тогда, когда она кажется важной, а тогда, когда уже созрели основные условия ее решения. Если говорить об инновационном развитии российского образования, то прежде всего следует подумать о создании условий для культивирования коллективного творческого потенциала профессионального педагогического сообщества. Ведущим условием реализации творческого потенциала является тесное взаимодействие представителей педагогической науки и практики, поскольку практико-ориентированный характер современной педагогики позволяет рассматривать данное взаимо-

действие как наиболее рациональный способ осуществления критического анализа и осмысления образовательной действительности и перспектив ее развития. Такое взаимодействие в образовательном пространстве России может быть реализовано в форме самоорганизующихся структур, способных воспринимать, накапливать и создавать образовательные новации в силу естественных факторов развития заинтересованных профессиональных сообществ.

Наиболее распространенным вариантом самоорганизующихся структур в образовании сегодня выступают сетевые сообщества, чему во многом способствует распространение современных информационных технологий, позволяющих значительно уменьшить временные, пространственные, языковые и другие барьеры, препятствующие конструктивному диалогу.

В сетевом устройстве образовательных систем наиболее существенным является наличие общих ценностей, т. е. того, что интересно и значимо для многих, естественный путь эволюционирования коллективного знания организации в индивидуальное профессиональное знание каждого. Сеть представляет собой «соединение несоединимого, слияние неслиянного, объединяет „разномышленников, находящихся в тревоге“» [2].

По утверждению министра образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко, «абсолютно ясно, что сегодня эффективна лишь сетевая система организации. Эта система основа-



на на центрах совершенства, должна управляться сетевым образом и не подчиняться приказам из одного центра. Сегодня нужно координировать, а не командовать. Но мы, по большому счету, об этом даже не дискутируем» [10].

Сетевая организация образовательного пространства предполагает целенаправленный интенсивный обмен информацией, знаниями, научными проектами, учебными программами, материальными, интеллектуальными, организационными ресурсами. При этом неэффективные образовательные структуры в сетевом взаимодействии приобретают возможность подтягиваться до эффективных, переориентироваться на новые направления деятельности или интегрироваться с более успешными субъектами образовательной деятельности. В свою очередь, лидеры сетевых организаций, диссемилируя результаты инновационной деятельности, получают многовариантные гипотезы развития своих концептуальных идей и стимулы для дальнейшего преобразования практики и достижения нового качества образовательной деятельности.

В развитых странах экономика становится все более организованной по сетевому принципу. Доступ и приобщение к знаниям, интенсивное обучение во многом обеспечиваются принадлежностью к сетевым структурам как отдельного человека, так и целых организаций [3, с. 37]. Сетевые организации сегодня признаются высшей и самой эффективной формой организации действующих субъектов. В организациях, структурированных в сетевые сообщества, действуют новые факторы успеха. Для них важны не столько владение традиционными ресурсами, сколько открытый и эффективный доступ к новым ресурсам — идеям, информации, знаниям, программам, методикам, возможность их использования для решения проблем на следующем шаге развития организации.

Сетевое проектирование позволяет создавать особые инновационные площадки, на которых различные ресурсы капитализируются за счет того, что каждый участник сети привносит свой опыт,

проекты, проблемы. При этом каждый может брать то, что ему нужно в данный момент для решения своих задач, вступая в разные виды общения, коммуникаций, объединяясь во временные творческие, авторские коллективы и группы. Субъекты сетевого сообщества вправе иметь собственные представления о путях достижения общих целей, а его интеллектуальный потенциал образуется в процессе коллективного, критического осмысления индивидуальных представлений о перспективах инновационного развития профессионального сообщества.

Главная сложность эффективного функционирования сети заключается в формировании межличностного взаимодействия субъектов, которое можно вырастить только совместно и постепенно. Речь идет об особом уровне культуры общения и поведения в сетевом сообществе.

Сеть не только экономит интеллектуальные и организационные ресурсы участников, но и помогает переориентировать их на совершенствование системы управления, материально-технического и программно-методического обеспечения и т. д. В процессе сетевого проектирования образуется совместный организационно-управленческий ресурс, который одновременно служит основанием развития индивидуальных возможностей участников сети. Сетевое сообщество можно представить в качестве корпорации добровольно объединившихся благодаря общности целей и правил индивидов, организаций, в которой происходит трансформация индивидуальных знаний, коллективного опыта в корпоративные интеллектуальные ресурсы.

В корпоративной базе данных сети хранятся данные всех ее участников: документы, информация о текущих и перспективных событиях, научные тексты, учебные программы, образцы и формы документов, методические инструкции и пособия, дискуссионный материал и экспертные оценки, «упакованные» в тематические концентры (научные, образовательные, технологические, кадровые и т. д.), являющиеся фокусами аккумуля-

ляции и развития необходимых знаний и умений.

Особенность корпоративного знания, по мнению М. Полани, Т. Сакайя, заключается в возможности его развития в режиме «открытого кода», что означает возможность извлечения знания из «корпоративной базы данных», их усовершенствования и доработки с последующим возвращением. Таким образом, корпоративные знания не просто сохраняются, но и саморазвиваются [цит. по: 3, с. 72].

Все перечисленные характеристики сетевого взаимодействия универсальны для современного информационного общества. Стимулирование их использования в условиях унификации традиционной системы образования придаст новое качество содержанию деятельности функционирующей инфраструктуры, поможет формированию образовательных институций нового типа, в виде горизонтальных самоорганизующихся сетей, в которых нет «организованностей» в традиционном смысле. Первичной клеточкой объединения в отличие от административно организованной системы будет общность, сообщество заинтересованных людей, а узлами сети — не унифицированные образовательные учреждения или стандартизированные программы, а оригинальные модели, авторские школы, вариативные курсы. Сетевой способ внедрения инновационного знания более эффективен, чем административно организованный, так как сетевое знание становится естественным и осознанным способом соорганизации участников инновационной практики.

Выделяется ряд типов и видов сетевой организации образования:

— совокупность учреждений, выполняющих определенную социально-образовательную функцию;

— структура обеспечения связи между разнообразными образовательными программами и образовательными учреждениями;

— пространство общения, обеспечивающее встречу уникальных участников сетевого взаимодействия [7, с. 23—25].

Поскольку ключевым аспектом преобразований образовательного простран-

ства является человеческий капитал, наиболее перспективным направлением развития сетевых форм научно-образовательной деятельности выступает сфера подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В качестве новой формы организации институции сетевого типа мы предлагаем модель регионального сетевого института инновационного образования. Данной модели наиболее удовлетворяет такая форма социальной организованности, как ассоциация. Осмысление возможности создания регионального сетевого института инновационного образования предполагает обращение к общей экономической тенденции развития общественных отношений, связанной с технологиями и путями построения экономики знаний. При этом в контексте данной статьи термин «экономика знаний» мы рассматриваем в широком смысле — экономика, основанная на знаниях, т. е. экономика, в которой знания и инновации играют доминирующую роль в социально-экономическом развитии общества [11].

Мир входит в принципиально новый технологический уклад, которому свойственны иные отношения науки и экономики, научное знание становится основным производственным капиталом. Прежние алгоритмы административно-линейного взаимодействия, в массе своей построенные на приоритете фундаментальных исследований, в текущей перспективе не могут обеспечить необходимости темпов прироста производительности (для социальной сферы) можно использовать эффективность). Административно-технологическая линейность и фундаментализм, присущие развитию и внедрению научного знания времен плановой экономики, отличаются иерархией соподчиненности процесса, значительной капиталоемкостью и длительным инвестиционным периодом: фундаментальные исследования — прикладные исследования — опытные и конструкторские работы — опытное производство — серийное производство. В развитых странах мира от линейной модели отказались еще в 80-х гг. XX в., поскольку в инновационном производстве ключевым звеном



инновационного процесса достаточно часто выступает опытно-конструкторская разработка: на нее приходится до 75 % капиталовложений [5]. Согласно нелинейной постиндустриальной модели, предложенной академиком А. А. Дынкиным [1, с. 48], равнозначными источниками инновационной идеи являются логика технического развития и потенциальный рынок.

Таким образом, создание инноваций (открытие нового знания, изобретение) возможно, минуя этап научных исследований, когда возникает идея, складывается концепция с последующей ее прикладной разработкой. Это не умаляет значения фундаментальных и прикладных научных исследований в инновационном процессе, к ним обращаются при разработке стратегических направлений научного знания, по мере возникновения трудностей с получением результата в прикладных исследованиях.

Специфику линейной и нелинейной модели инновационного процесса наиболее адекватно характеризуют положения синергетического подхода о линейных и нелинейных средах. Линейные среды могут быть организованы только посредством формально-системной иерархии, нелинейные — имеют возможность перехода к неформальным системно-сетевым формам организации. Нелинейные системы отличаются от линейных прежде всего большим числом степеней свободы, что вынуждает их находиться на границе хаоса, рождающего множество вариантов поиска решений, ведь хаос есть множество некогерентных степеней свободы, а порядок — отсутствие оных. В силу своей природы нелинейные системы организационно пластичны и достаточно легко переходят от докритических состояний к критическим, в которых только и могут открываться новые горизонты, векторы, формы и способы существования. Это соответствует развитию общественных отношений в условиях нарастающей нестабильности, вызванной темпами научно-технического прогресса.

Нестабильность образовательных систем связана с ускоряющимся объек-

тивным процессом диверсификации образования, растущей потребностью в постоянной перестройке, модернизации и адаптации организационных структур к нуждам рынка, который является в высокой степени самоорганизующейся системой. В этом отношении наибольшими преимуществами в исследовании проблематики инновационного образования и разработке социально адекватных форм и механизмов инновационного развития обладают самоорганизующиеся сетевые организации. Подобные модели взаимодействия в образовательном пространстве могут предложить богатый выбор альтернатив в ситуациях неопределенности вызовов и позволяют реализовать компенсаторную функцию существующих итераций переходного периода. Эффективный опыт при помощи «резонансного возбуждения» быстро распространяется по сети, ибо скорость распространения опыта есть условие эффективности и самого субъекта сети, передавшего данный опыт.

В процессе проектирования сетевого института инновационного образования представляется разумным транслировать некоторые аспекты теории постиндустриального общества:

— снижение изолированности, локализации, территориальной ограниченности продуктивного знания в результате развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий;

— перетекание знания и информации в первую очередь туда, где спрос на них наиболее высок, а барьеры минимальны;

— определение человеческого капитала как ключевого компонента качества производимого продукта, независимо от отраслевого представления;

— транзитивность понятий «непрерывность образования», «качество человеческого капитала», «производительность труда».

Для того чтобы предлагаемая модель образовательной деятельности могла соответствовать современным представлениям экономического развития, необходимы следующие условия проектирования:

- открытость образовательного пространства и образовательных организаций;

- система стимулирования инновационной активности и непрерывного профессионального развития субъектов образовательной деятельности;

- насыщенность образовательного пространства информационно-коммуникационной инфраструктурой;

- высокая степень организационной свободы и самоопределения образовательных организаций;

- проектно-ресурсный тип управления;

- широкая специализация, предполагающая решение «пограничных проблем»;

- переход от формального оценивания содержания образовательной деятельности к компетентностному;

- сочетание профессионального и неформального, клубного, характера отношений субъектов сети.

Актуальность создания сетевого института инновационного образования обусловлена противоречием между потребностями в инновационном развитии образовательного пространства и слабой чувствительностью существующей системы профессионального образования педагогических кадров к проблемам и возможностям инновационного развития. Разрешение данного противоречия требует включения представителей инновационного научно-педагогического сообщества в разработку и реализацию образовательных программ и услуг по сопровождению развития педагогической деятельности и практики образования, а также создания совершенно новых сетевых институций — субъектов инновационной деятельности в пространстве профессионального образования. Отсюда стратегическим приоритетом для регионального сетевого института являются поддержка и развитие инновационного образования в регионе, создание инновационного потенциала для достижения нового качества образования и формирование инновационного типа поведения педагогов.

Целью деятельности сетевого института инновационного образования высту-

пают аккумуляция и развитие образовательных инноваций как действенного фактора и среды совершенствования качества образовательного процесса. Согласно сформулированной цели можно обозначить основные направления деятельности данной модели института:

- разработка и реализация инновационных образовательных программ в системе профессионального и послевузовского образования педагогических работников;

- экспертно-консалтинговое сопровождение инновационных процессов;

- реализация инновационных образовательных проектов;

- организация исследований инновационных процессов в образовании.

Перечислим принципиальные отличия сетевого института инновационного образования, благодаря которым он играет довольно значимую роль в модернизационных изменениях регионального образовательного пространства.

1. Отсутствие привязки деятельности института к какому-либо конкретному уровню образования. Разработка программ и проектов, а также исследовательская деятельность касаются всех уровней непрерывного образования. Это становится возможным, потому что предметом исследования и разработок являются образование как таковое, образовательная деятельность, образовательная программа. Кроме того, данный подход позволяет выделить базовые методологические принципы построения образовательных программ, определить специфику процесса на разных этапах и в разных формах образования.

2. Сетевое взаимодействие субъектов инновационной деятельности, представляющих для «реконструкции» совершенно разные модели деятельности и концепции развития. Благодаря этому участники сети могут не только расширить свой профессиональный кругозор, но и, самое главное, самоопределись относительно направления развития своей профессиональной деятельности. Подобное профессиональное самоопределение позволяет выделить из широкого спектра направлений изменения современно-



го образования именно те, которые служат инновационным ресурсом для качественного преобразования социокультурной ситуации конкретного субъекта в текущий период времени.

Таким образом, создание образовательной сети как формы организации практики инновационного образования обеспечивает *организацию производства и образования нового знания*. «Образовательная сеть — это не только новые программы, услуги, но это и новая образовательная институция, особенностью которой является инициативное объединение людей для организации производства такого продукта, как корпоративное знание, и структур по его производству. Данная особенность сетевого взаимодействия как *производства* нового корпоративного знания означает, что в отличие от учреждений оно характеризуется созданием *интеллектуальной собственности*, интеллектуального капитала, актуализацией проблем владения такого рода собственностью» [6, с. 118—119].

3. Работа по выявлению и формированию реального образовательного заказа. Это позволяет образовательным учреждениям — участникам сети гибко реагировать на изменения ситуации в образовании, проводить модификацию программ и разрабатывать новые по результатам анализа существующих дефицитов и заказов, создавать целевые группы заказчиков программ и услуг [9, с. 91].

4. Диффузионный характер деятельности на основе сочетания научной методологии и критической практики. С одной стороны, исследование как приоритет и базовый процесс сетевого института инновационного образования способствует рождению новых программ и образовательных услуг, а с другой — участие субъектов образовательной деятельности в качестве региональных экспериментальных и инновационных площадок в исследовательской деятельности сетевого института инновационного образования обеспечивает развитие их практики, создание новых разработок и проектов.

Концепция регионального сетевого института инновационного образования

предполагает построение новой модели взаимодействия науки и практики в образовании, которая, пользуясь выражением В. И. Слободчикова, представляет собой равноправный диалог «практико-ориентированной науки и наукоориентированной практики» [8, с. 62].

Еще в 90-х гг. XX в. в отечественном образовании сложился корпус исследований, получивший название «практико-ориентированная наука» и сделавший предметом своего анализа, изучения и преобразования саму практику. В отличие от научного знания, описывающего устройство объектов и предметов познания и исследования, практико-ориентированное знание определяет форму организации инновационной деятельности в виде цепочки переходов: от теоретико-концептуального знания к проектному, а затем к технологическому, инструментальному, управленческому и, наконец, к осмысленному практическому действию — новой образовательной практике. Именно новая педагогическая практика, базирующаяся на решении задач общественного развития во всем их многообразии, служит целью инновационного развития образования.

В заключение еще раз обратимся к обозначенному в начале статьи проблемному полю проектирования регионального сетевого института инновационного образования. Отметим три ключевых момента, обуславливающих возможность и необходимость построения данной образовательной институции в системе регионального образования.

- Сетевое взаимодействие выступает эффективным механизмом определения перспектив развития региональной системы образования в целом и отдельных ее подсистем. Это — совокупность процедур и средств, с помощью которых инновационные идеи превращаются в образовательные нововведения.

- Сетевой институт инновационного образования является принципиально новым типом образовательной организации, способным быстро, эффективно, с экономией финансовых средств и других ресурсов распространять корпоративное знание по горизонтали (в отличие от вер-

тикально-иерархических структур) на основе новых технологий социальной коммуникации.

• Сетевая модель создания, распространения и внедрения новшеств в образовании предполагает использование нелинейных схем преобразования знаний, в которых прикладные исследования становятся основанием разработки и реализации проектов, а результаты проектных разработок оказываются источником новых научных идей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дынкин, А. А. Национальная инновационная система России в международном контексте / А. А. Дынкин // Безопасность Евразии. — 2005. — № 2. — С. 144—152.

2. Капустин, В. С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования [Электронный ресурс] / В. С. Капустин. — Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/kapustin.htm>.

3. Карпеш, К. С. Инновационное образование: теоретико-методологические аспекты построения / К. С. Карпеш, М. А. Антюфеева. — Челябинск : Образование, 2008. — 137 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] / Министерство экономического развития РФ. — Электрон. текст.

дан. // Официальный Интернет-ресурс Министерства экономического развития РФ, 2009. — Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicPlanning/concept/doc1193835322297>.

5. Ласло, Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Э. Ласло // Вопр. истории, естествознания и техники. — 1997. — № 4. — Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/HISTORY/ERVIN1.HTM#1.3>.

6. Прокументова, Г. Н. Современный университет — школа: прецеденты и феномены взаимодействия : кол. моногр. / Г. Н. Прокументова, Е. А. Суханова ; под ред. Г. Н. Прокументовой. — Томск, 2007. — 302 с.

7. Сетевые взаимодействия образовательных учреждений и организаций в процессе реализации образовательных программ. Проектирование и управление. — М. : Альянс Пресс, 2004. — 268 с.

8. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбург. епархии, 2009. — 264 с.

9. Формирование образовательного заказа в повышении квалификации : опыт, управление, организация : метод. пособие / Г. Н. Прокументова, Е. А. Суханова, О. Н. Калачикова, В. Ю. Соколов. — Томск : UFO-пресс, 2003. — 160 с.

10. Фурсенко, А. А. Взаимные обязательства и взаимная ответственность [Электронный ресурс] / А. А. Фурсенко. — Режим доступа: <http://www.fondedin.ru/>.

11. Godin, B. Knowledge-Based Economy: Conceptual Framework of Buzzword? [Электронный ресурс] / B. Godin // Project of the History and Sociology of S&T Statistics. Working Paper. — 2003. — № 24. — Режим доступа: <http://www.csiic.ca>.

Поступила 03.02.11.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Е. А. Кашкарева (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Интерпретируются результаты анкетирования практикующих учителей-словесников по проблемам организации текстовой деятельности (собственной и учащихся). Выявленные данные могут использоваться в качестве параметров для проектирования обучающей технологии профессиональной текстовой деятельности будущего педагога.

Ключевые слова: проектирование технологии; текстовая деятельность; коммуникативная компетенция учителя-словесника; организация текстовой деятельности учащихся.

Очевидно, что умения текстовой деятельности как умения профессионального характера, во многом определя-

ющие уровень коммуникативной компетенции учителя, обеспечивают результативность решения им разнообразных ме-

© Кашкарева Е. А., 2011

97



тодических и дидактических задач, главной из которых является обеспечение эффективного транслирования научного знания в процессе обучения.

Нами была предпринята попытка разработки универсальной системы формирования текстодеятельностных умений будущего педагога и с этой целью выделены параметры проектирования технологии профессиональной текстовой деятельности в педагогическом вузе: данные, констатирующие степень подготовленности практикующих учителей-словесников к организации текстовой деятельности своей и учащихся.

В процессе разработки указанной технологической системы потребовалось решить ряд следующих вопросов: каков у современного практикующего учителя объем наличного опыта в области эффективного осуществления текстовой деятельности как особой профессиональной деятельности? Какими знаниями в идеале должен располагать учитель при организации текстовой деятельности учащихся? Каким образом у будущего учителя формируются специальные знания принципов организации профессиональной деятельности, замыкающейся на тексте как интегрированной единице, и соответствующие умения? Чтобы ответить на данные вопросы и спрогнозировать содержание и процесс обучения текстовой деятельности, выступающего в качестве неоконченного компонента профессиональной подготовки будущего педагога, представляется необходимым определить степень подготовленности учителей к осуществлению данного вида деятельности в учебной коммуникации. Такая работа была проведена нами в ходе анкетирования учителей-словесников школ г. Саранска, в котором приняли участие 57 специалистов.

Приведем и прокомментируем те результаты анкетирования, которые являются показательными для решения задач, связанных с исследованием специфики текстовой деятельности в системе профессиональной подготовки студента педагогического вуза.

В анкетировании участвовали достаточно опытные учителя-словесники, име-

ющие по диплому специальность «преподаватель русского языка и литературы, учитель русского языка и литературы»: стаж 84 % респондентов превышал 15—20 лет, что позволило первоначально предположить влияние опыта работы на уровень эффективности осуществления текстовой деятельности.

Судя по ответам учителей, 63 % из них не проходили специальной теоретической подготовки по проблеме осуществления текстовой деятельности в профессиональной учебно-педагогической коммуникации, 20 % проходили и из предложенных форм подготовки выбрали «самообразование». Самообразование действительно признается одним из способов самосовершенствования, однако считаем, что в ситуации учебно-педагогической коммуникации, где текстовая деятельность учителя является профессиональной, требуется целенаправленное, специально организованное обучение в данном плане.

Для установления степени владения учителями-словесниками теорией осуществления текстовой деятельности как профессионального вида деятельности им был задан вопрос: «Что Вы понимаете под термином *текстовая деятельность* (дайте, пожалуйста, развернутое определение)?» 44 % участников анкетирования оставили его без внимания (нет записей в данном пункте, либо присутствует запись «не знаю»). 20 % предложили очень сжатое определение: «комплексный анализ текста» (очевидно, что анализ, даже разноаспектный, или, по выражению опрошенных, комплексный, является лишь разновидностью текстовой деятельности), «анализ художественного текста» (ясно, что при определении текстовой деятельности как деятельности над текстом речь должна идти о тексте любого стиля, не только художественного). Оставшейся частью анкетированных были предложены достаточно развернутые определения текстовой деятельности: «развитие связной речи учащихся, формирование умений ориентироваться, планировать, реализовывать и контролировать речевую деятельность» (здесь смешиваются понятия «речевая

деятельность» и «текстовая деятельность», которые имеют как общее, так и различное в процессах осуществления); «любая человеческая деятельность, фактор становления личностных качеств, участие человека в формировании знаний, мнений, общественных ориентиров» (акцент делается на особенности деятельности как таковой, но специфика именно текстовой деятельности не отмечается); «исследование лингвистических факторов общения, связанных с анализом и интерпретацией текста» (верно указываются некоторые разновидности текстовой деятельности и, что особенно важно, обозначаются лингвистический фон, лингвистические закономерности ее осуществления); «текстовая деятельность — это восприятие, интерпретация, осмысление, анализ текста, создание новых текстов» (в данном определении фиксируются основные, существенные разновидности текстовой деятельности); «совокупность методов обучения учащихся на уроках восприятию, осмыслению, анализу текстов (по критериям ЕГЭ), составлению текстов любого типа и стиля» (в этом, единственном из предложенных, определении текстовой деятельности подчеркивается ее профессиональный для учителя характер).

Вопрос анкеты «Назовите разновидности текстовой деятельности, реализующиеся в процессе учебно-педагогической коммуникации» позволил составить достаточно показательную картину в плане наличия у анкетированных специальных знаний о профессиональной текстовой деятельности: 64 % из них не дали ответа на данный вопрос, оставшиеся 36 % перечислили разновидности текстовой деятельности, однако в данном перечне либо указали не все пункты, либо смешали общие и частные виды текстовой деятельности, либо вместо ее вида назвали типы учебно-педагогических ситуаций, где те или иные виды уместны: «объяснение нового материала, подготовка к научно-практической конференции, организация внеклассных занятий», «лингвистический анализ текста, риторический анализ текста», «восприятие,

оценка, деление, выявление микротем, связность, логичность».

Вопрос анкеты «В каком из предложенных ниже значений Вы используете термин *текст* при организации учебного процесса?» (с вариантами ответов: а) текст как единица языка; б) текст как единица речи (результат речевой деятельности); в) текст как единица коммуникации; г) предложите свой вариант рабочего определения термина *текст*) должен был, по нашему мнению, привести участников к осмыслению рассматриваемого феномена через интегрирование возможных его употреблений в ходе учебно-педагогической коммуникации. Однако лишь половина анкетированных отметила все три возможных значения термина. 28 % ответили, что используют текст при организации учебного процесса лишь как единицу речи, 16 — как единицу коммуникации, 6 % — как единицу языка.

Следующий вопрос потребовал от учителей измерения уровня осуществления текстовой деятельности (восприятие, осмысление, интерпретация, продуцирование текста) учащимися. При этом 35 % не обозначили запрашиваемый уровень (нет никаких записей в данном пункте анкеты); 42 — определили его как средний; 14 — как высокий, 9 % — как удовлетворительный.

Один из пунктов анкеты предусматривал анализ ситуаций учебного общения, в которых учащиеся испытывают большие затруднения, связанные с осуществлением эффективной текстовой деятельности. Из всех предложенных учителям ситуаций самыми сложными оказались те, что возникают «при аргументировании собственной точки зрения по какой-либо изучаемой теме» — такой ответ дали 50 % опрошенных (действительно, процесс аргументирования собственной позиции требует формирования специальных знаний и умений по видам аргументов, по порядку и особенностям их предъявления и т. п.); «при публичном устном выступлении по подготовленной теме» — 42 (данный факт подтверждает бытующее среди учителей мнение о



том, что школьникам проще написать, чем сказать, а также сложность построения и произнесения текста в устной форме, что требует от автора речи наличия специальных знаний из области оратории); «при анализе информации, извлеченной из текста» — 42 (как известно, информация сегодня имеет различную текстовую форму и, значит, первое, что должен уметь образованный человек, — это извлекать из различных текстов информацию и анализировать ее — именно такое общеучебное умение является ключевым, именно его уровень проверяется у выпускника школы в рамках ЕГЭ по разным предметам); «при включении извлеченной информации в учебную коммуникацию» — 35 % (очевидно, что такое умение преобразовывать информацию одного вида в другой, включать извлеченную информацию в последующее учебное общение, придавать ей соответствующую текстовую форму устного доклада, сочинения на определенную тему и т. п. необходимо целенаправленно формировать у учащихся в числе прочих умений текстовой деятельности). Ситуации «при подготовке письменного текста (доклада, сообщения, реферата) по какой-либо изучаемой теме» отметили 21 % респондентов, «при формулировании учебного ответа на уроке» — 14 %.

Результаты ответов на вопрос анкеты «В рамках какого (каких) учебного предмета (учебных предметов) должны целенаправленно формироваться у учащихся умения текстовой деятельности?» подтвердили прочно сложившееся в школьной среде, но явно ошибочное мнение, согласно которому все речевые проблемы школьников и проблемы, связанные с умением восприятия и создания разных текстов, находятся в ведении лишь учителей-словесников: 92 % опрошенных включили в список учебных предметов *русский язык, риторика, литературу, предметы гуманитарного цикла (историю, обществознание)* и лишь 8 % участвующих в анкетировании учителей продемонстрировали уверенность в том, что «умения текстовой деятельности у учащихся должны целе-

направленно формироваться в рамках всех учебных предметов». Бесспорно, умения эффективной текстовой деятельности поддерживаются собственно лингвистическими и литературоведческими знаниями и умениями, так как в рамках именно этих учебных предметов закладываются текстодеятельностные умения, однако процесс их совершенствования должен идти на всех учебных предметах, где уместна именно та или иная текстовая форма учебной информации.

Вопрос «При изучении каких тем (конкретного учебного предмета) Вы обучаете учащихся принципам осуществления текстовой деятельности?» выявил текстодеятельностный потенциал учебных предметов, использующийся учителями-словесниками. Самыми частотными (и близкими по содержанию) ответами были следующие: «при написании сочинений и изложений по русскому языку и литературе» («при написании сочинений разных жанров, изложений разного вида», «на уроках развития речи», «на уроках подготовки к сочинениям», «стили и типы речи», «работа с текстом осуществляется на каждом уроке русского языка, литературы, риторики», «темы по стилистике и культуре речи в рамках русского языка») — их дали 84 % опрошенных; «при написании докладов, подготовке устных сообщений на заданную тему» — 35; «при составлении вопросов к интервью и беседам на заданные темы» — 14); «при проведении специальных уроков-семинаров и организации устных публичных выступлений» — 14 %.

В одном из пунктов анкеты учителям предлагалось привести примеры вариантов конкретной работы по формированию у учащихся умений текстовой деятельности: 42 % участников оставили этот пункт без ответа; 58 % попытались перечислить варианты такой специальной работы. Данные ими ответы делятся на две группы: первая (42 %) содержит перечень учебных ситуаций, в которых формируются не столько интересующие нас текстовые, сколько так называемые общеучебные умения, — «устный опрос, контрольная работа, классные часы, рефераты, доклады, беседы, чтение худо-

жественных текстов, работа над проблемными ситуациями и т. п.»; вторая (16 %) — перечень специфических ситуаций и приемов специальной работы учителя-словесника по формированию именно текстовых умений учащихся — «членение текста, планирование текста, сжатие текста; смысловое восприятие текста, анализ текста, составление вопросов по данному тексту, анализ текста с точки зрения лингвистики; анализ информации, извлеченной из текста, и др.».

Последующие вопросы потребовали от участников самоанализа в области собственных умений осуществления результативной текстовой деятельности и организации эффективной текстовой деятельности своих учеников. При этом 42 % учителей отказались оценивать собственный уровень эффективности осуществления текстовой деятельности; 28 % оценили его как средний; 16 — выше среднего; 14 % посчитали, что их умения текстовой деятельности «высоко развиты».

При обозначении ситуаций, вызывающих у учителей трудности в порождении текстовой деятельности, самой сложной оказалась «организация (курирование) текстовой деятельности учащегося научно-исследовательского характера (например, при подготовке к научно-практической конференции)» (64 % ответов); одинаковую оценку получили ситуации «подготовка открытого урока (мастер-класса) в рамках аттестации или другого подобного мероприятия учителя непосредственно или школы в целом» и «подготовка к научно-методическому семинару учителей школы, города и т. п.» (по 28 % ответов); как нелегкая в плане построения собственной текстовой деятельности была охарактеризована ситуация подготовки учащегося к какому-либо творческому конкурсу (21 %). 14 % опрошенных признались, что не испытывают никаких затруднений при осуществлении текстовой деятельности.

Среди причин трудностей текстовой деятельности 21 % респондентов назвали «психологические сложности (волнение, публичный страх и т. п.)», 28 % — «отсутствие необходимого опыта для

осуществления данного вида текстовой деятельности». 50 % всех участников, указавших те или иные ситуации, в которых они встречаются с трудностями при осуществлении текстовой деятельности, уверены, что они объясняются «отсутствием специальных знаний по принципам осуществления текстовой деятельности (по восприятию, пониманию, интерпретации, порождению, потреблению текстов в процессе коммуникации)».

Два последних вопроса анкеты были нацелены на выявление реальных способов, с помощью которых, по мнению учителей, можно добиться совершенствования умений как учащихся, так и самих педагогов в области текстовой деятельности в процессе учебной коммуникации. Среди таких способов для учащихся опрошенными предпочтением отдается следующим: «включение в учебные планы школ (в статусе обязательного предмета или элективного, факультативного курса и т. п.) учебных курсов (риторика, стилистика и др.), задачей которых является формирование специальных текстовых умений учащихся, востребованных в рамках всех школьных предметов» (85 % ответов); «разработка специальных уроков, на которых у учеников формируются специальные умения текстовой деятельности» (71); «подготовка и проведение специальных публичных мероприятий, во время которых отрабатываются умения текстовой деятельности учащихся» (35); «пересмотр содержания и направленности современных учебных курсов (прежде всего курсов русского языка и русской литературы), в которых усиливался бы акцент на формирование специальных знаний, умений и навыков текстовой деятельности учащихся» (28 %).

Собственные умения текстовой деятельности 58 % учителей, участвующих в анкетировании, готовы совершенствовать «в ходе специального обучения (например, посещение занятий по специальным предметам в рамках курсов повышения квалификации, проводимых специалистами в области осуществления эффективной текстовой деятельности)», 28 — в процессе «самообучения (обме-



на опытом в ходе различных конференций, семинаров и т. п.; изучения специальной научно-методической литературы по обозначенной проблеме и т. п.)»; 14 % опрошенных считают приемлемым оба способа.

Анализ результатов анкетирования учителей-словесников приводит к очевидной мысли о необходимости включения в методическую подготовку студентов педагогического вуза специального теоретического материала, знакомящего будущего учителя с содержанием термина «текстовая деятельность», многоаспектной интерпретацией данного понятия, особенностями каждого вида текстовой деятельности, со спецификой результата данной профессиональной деятельности учителя, который предстает в форме речевого произведения, имеющего профессиональную значимость, и т. п. Очевидно и то, что качественная мето-

дическая подготовка будущих учителей в педагогическом вузе должна предполагать не только формирование у них знаний, но и развитие на их основе умений практически реализовывать текстовую деятельность в различных ситуациях учебно-педагогической коммуникации и добиваться ее результативности в целях усвоения учащимися изучаемого. Для достижения этой цели будущий учитель должен, во-первых, соотносить планируемый вид и этап (этапы) текстовой деятельности (собственной и учащихся) с учебно-педагогической ситуацией и в связи с этим отбирать наиболее адекватные условия для эффективной работы; во-вторых, целенаправленно и осознанно осуществлять собственную текстовую деятельность как профессиональную и организовывать эффективную текстовую деятельность школьников, анализировать и корректировать ее.

Поступила 25.02.10.

ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ (из опыта работы в высшей школе)

М. В. Фоминых (Российский государственный профессионально-педагогический университет)

Статья посвящена игровому моделированию — новой технологии в образовательном процессе вузов. Рассматриваются возможности использования моделей для определения поведения и характеристик реальных педагогических систем в игровых ситуациях.

Ключевые слова: моделирование; игра; способности; педагогические способности; будущий учитель.

К основным направлениям современной дидактики относится сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском путей и средств, активизирующих развитие педагогических способностей студентов. В качестве одного из таких средств может быть рассмотрено игровое моделирование.

Моделирование — это своеобразный метод обучения, основанный на исследовании каких-либо явлений, процессов или различных систем путем построения и изучения их моделей, на использовании

моделей для определения и характеристик реальных предметов, явлений, систем. В отечественной и зарубежной педагогике не так много исследователей игрового моделирования. По мнению большинства методистов и педагогов, игровое моделирование обычно основывается на решении проблемы. М. В. Литвиненко высказывает идею, что необходимость найти решение поставленной проблемы обуславливает естественность общения, так как любая коммуникация вызывается потребно-

© Фоминых М. В., 2011

стью в ней [4]. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у обучающегося. Наконец, необходимость тщательного продумывания ситуации, поиска правильного, единственного, с точки зрения участника игры, выхода развивает логическое мышление, умение аргументированно высказываться, убеждать собеседников.

Американский ученый W. Littlewood формулирует следующие основные правила технологии игрового моделирования:

— поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни;

— адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации: в одних случаях — играть самого себя, в других — взять на себя воображаемую роль;

— вести себя так, как если бы все происходило в реальной жизни [7].

Понятие «игровое моделирование» мы будем трактовать как исследование каких-либо педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего применения в педагогической практике; использование моделей в игровой ситуации для определения поведения и характеристик реальных систем и явлений в процессе игры.

Если цели и задачи, содержание, нормы и критерии, выдвигаемые педагогической системой, — это внешние объективные составляющие деятельности педагога и ученого, то методы и способы научно-педагогической деятельности носят индивидуально-субъективный характер. Их применение зависит от имеющихся способностей. Хотя профессиональные способности проявляются в деятельности педагога неравномерно, их принято рассматривать как комплекс — сочетание, а также структуру свойств личности, соотносящихся с определенной деятельностью.

По А. К. Марковой, структура профессионально необходимых свойств педагога может быть представлена двумя блоками характеристик: объективными (профессиональные знания, профессио-

нальные умения, психологические и педагогические знания) и субъективными (психологические позиции, установки, личностные особенности). К его важным профессиональным качествам относятся педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [5].

Н. А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность, и выделяет два ее вида: индивидуальную (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальную (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Под собственно способностями (терминальными способностями) ученый понимает те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, т. е. успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще. В повышении конкурентоспособности человека он вслед за В. А. Богдановым решающую роль отводит такому психическому процессу, как воображение. Именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей. Н. А. Аминовым разработана батарея тестов педагогических способностей, включающая: а) тестовые методики для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (7 тестов); б) тестовые методики для определения педагогического потенциала (6 тестов); в) методики для определения выраженности педагогического мастерства (7 тестов) [1].

И. А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характе-



ристик человека деятельности педагога. Первый план — предрасположенность, или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек — человек» (например, тугоухость, косноязычие и др.) и предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Она предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа «человек — человек», мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Под включаемостью понимается легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за его реакцией, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение указанных трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т. е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность [2].

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает

следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества, т. е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т. д.; 2) личностные качества, т. е. его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели.

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н. В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы, включающей пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, выделяются функциональные компоненты — устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Указанный автор рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся [3].

Для исследования эффективности развития педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования мы поставили ряд задач, которые решались в ходе поэтапно организованной поисковой работы. Испытуемыми выступали студенты II—V курсов Института лингвистики Российского государственного профессионально-педагогического университета (150 чел.). Выборка была разделена на две группы по 75 чел. На констатирующем этапе поисковой работы был определен реальный уровень развития педагогических способностей у студентов вуза. Данный этап помог подобрать наиболее интерес-

ный, соответствующий возрастным особенностям обучающихся и эффективный с точки зрения развития педагогических способностей студентов материал по играм.

Для изучения реального уровня развития педагогических способностей студентов был разработан диагностический инструментарий, состоящий из 25 методик. На данном этапе была выбрана методика Р. С. Немова [6], позволяющая судить о педагогических способностях человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в ней педагогических ситуаций. В начале исследования студент получал инструкцию следующего содержания: «Перед вами — ряд затруднительных ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который, по вашему мнению, с педагогической точки зрения наиболее правилен». Всего было предложено 14 педагогических ситуаций.

Каждый ответ испытуемого оценивался в баллах. Способность правильно решать педагогические проблемы определялась по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14. При средней оценке 4,5 балла и выше педагогические способности (по данной методике) считались высокоразвитыми; от 3,5 до 4,4 — среднеразвитыми; 3,4 балла и ниже — слаборазвитыми.

Большая часть студентов (как в контрольной, так и в экспериментальной группе) по итогам поисковой работы распределилась в пределах низкого и среднего уровней (табл. 1). Причинами этого, на наш взгляд, явились недостаточная работа самих преподавателей в рамках развития уровня педагогических способностей студентов и поиска разнообразия использования методов, средств и форм его повышения; недооценка преподавателями ориентира на педагогическую личность студента.

Т а б л и ц а 1

Начальный уровень развития педагогических способностей студентов в баллах и процентном соотношении

| Группа | Уровень | | |
|-------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Низкий, средний балл/% | Средний, средний балл/% | Высокий, средний балл/% |
| Экспериментальная | 2,4/60 | 3,9/28 | 4,8/12 |
| Контрольная | 2,1/44 | 3,7/44 | 4,8/12 |

Как видим, у подавляющего большинства учащихся экспериментальной группы наблюдается низкий уровень педагогических способностей, у значительного числа — средний и лишь 12 % имеют высокоразвитые педагогические способности.

Выявленная ситуация позволила продумать и разработать педагогические условия, способствующие качественно преобразованию уровня педагогических способностей студентов (формирующий этап). В ходе формирующего этапа поисковой работы мы проверяли эффективность воздействия игрового моделирования на процесс развития педагогических способностей у студентов вуза. Полученные результаты свидетельствуют,

что в экспериментальных группах по сравнению с контрольными количество студентов, находящихся на среднем и высоком уровнях развития педагогических способностей, возросло. Это, в свою очередь, говорит об эффективности использованного средства развития педагогических способностей — игрового моделирования.

На данном этапе студентам экспериментальной группы были предложены тренинговые упражнения — педагогические ситуации (импровизации, драматизации), проводимые на основе несложных ситуативных игр в начале занятий. Студенты по желанию объединялись в микрогруппы по 5—7 чел., каждая из которых играла определенную роль. На-



пример, «оптимисты» раскрывали положительные моменты, помогающие разрешению ситуации, «пессимисты» описывали факторы негативного характера, делающие ситуацию тупиковой, «реалисты» пытались описать действительное состояние, используя аргументы как «оптимистов», так и «пессимистов».

Ниже приведены темы игровых имитационных ситуаций.

1. Поругайте ученика за невыполненное домашнее задание.
2. Похвалите ученика за проект/доклад.
3. Поссорились два друга-первоклассника.

4. На вашем столе чернила. Урок сорван.
5. Ученик не заходит в класс: в чем дело?
6. На первый урок пришли только пять девятиклассников: как быть?
7. Ученик из вашего класса ударил первоклассника.
8. Мама ученика забыла купить ребенку тетради.
9. Ученик забыл дома все школьные принадлежности.
10. Две девочки прогуляли урок физики.

Контрольный срез, проведенный по методикам констатирующего этапа поисковой работы, показал изменения, произошедшие у студентов (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Уровень развития педагогических способностей студентов после проведения поисковой работы в баллах и процентном отношении

| Группа | Уровень | | |
|-------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Низкий, средний балл/% | Средний, средний балл/% | Высокий, средний балл/% |
| Экспериментальная | 3,1/28 | 4,2/43 | 5,0/29 |
| Контрольная | 2,9/43 | 4,2/45 | 4,9/12 |

Особое внимание уделялось обработке результатов экспериментальной группы. Как видно из таблицы, заметные изменения уровня развития педагогических способностей студентов в сторону его повышения произошли лишь у экспериментальной группы, результаты контрольной группы улучшились незначительно: низкий уровень «упал» лишь на 1 %, высокий уровень остался на той же отметке — 12 %. Подводя итог реализации разработанных педагогических условий, способствующих развитию педагогических способностей студентов вуза, мы констатировали факт динамики их улучшения посредством игрового моделирования.

Таким образом, в результате поисковой работы была определена существенная характеристика педагогических способностей студентов; выявлено, что эффективными выступают методы активного обучения, к которым относятся и игровое моделирование. Экспериментально доказано, что развитие педагогических способностей студентов в учебном процессе вуза эффективно при соблюдении взаимосвязанных педаго-

гических условий, предполагающих: а) организацию и осуществление процесса обучения с учетом положений личностно ориентированного и компетентностного подходов, б) включение игрового моделирования в процесс изучения учебных дисциплин. Экспериментальная проверка подтвердила результативность разработанной нами технологии применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета.

При организации дидактического процесса, ориентированного на развитие педагогических способностей студентов посредством игрового моделирования, необходимо учитывать следующие важные обстоятельства.

Во-первых, дидактический процесс традиционно ориентирован на развитие личности обучаемого, прежде всего в содержательном плане: сообщение определенной суммы знаний, развитие специальных умений и формирование профессиональных навыков. Исходя из этого строится учебный план и разрабатываются учебные программы, а на иссле-

довательскую работу, которая необходима для отслеживания изменений уровня развития педагогических способностей студентов, времени, естественно, не предусмотрено.

Во-вторых, определение истинного уровня развития педагогических способностей студентов, тем более динамики его изменения, само по себе считается непростой задачей, требующей подбора специальных методик и диагностик и разработки грамотного плана их применения.

В-третьих, мотивы деятельности личности, в том числе (а может быть, и в первую очередь) учебной, очень подвижны: они перетекают из одной формы в другую; часто существует конкуренция различных мотивов, в результате которой одни мотивы заменяются другими. Кроме того, необходимо учитывать общепрофессиональные и организационно-методические особенности подготовки студентов профессионально-педагогического вуза, а также особенности, свя-

занные с индивидуально-типологическими различиями в их способностях и со спецификой изучаемого предмета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аминов, Н. А.* Психодиагностика педагогических способностей: Претесты / Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А. Л. Смятских. — М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 1994. — 221 с.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2003. — 384 с.
3. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М., 1989. — 233 с.
4. *Литвиненко, М. В.* Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения : метод. пособие / М. В. Литвиненко. — М. : Изд-во МИИГАиК, 2006. — 60 с.
5. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
6. *Немов, Р. С.* Психология / Р. С. Немов. — М. : Владос, 2001. — Т. 1—3.
7. Game-Teaching and learning using games [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.thelearningweb.net/games-teaching-games.htm.

Поступила 11.05.10.

КОММУНИКАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

М. П. Миронова (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Раскрываются некоторые аспекты коммуникативной подготовки педагога-музыканта, выявляется специфика музыкальной коммуникации в образовательном процессе. Обосновывается необходимость формирования у студентов музыкально-языковых, музыкально-речевых, музыкально-эстетических, музыкально-риторических компетенций.

Ключевые слова: коммуникативное образование; музыкальная коммуникация; художественное образование; музыкальный язык; музыкальный текст; слушательская деятельность; музыкально-коммуникативные компетенции.

В современных условиях коммуникативные знания и умения признаются обязательным и необходимым компонентом гуманитарного образования. Очевидно, что коммуникативная компетентность и коммуникативная культура являются важнейшими составляющими педагогического профессионализма. В. С. Грехнев, М. А. Магомедов, А. В. Мудрик в своих работах, посвященных коммуника-

тивным аспектам педагогической культуры, понимают коммуникативность как важную часть общей культуры учителя, выражающуюся в системе профессиональных качеств и специальных коммуникативных умений педагога.

Область традиционной коммуникативной подготовки, как известно, включает обучение классическим *речекоммуникативным* навыкам: публичного вы-

© Миронова М. П., 2011



ступления, межличностного общения, совместной работы в группах и пр., т. е. направлена на формирование коммуникативных компетенций в речевой деятельности. Речевая коммуникация, в свою очередь, относится к обязательным компонентам педагогической деятельности, что нашло отражение в широком использовании таких понятий, как «педагогическое общение» и «педагогическая коммуникация» (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина и др.).

Чтобы обозначить важнейшие аспекты коммуникативной подготовки в области музыкально-педагогического образования, прежде всего необходимо выяснить сущность музыкальной коммуникации применительно к участникам музыкально-образовательного процесса.

Немногочисленные специальные работы, посвященные указанному феномену, свидетельствуют о сложности и многоаспектности музыкальной коммуникации, под которой в социологии и музыкознании понимается многоуровневая функциональная система, основные составляющие которой — музыкальное творчество, музыкальное исполнительство и музыкальное восприятие. Данная система разворачивается во времени и пространстве, связывая музыкальное искусство с другими сферами общественного сознания и деятельности, и обеспечивает циркулирование музыкальных смыслов между всеми заинтересованными участниками этого процесса как целостного явления. Следовательно, важнейшими характеристиками рассматриваемого феномена выступают *системность и процессуальность*.

А. Н. Якупов определяет музыкальную коммуникацию как «сложноорганизованную динамическую систему порождения, передачи, получения и сохранения специфически художественной информации, органически присущую разностороннему и целостному процессу создания, накопления, распространения, потребления и оценки музыкальных ценностей, которая обеспечивает оптимальное функционирование, эффективное взаимо-

действие всех участников, системных уровней и структурных звеньев этого процесса» [1, с. 11]. Иными словами, музыкальная коммуникация есть *целостный процесс*, включающий все стороны функционирования музыки (музыкальной информации) в обществе.

В отличие от широко понимаемой общественно-музыкальной коммуникации коммуникация в прикладных сферах может иметь более узкую функциональную направленность. В частности, в сфере образования центральной осью музыкально-коммуникативного процесса становятся потребление (восприятие, осмысление, интерпретация) и оценка музыкально-культурных ценностей. Специфика такого художественного общения человека с музыкой заключается в первую очередь в умении *понимать ее музыкальный язык и переживать* то, что с его помощью транслируется.

Термин «художественное общение» возник и начал разрабатываться в трудах М. М. Бахтина. Выявляя особенности художественного общения в произведениях литературы, он указал на их диалогическую, полифоническую природу. Такое общение свойственно и музыкальному искусству. Формы организации и фиксации интонационного материала музыки, выработанные музыкальным искусством, позволяют входить в живое соприкосновение с культурой давних эпох, вживаться в нее благодаря заражающей силе материализованной в языке интонации и вести прямой диалог с любым выразившим себя и запечатленным в музыке временем. Важно подчеркнуть, что художественное общение строится по линии *субъект-субъектных* детерминантов, где в качестве одного из субъектов выступает человеческая личность, а в качестве другого — наделенный качествами субъекта предмет исследования и познания (художественный текст, художественное произведение, художественная идея, художественный образ, художественная концепция и т. д.).

Таким образом, в педагогическом ракурсе музыкальная коммуникация есть процесс художественного взаимо-

действия слушателя с музыкальным произведением с целью обогащения внутриличностного мира индивида за счет присвоения эмоционального и духовного опыта человечества, заключенного в произведении искусства.

Музыкальная коммуникация оперирует весьма разнородной информацией (слуховой, зрительной, кодовой, символической, знаковой, семантической), но главный ее информационный материал — это система выразительных средств музыкального языка. В данном случае информацией (содержанием) является музыкальный звуковой образ, порожденный автором сообщения (композитором), передаваемый с помощью звуковых колебаний либо нотной записи реципиенту (слушателю, исполнителю).

Специфику музыкально-коммуникативному процессу придают процедуры кодирования и декодирования музыкальной информации. Термин «музыкальный код» обозначает семантически свернутую структуру идейно-образного содержания, выраженную типологическими средствами музыкального языка. В музыке кодирование связано с переводом духовно-художественного содержания из идеальной (мысленно-чувственной) формы в материальную (музыкальный текст). Декодирование, в свою очередь, есть преобразование свернутой (кодированной) формы в развернутую с восстановлением первичного смысла [6, с. 12].

Отметим, что *преобразование и присвоение* художественно-образного содержания, заключенного в музыке, требует особой душевной активности, *соучастия*, которое сродни творческому процессу. Творчество реципиента по существу направлено на *формирование личного эмоционально-коммуникативного комплекса* на основе воспринимаемого музыкального образа согласно своим контексту и тезаурусу. В связи с тем что данные параметры сугубо индивидуальны, эмоционально-коммуникативный комплекс реципиента чаще всего отличен от того, который стремился создать автор, и актуализируется в бесконечном множестве индивидуальных, лич-

ностно окрашенных подходов к восприятию музыкального содержания. Поэтому восстановление «первичного смысла» вряд ли возможно без искажения передаваемой музыкальной информации, степень которого определяется инвариантным полем семантических значений.

Множественность подходов к осмыслению содержания музыкального произведения (а музыкальная коммуникация и есть совместное смыслотворчество) демонстрирует субъективность художественно-оценочной деятельности, которая играет немаловажную роль в общении с музыкальным искусством. Кроме того, художественная оценка всегда несет в себе эмоциональный, чувственный оттенок — как бы отражение испытанного переживания, которое уже затем переводится на интеллектуальный уровень.

Следовательно, музыкальная форма, изначально порожденная композитором, несет закодированную смысловую информацию и служит в силу этого отправной точкой для декодирования, *творческого перекодирования* и *оценки* ее всеми остальными участниками процесса коммуникации.

Музыкальный текст, использующий выразительные средства музыкального языка для репрезентации музыкальной формы, данной композитором, далеко не однороден. Исследователи выделяют в его структуре несколько слоев: собственно *акустический текст*, зафиксированный нотными знаками; *подтекст*, актуализирующий важнейшие связи музыкального произведения с жизнью; *надтекст* — идейно-художественная концепция произведения, его образно-смысловая драматургия, порождаемые у исполнителя и слушателя путем переработки и синтеза полученной музыкальной информации с их личным опытом.

Учитывая исключительную сложность выявления глубинных музыкально-художественных смыслов, неизменно связанную с необходимостью раскодирования передаваемой информации, в цепи музыкальной коммуникации существенная роль отводится реципиенту, его *реальной готовности* к полноценному вос-



приятию музыкального произведения, в звуковой форме которого заключены отнюдь не однозначные художественные смыслы.

Данный фактор отличает музыкальную коммуникацию от коммуникации словесной (вербальной). Даже солидное музыкальное образование не может гарантировать *свободного порождения* музыкальных текстов. Для этого должны сочетаться *безусловная специфическая одаренность* и музыкальное образование, особым образом направленное на развитие композиторских наклонностей. Воспроизведение уже созданного текста музыкального произведения на уровне полноценного художественного звучания также требует весьма серьезной подготовки и безусловного таланта исполнителя. Не получив систематического музыкального образования, можно — в известных пределах — научиться понимать музыкальную речь, но в таком случае потребуются определенные врожденные способности, значительная слушательская практика и, что особенно важно, воспитание в рамках этой практики культуры слушания и слышания музыки.

В ситуации музыкальной коммуникации, относимой к сфере «потребления и оценки музыкальных ценностей» (А. Н. Якупов), участвуют две стороны: *личность* воспринимающего и *художественное явление* — музыкальное произведение, музыкальное исполнение и т. п. Смысловое значение произведения, которое стремится воспринять и оценить потребитель музыкального искусства, существует не само по себе как постоянная и неизменная данность художественного текста, реализованная в совокупности технических средств, и не как форма воплощения авторского замысла, поскольку художественный результат не тождествен идее, его породившей. Оно *существует только в постижении* и выражается через *слушательскую интерпретацию*, реализуемую в словесных образах.

Все сказанное подводит нас к выводу, что отношения будущего учителя и музыкального произведения, которое

подлежит его оценке, осмыслению, преподнесению ученикам, должны обрести нацеленность на *осознанное понимание музыкального смысла*, которое может быть вербализовано и передано через слово воспитанникам.

Коммуникативная природа музыкального языка и центрального акта музыкально-коммуникативного действия — восприятия музыки — диктует необходимость обоснования *коммуникативного образования* в профессиональной подготовке педагога-музыканта, которое следует рассматривать как общую методологическую основу преподавания специальных дисциплин в педагогическом вузе. Данное утверждение базируется, с одной стороны, на аксиоматичности того факта, что музыка — это коммуникация, а с другой — на существовании трихотомии «музыкальный язык — музыкальная речь — музыкальная деятельность», коррелирующей с аналогичными явлениями в сфере вербальной коммуникации.

По замечанию М. Ш. Бонфельда, музыкальная коммуникация в каждом своем конкретном проявлении реализуется как речь, но речь не вербальная, а художественная, воплощенная в специфической музыкально-звуковой форме текста-произведения. «Поскольку музыкальное произведение всегда направлено на слушателя и представляет собой трансляцию определенного смысла, постольку это — процесс музыкальной коммуникации и, следовательно, музыкальная речь» [2, с. 36]. В отличие от вербальной речи, характеризующейся как акт *общения*, музыкальная речь — всегда *односторонне* направленный процесс: от художника-композитора, порождающего эту речь, — к слушателю (разумеется, с целым рядом промежуточных стадий). Иными словами, музыка — всегда *сообщение* [2, с. 39]. Сходную точку зрения высказывает музыковед Ю. Н. Рагс, отмечая, что коммуникация в музыке «это и связь, и сообщение, и путь сообщения. В то же время музыкальная коммуникация — само сообщение, диалог, полилог, в котором слушатель, как и исполнитель, критик, музыковед далеко не пассивны» [4, с. 4].

Творческая природа *слушательской деятельности* отмечена многими исследователями и заключается в понимании (интерпретации) воспринимаемой информации на основе субъективных контекста и тезауруса. М. Бонфельд называет данную деятельность музыкально-речевой, поскольку ее суть составляет поиск художественного смысла в музыкально-речевой конструкции, каковой является текст музыкального произведения. Нам важно подчеркнуть, что в музыкально-образовательном процессе подготовки педагога-музыканта эта деятельность становится ведущей и требует соответствующей музыкально-коммуникативной компетентности или образованности студентов.

С нашей точки зрения, музыкально-коммуникативная образованность проявляется в способности будущего учителя музыки реализовывать в профессиональной деятельности музыкально-грамматические (музыкально-языковые), музыкально-речевые, музыкально-эстетические и музыкально-риторические компетенции.

Владение музыкальными грамматиками (распознавание в музыкальных звучаниях высотно-ритмической пространственно-логической организации музыкальной ткани) — необходимое условие адекватного восприятия музыкального произведения и основа более сложной духовно-интеллектуальной деятельности сознания по осмыслению и переживанию музыкальной информации, закодированной в музыкальном языке.

Музыкально-речевые умения требуют от слушателя владения *аналитико-синтетическими операциями*. По определению Д. Кирнарской, «музыкально-речевая компетентность возникает тогда, когда на основе музыкально-языковых норм у профессионала и эрудированного слушателя складывается умение *осознавать* индивидуальные композиционные отношения элементов как *целостный образ*, опирающийся на *аналитическую форму произведения*» (курсив наш. — М. М.) [5, с. 90]. Функциональный стержень аналитической формы составляют музыкальные представления в

виде «обобщенных образов» — своего рода смысловой структурный контур произведения.

Музыкально-речевая компетентность и соответствующие умения обеспечивают понимание музыкальной речи на уровне осмысления звуковых конструкций и интонационных комплексов при сохранении неповторимости личностного переживания, создавая необходимые предпосылки для формирования культуры слушания произведения. Являясь в ряде случаев «врожденными духовными структурами» (М. Бонфельд), данные умения способны совершенствоваться в процессе целенаправленного музыкального образования.

Генерирующей фазой музыкально-коммуникативного процесса в сознании слушателя считается оценка художественно-эстетического результата в целом. «Художественное произведение как бы окутано музыкой интонационно-ценностного контекста, в котором оно понимается и оценивается», — писал М. М. Бахтин [1, с. 369]. Музыка, обогащенная и объясненная через соотнесения с другими искусствами и культурой эпохи, способна обрести для слушателей ценность и значимость — их восприятие получит ту путеводную нить, тот выход в общекультурное пространство, в котором оно так нуждается. Условием, формирующим оценочную деятельность, является музыкально-эстетическая (и шире — художественно-эстетическая) компетентность, которая связана с общекультурной подготовкой слушателя и опирается на его общекультурный тезаурус, а не только на слуховые возможности. Художественная оценка субъективна: за ней стоят интересы и художественные потребности конкретного культурно-исторического субъекта. Поэтому формирование оценочных критериев, особенно по отношению к музыке настоящего времени, всегда будет актуальной педагогической задачей.

Следующий шаг в музыкально-коммуникативной цепочке — вербализация. Учитель музыки общается с музыкальным произведением как *целым*, он должен воспринять и понять само это целое,



а затем передать свое понимание ученикам. Долгий путь от восприятия музыки через оценочные ощущения к их словесному оформлению завершается лишь на уровне целостного выстроенного текста, принципы построения которого сродни *словесному творчеству*.

Музыкально-риторическая компетенция связана с умением вербализовать музыкально-коммуникативную информацию в форму публичного высказывания. Сложность данного процесса заключается в необходимости интегрировать внешний коммуникативный прием — точное и яркое слово о музыке — с более глубокими способами постижения музыкального языка как главного средства содержательного обобщения. Учитель музыки выступает в данном случае и музыковедом, и критиком, и музыкальным просветителем. Образовательные факторы будут способствовать гармонизации всей совокупности интеллектуальных элементов, значимых в процессе музыкального восприятия, и конструирования на этой основе индивидуально-речевого высказывания.

Формирование музыкально-риторической компетенции имеет свою специфику, обусловленную природой музыкального искусства. Найти точный вербальный эквивалент музыкальному смысловому образу очень сложно, а порой и невозможно. Сложность этой задачи очень точно сформулировал композитор Поль Дюка, утверждая, что «легко говорить о нотах и трудно о музыке, легко принять одно за другое» [цит. по: 3, с. 65]. Поэтому словесные высказывания о музыке в педагогической интерпретации нередко облачаются в форму упрощенного описания формально-структурных и образно-эмоциональных характеристик.

Умение пользоваться словом, обладание чувством слова также важны для педагога-музыканта, как и для учителя-словесника.

Таким образом, музыкально-коммуникативная образованность — это функциональный комплекс личностно и профессионально значимых качеств, позволяющих реконструировать, воссоздавать в своем сознании интонационно-образное и музыкально-смысловое содержание произведения в процессе духовно-интеллектуальной деятельности восприятия-познания, на основе оперирования музыкально-языковыми, музыкально-речевыми, музыкально-риторическими и музыкально-эстетическими представлениями. Ее формирование становится насущной задачей современной педагогики музыкального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 388 с.
2. *Бонфельд, М. Ш.* Музыка: Язык. Речь. Мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства : моногр. / М. Ш. Бонфельд. — СПб. : Композитор — Санкт-Петербург, 2006. — 648 с.
3. *Курышева, Т. А.* Музыкальная журналистика и музыкальная критика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Музыковедение» / Т. А. Курышева. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. — 295 с.
4. Музыкальное произведение в системе художественной коммуникации : сб. науч. тр. / под ред. Ю. Н. Рагса. — Красноярск, 1989. — 123 с.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г. М. Цыпина. — М. : Академия, 2003. — 368 с.
6. *Якупов, А. Н.* Теоретические проблемы музыкальной коммуникации: Исследование / А. Н. Якупов. — М. : Моск. консерватория ; Магнитогор. муз.-пед. ин-т, 1994. — 292 с.

Поступила 16.04.10.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРА ПЕДАГОГИКИ НА ТЕКСТОВОМ МАТЕРИАЛЕ О СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Н. А. Туралина, Р. Л. Рождественская
(Белгородский государственный университет)

В данной статье затрагивается проблема лингвометодической подготовки магистра педагогики высшей школы в контексте реализации этнокультурологической направленности учебного процесса. Предлагаемые фрагменты разработанной системы подготовки будущего специалиста формируют этноязыковую и поликультурную компетентность в процессе изучения русского языка и методики его преподавания в вузе. Такой подход к организации учебных занятий в подготовке магистра педагогики предполагает сохранение национальной идентичности языковой личности и стремление к освоению духовных ценностей других славянских культур.

Ключевые слова: лингвометодическая подготовка; магистр педагогики; национальная идентичность; этноязыковая и поликультурная компетентность.

Современная высшая школа претерпевает значительные изменения в связи с переходом на новые стандарты образования, которые ставят серьезные задачи по формированию, в частности, лингво-методической компетенции будущего специалиста. В сложившейся ситуации главная задача подготовки будущего магистра педагогики заключается в создании условий для успешного формирования языковой личности, для которой характерны не только вдумчивое отношение к родному языку в контексте русской культуры, но и толерантность, способность относиться с уважением к другим культурам. Такой подход к лингвометодической грамотности магистра предполагает сохранение национальной идентичности языковой личности и освоение духовных ценностей других славянских культур.

Разработанная нами система подготовки будущего специалиста формирует этноязыковую и поликультурную компетентность в процессе изучения русского языка в вузе. Такие возможности реализуются как на занятиях по русскому языку, так и в период педагогической практики в школе, которая является прекрасной возможностью реализовать приобретенные знания при работе с текстами о традициях славянской культуры, например о духовных ценностях русских, украинцев, белорусов, на основе приме-

нения разнообразных форм и методических приемов.

Ниже приведены фрагменты занятий, на которых использовались тексты о национальной одежде, выяснялось значение этнокультурной лексики, грамматическая тема изучалась в тесной связи с культурологическим содержанием материала.

Занятие № 1

Тема: Общее понятие о простом предложении. Главные члены предложения.

РУССКИЙ САРАФАН

Для изготовления сарафанов использовали сукно, китайку, пестрядь домашней крашеницы черного цвета. Однако в каждом селе был свой стиль, свой характер отделки и ornamentации. Например, шебекинские мастерицы ornamentировали сарафан спереди искусным цветным узором, а низ — яркими лентами. Повсеместно верх сарафанов и бретели, лямки, богато украшали парчой, плисом, позументом и золотняной нитью, тесьмой, аналогично — край сарафана. Если отделка на груди уложена была в три ряда — женщина была богатая, двумя — среднего достатка, одной — бедная. Низ сарафана украшался разноцветными лентами.

По тому, насколько богато была уложена нижняя часть сарафана, су-



дили об умении и мастерстве женщин. Если он до пояса был уложен лентами и штохом, а сверху — широкой красной лентой, узорчатой тесьмой, золотняной лентой, украшен пуговицами, женщину считали мастерицей.

Для изготовления праздничного сарафана использовали добротное полотно, включая покупное. В качестве отделки применяли позумент, бархат, парчу, пуговицы, которыми украшали сарафан по низу и в его верхней части, спереди и, особенно, со спины.

Задания и вопросы к тексту:

1. Прочитайте текст и расскажите об особенностях русского сарафана — национальной одежды женщин на Руси.

2. С помощью толкового словаря объясните значение слов: *пестрядь, плис, позументы*.

3. Найдите в тексте простые предложения, прочитайте их. Какие из них являются осложненными?

4. Выпишите из текста распространенные простые предложения, подчеркните главные члены предложения, определите тип, назовите способ выражения.

5. Приведите примеры этнокультурной лексики, имеющей в словаре пометы «устаревшее».

Занятие № 2

Тема: Второстепенные члены предложения

БЕЛОРУССКИЙ ЖЕНСКИЙ НАРОДНЫЙ КОСТЮМ

Белорусский национальный костюм сложился на основе одежды славян, населявших Киевскую Русь. Отличительной чертой белорусского народного костюма было широкое распространение белого цвета.

Очень живописным был женский костюм, особенно праздничный. Тонкая льняная сорочка украшалась ярким двуцветным, а позже многоцветным тканым или вышитым узором по воротнику, груди, поликам, манжетам или по всему полю рукава. Излюбленным цветом был красный в сочетании с белым, черным, позже — зеленым. Многообразие женского костюма

определялось наличием нескольких типов поясной одежды. Женщины поверх сорочки носили полотняную юбку, шерстяной или полушерстяной андарак из полосатой или пестрой клетчатой ткани. На северо-востоке Белоруссии юбка пришивалась к лифу и называлась «саян». На юге носили несшитую поясную одежду — поневу, плахту. Обязательной составной частью женского костюма был орнаментированный полотняный, изредка шерстяной передник. Праздничный передник обшивали кружевами. Женский костюм дополняла красочная безрукавка, сшитая из парчи, атласа, бархата или других нарядных тканей. Безрукавки вышивали, украшали лентами, галунами, шнурками.

Задания и вопросы к тексту:

1. Прочитайте текст, расскажите об особенностях белорусского женского народного костюма.

2. Используя различные типы словарей, объясните значение и происхождение слов: *андарак, галуны, полики*.

3. Подчеркните во всех предложениях подлежащее и сказуемое, определите тип, назовите способ выражения.

4. Составьте таблицу и впишите в нее второстепенные члены предложения из текста, задайте к ним вопросы.

5. Подберите синонимы к словам: *живописный, излюбленный*.

Занятие № 3

Тема: Повторение материала о простом предложении.

УКРАИНСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ ОДЕЖДА

В разных районах Украины характер одежды и ее украшений имел свои особенности. Например, в Слободской Украине оригинальным красочным орнаментом отличались знаменитые ахтырские и богодуховские козухи. Каждого побывавшего в Прикарпатье и Закарпатье привлекает одежда украинского горца — гуцулов. Для нее характерно разнообразие вышивок, в которых преобладают красные тона разнообразных оттенков в соче-

тании с зеленым и золотисто-желтым, аппликации и металлические украшения.

Своеобразен свадебный наряд гуцулов, в частности плечевая накидка гугля из белой шерсти с лажными рукавами. Трудно себе представить гуцула без кожаной меховой безрукавки кептаря, расцвеченной яркой вышивкой и металлическими украшениями.

Задания и вопросы к тексту:

1. О каких особенностях национальной одежды украинцев вы узнали?
2. Что общего в национальной одежде славян?
3. Уточните по словарям значение и происхождение слов: *орнамент, аппликация, козух*.
4. Подчеркните главные члены предложения в первых двух предложениях.
5. Выпишите из текста дополнения и обстоятельства, назовите способ выражения.
6. В двух последних предложениях подчеркните все члены предложения.

7. Что вы можете добавить об украинском национальном костюме женщин?

Предлагаемая система работы по формированию этнокультурной компетенции языковой личности магистра педагогики направлена на изучение и освоение духовных ценностей славянской культуры в тесной связи с общей лингвометодической подготовкой будущего специалиста. Изучение традиций и быта славян, мифов, символики народных праздников и верований, знаковых систем украшений и национальной одежды, обмеров необходимо для того, чтобы научиться прочитывать в национальном костюме или убранстве дома культуру этноса, уважать и беречь ее.

Одну из важных целей современной методики преподавания русского языка составляют формирование цельной языковой личности, национальное воспитание средствами родного языка.

Поступила 19.03.10.

«СМЕХОВОЕ СЛОВО» В КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»

(интегративный подход к исследованию художественного произведения в вузе)

*С. А. Дубровская (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

В статье раскрываются особенности функционирования «смехового слова» в пространстве комедии, доказываемая, что «смеховое слово» определяет одну из важнейших черт творческой манеры А. С. Грибоедова. «Смеховое слово» рассматривается как средство и условие достижения адекватного понимания авторского замысла. Использование бахтинской категории «смехового слова» позволяет реализовать интегративный подход при изучении комедии «Горе от ума» в вузе.

Ключевые слова: «смеховое слово»; карнавалы смех; автор; травестирирование; пародирование.

Изменения, происходящие в современном российском образовании, предъявляют особые требования к подготовке преподавателя-филолога. Одной из специфических черт филологии как развивающегося знания является ее интегративность. Связь филологии с философией, историей, культурологией, герменевтикой и другими гуманитарными науками дает возможность более широко-

го, целостного и многогранного взгляда на художественное произведение.

Настоящая статья представляет собой один из вариантов использования интегративного подхода к исследованию художественного произведения.

Концепция «смехового слова» как особого явления литературного сознания европейского Средневековья и Возрождения была разработана М. М. Бахти-



ным в ходе исследования романа Ф. Рабле [3]. Опираясь на концептуальные положения М. М. Бахтина, рассмотрим особенности функционирования «смехового слова» в пространстве комедии А. С. Грибоедова. Генетическим истоком «смехового слова» является смех карнавальный. Его праздничность, всеобщность, амбивалентность определяют сущностные характеристики «смехового слова», которое реализуется в «обрядово-зрелищных формах», «словесно-смеховых произведениях (в том числе пародийных)», «формах и жанрах фамильярно-площадной речи» [3, с. 9].

Во время работы над комедией «Горе от ума» в поле исследовательских интересов А. С. Грибоедова показательно сходятся изучение европейской драматургии и обостренное внимание к народной жизни, народному миропониманию, народной культуре¹. В 1817 г. А. С. Грибоедов создает фацецию «Лубочный театр». Написанная раешным стихом, в духе фольклорного театра, фацеция является своеобразным экспериментом А. С. Грибоедова с представлением народного площадного зрелища. Балаганная интонация «Лубочного театра» узнаваема в монологах Чацкого [15, с. 225—226].

Художественный мир комедии «Горе от ума» насыщен смехом (герои смеются, хохочут, усмеваются, осмеивают). Все оттенки смеха звучат в пьесе — от смеха дурацкого (Лиза) до смеха высокого (Чацкий). Смеховой заряд имеют серьезные реплики и монологи (Софья о Молчалине, Фамусов о дяде), герои и сюжетные ситуации интонированы смехом автора. В этом смехе есть черты, связывающие слово поэта с народной смеховой культурой. По свидетельству современников, молодого А. С. Грибоедова характеризовала не только «неистощимая веселость»², но и способность к пониманию жизненных ситуаций в их амбивалентном звучании: «В апреле я женился, — пишет С. Н. Бегичев, — событие это интересно только для одного меня, и я бы, конечно, об нем умолчал без маленького происшествия, которое характеризует поэтическую натуру Гри-

боедова. Он был у меня шафером и в церкви стоял возле меня. Перед началом службы священнику вздумалось сказать нам речь, *Грибоедов, с обыкновенной своей тогдашней веселостью*, перетолковывал мне на ухо эту проповедь, и я насилу мог удержаться от смеха. Потом он замолчал, но, когда держал венец надо мной, я заметил, что руки его трясутся, и, оглянувшись, увидел его бледным и со слезами на глазах. По окончании службы, на вопрос мой: „Что с тобой сделалось?“ — „Глупость, — отвечал он, — мне *вообразилось, что тебя отпевают и хоронят*“» [1, с. 28] (здесь и далее курсив наш. — С. Д.). Знаменательны и слова из письма Грибоедова к П. А. Катенину: «*Я как живу, так и пишу свободно и свободно*» [9, с. 509]. Эта свобода отразилась и в слове «Горя от ума».

Карнавальность пьесы задана уже заглавием. «Горе от ума» — смеховое снижение слов Екклесиаста: «во многотрудности мудрости много печали; и кто умножает познания, умножает скорбь» (1:18). В унисон звучит имя героини — София (мудрость). «Всякий шаг Чацкого, почти всякое слово в пьесе, — замечал И. А. Гончаров, — тесно связаны с игрой чувства его к Софье» [6, с. 252].

В монологе Чацкого «И точно начал свет глупеть...» амбивалентно сходятся «век нынешний и век минувший». Это осмеяние старого как предчувствие нового, начало перемен. В поле смеха волеваются и смехом испытываются многие составляющие жизни. И. А. Гончаров отметил историческую закономерность появления Чацких: «Чацкий неизбежен при каждой смене одного века другим. <...> Каждое дело, требующее обновления, вызывает тень Чацкого» [6, с. 269]. «Карнавальный смех, — утверждает М. М. Бахтин, — не дает абсолютизироваться и застыть в односторонней серьезности ни одному из этих моментов смены» [2, с. 79].

Характерными приметами века нынешнего становятся для Чацкого смех («нынче смех страшит» [9, с. 57]) и свобода («Вольнее всякий дышит / И не топчется вписаться в полк шутов» [9,

с. 57]). Диалог Фамусова и Чацкого во втором действии звучит как традиционный для народного театра «диалог глухих». Комизм усиливается репликой Фамусова «Добро, заткнул я уши» [9, с. 58] и авторской ремаркой «ничего не видит и не слышит» [9, с. 59].

Травестийный характер имеют и фамусовские фразы «Хоть *душу отпусти на покаянье!*» [9, с. 58], «А? бунт? *Ну так и жду содома*» [9, с. 59].

В рассказанной Скалозубом истории о графине Ласовой слышится обыгрывание перевернутого библейского сюжета:

И без того, как слышно, неуклюжа,
Теперь ребра недостает,
Так для поддержки ищет мужа [9, с. 71].

Одновременно эта история пародийно откликается на падение Молчалина (Скалозуб о Молчалине: «*Воскрес и невредим...*» [9, с. 70]).

Внутренняя смеховая заряженность монологов проявляется благодаря фамусовской реплике, сказанной более чем серьезно:

Не надобно иного образца,
Когда в глазах пример отца.
Смотри ты на меня: не хвастаю сложеньем;
Однако бодр и свеж, и дожил до седин...
Свободен, вдов, себе я господин...
Монашеским известен поведением!.. [9, с. 40].

То, что фраза «монашеское поведение» — это смеховой сигнал, очевидно не только из предшествующей сцены заигрывания барина с горничной, но и из карнавализованного распорядка недели Фамусова. Запись ведет слуга Петрушка (так он представлен в перечне действующих лиц, так к нему обращается Фамусов). Имя отсылает к главному герою русских балаганных представлений. Костюм слуги также характерно ярмарочный («Петрушка, вечно ты с обновкой, / *С разодранным локтем...*» [9, с. 53]). Показательны и комментарии Фамусова к распорядку «разных дел». Гротескными чертами представлен обед: «Ешь три часа, а в *три дни не сварит-*

ся»³ [9, с. 54]. Соблюден обряд поминания как восхваления покойника:

Скончался; все о нем прискорбно поминают.
Кузьма Петрович! Мир ему! —
Что за тузы в Москве живут и умирают!
[9, с. 54].

Заканчивается монолог «смеховым словом». Смерть и рождение карнавально близки: «*вдова должна родить*». Помимо соединения в одном образе жизни и смерти слова Фамусова обнаруживают обратную сторону монашеского поведения — его распутность:

Я должен у вдовы, у докторши крестить.
Она не родила, *но по расчету*
По моему: должна родить [9, с. 54].

Карнавально-смеховая составляющая образа Фамусова дополняется словами негодования в адрес учителей-французов:

Берем же побродяг, и в дом и по билетам,
Чтоб наших дочерей всему учить, всему —
И танцам! и пенью! и нежностям! и вздохам!
Как будто в жены их готовим *скоморохам*
[9, с. 40].

В этой реплике слово «скоморох» произносится с осмеивающей интонацией. Однако скоморошество ради «карьерного роста» восхищает Фамусова. Вот как он отзывается о Максиме Петровиче:

Упал, да так, что чуть затылка не пришиб;
Старик заохал, голос хрипкой:
Был высочайшею пожалован улыбкой;
Изволили смеяться; как же он?
Привстал, оправился, хотел отдать поклон,
Упал вдругорядь — уж нарочно,
А хохот пуше, он и в третий так же точно.
А? как по-вашему? по-нашему — смышлен.
Упал он больно, встал здорово.
Зато, бывало, в вист кто чаще приглашен?
Кто слышит при дворе приветливое слово?
Максим Петрович! Кто пред всеми знал почет?
Максим Петрович! Шутка!
В чины выводит кто и пенсии дает?
Максим Петрович!.. [9, с. 56].



В монологе травестируется средневековое понимание скомороха как профессионала, жертвующего достатком ради искусства⁴. Одновременно скоморошье поведение дяди представляется как пример для подражания: «Упал он больно, встал здорово». Согласно фамусовской логике, дочерей готовят в жены современным скоморохам, наследникам Максима Петровича. Еще одна характерная деталь: слово «побродяги» актуализирует тему безродного Молчалина, которого Фамусов «пригрел» и ввел в свое семейство, «дал чин ассессора и взял в секретари» [9, с. 41]. Молчалин, живущий в доме (хотя и в «чуланчике»), следуя исключительно заветам своего отца («угождать всем людям без изъятья» [9, с. 124]), посягает на святое для Фамусова — его дочь, предоставляя Софье возможность пережить опыт запретной любви («дочерей всему учить, всему — / И танцам! и пенью! и нежностям! и вздохам!» [9, с. 40]).

Прозрачен в пьесе факт ошибки Софьи. Она наделяет Молчалина чертами, ему несвойственными. Это подмечает Чацкий: «Бог знает, за него что выдумали вы, / Чем голова его ввек не была набита. / Быть может, качеств ваших тьму, / Любуясь им, вы придали ему» [9, с. 77]. В какой-то мере Софье «помогает обмануться» автор, который дает герою амбивалентную фамилию: Молчалин как «бессловесный»⁵ обыгрывается в репликах Чацкого и авторской ремарке «Ползает у ног ее» [9, с. 125], и Молчалин как производное от «молчания». Как обоснованно показал А. Белый, Софья оценивает поведение Молчалина сквозь призму религиозных аллюзий⁶. Символична в этом смысле реплика Чацкого: «Не грешен он ни в чем, вы во сто раз грешнее» [9, с. 77]. Примечательна и позиция А. С. Грибоедова в отношении Софьи: в письме к П. Катенину автор передает основной план комедии репликами Софьи [9, с. 508—509].

Действие комедии «Горе от ума» разворачивается в день приема гостей. Возможно, это был бы обычный день (Чацкий: «Что нового покажет мне Москва? /

Вчера был бал, а завтра будет два» [9, с. 48]. Вспоминая детство, герой вновь обращается ко времени бала: «На бале, помните, открыли мы вдвоем...» [9, с. 49]). Балы были «визитной карточкой» московского дома. Так, Молчалин, характеризуя Татьяну Юрьевну, подчеркивает:

Как обходительна! добра! мила! проста!
Балы дает нельзя богаче.
От Рождества и до поста,
И летом праздники на даче [9, с. 83].

На необычность бала указывает одна деталь: приглашая Скалозуба, Софья уточняет:

...Съедутся домашние друзья
Потанцевать под фортепьяно, —
Мы в трауре, так балу дать нельзя [9, с. 71].
(Первоначально было: «*Великий пост, так балу дать нельзя.*».)

В унисон звучат жалобы старухи Хлестовой: «Ночь — света представленье!» [9, с. 94]. Тема смерти присутствует в репликах и графини внучки (примечательна и ремарка «покуда ее укутывают»):

Ну бал! Ну Фамусов! умел гостей назвать!
Какие-то уроды с того света,
И не с кем говорить, и не с кем танцевать...
[9, с. 109]

и графини бабушки:

Когда-нибудь я с пала та в могилу [9, с. 109].

Зачем А. С. Грибоедову нужна эта деталь? Известно, насколько официальные и церемониальные были устраиваемые в Александровскую эпоху балы⁷. Возможно, эта особенность (траур или Великий пост) потребовалась автору для разрушения «обычности» бала: праздник у Фамусова выпадает из официального распорядка «от Рождества и до поста». Может быть, А. С. Грибоедову необходимо было задать определенный (смеховой) ракурс восприятия сюжета⁸.

«Смеховое слово» обнажает карнавализованный характер комедии, авторский смеховой взгляд. Серьезность высказываний Фамусова и Чацкого «подсвечена» смехом Грибоедова. Именно во время бала происходит «превращение» Чацкого в сумасшедшего или шута (в представлении Софьи). Все, что он говорит, «позволено» говорить шуту, сумасшедшему⁹. Его правда не страшна гостям: они или не слышат Чацкого, или воспринимают его слова с «поправкой» на сумасшествие. Ю. Тынянов показал связь безумия как сюжетобразующего мотива комедии с представлением, унаследованным от Средневековья, о любви как причине безумия. «Центр комедии — в комичности положения самого Чацкого, и здесь комичность является средством трагического, а комедия — видом трагедии» [14, с. 172—173]. В комедии высокий мотив безумия трансформировался в комический мотив непонимания. В данном контексте реплика Чацкого «Я езжу к женщинам — да только не за этим» [9, с. 83] звучит как смеховое снижение.

В записной книжке писателя сохранилась характерная заметка: «Не славяне, а словене — в противоположность немцам» [7, с. 100]. Полагая, что слово определяет нацию, А. С. Грибоедов включил в комедию фразы, осмеивающие класс «полуевропейцев». Это осмеяние звучит в пьесе как явно (монологи Чацкого, ответ героя графине внучке «...смели предпочесть / Оригиналы спискам...» [9, с. 92]), так и завуалированно. Вспомним, как при встрече с княжнами Наталья Дмитриевна хвалится новым «тюрлюрю» атласным (здесь: дамская накидка). Однако уличное парижское слово «тюрлюрю» имеет несколько значений, в том числе и «общедоступная девица» [12, с. 26—27]. Она придает сцене саркастический смысл, причем сарказм направлен не только на Наталью Дмитриевну, но и на всех московских барышень.

Введение «смехового слова» в поле комедии расширяет границы текста. Автор трагестирует библейские мотивы и

сюжеты, активно использует гротескные сравнения («нет невестам перевода», «родных мильон», «сто человек к услугам», «милльон терзаний»). Смеховой потенциал имеют «серьезные» монологи, поэтому в сферу смеха попадают многие нравственно-философские проблемы.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См. обоснованное утверждение С. А. Фомичева: «Если же говорить о том, на какие образцы ориентировался сам Г., создавая свою «пьесу жизни», то здесь с уверенностью можно назвать и ренессансную драматургию (прежде всего пьесы Шекспира, особо почитаемого Г.) и, возможно, непосредственно народный театр, с которым Г. был хорошо знаком с детства, так как жил на Новинской площади, на которой в масленицу проходили знаменитые в Москве народные гуляния с непрерывными балаганами, раешником, кукольниками» [15, с. 110].

² Показателен рассказ Д. А. Смирнова о проделке А. С. Грибоедова в католическом монастыре: «Я вам расскажу одну проделочку моего дядюшки: вы, вероятно, знаете, что в Брест-Литовске был какой-то католический монастырь, чуть ли не иезуитский; вот и забрался раз в церковь этого монастыря Грибоедов с своим любезным Степаном Никитичем, когда служба еще не началась. Степан Никитич остался внизу, а Грибоедов, не будь глуп, отправился наверх, на хоры, где орган. Ноты были раскрыты. Собрались монахи, началась служба. <...> Вы лучше моего знаете, что Грибоедов был великий музыкант. Когда по порядку службы потребовалась музыка, Грибоедов заиграл и играл довольно долго и отлично. Вдруг священнодейческие звуки умолкли, и с хор раздался наш кровный, наш родной „Камаринский“... Можете судить, какой это произвело эффект и какой гвалт произошел между святыми отцами...» [1, с. 247—248].

³ Ср. в «Музейном автографе»: «Великий пост и вдруг обед! / Ешь три часа, и в три дни не сварится! / Грибки, да кисельки, щи, кашки в ста горшках» [8, с. 164].

⁴ См. у А. М. Панченко: «В русском культурном сознании скоморошество отождествляется с публичным весельем и смехом. <...> Это заводило народных игрищ и потех, профессиональные артисты, жертвующие искусству житейскими благами и удобствами, что ясно из пословиц: „Всякий спляшет, да не как скоморох“; „Скоморох голос на дудке настроит, а житья своего не устроит“» [13, с. 116].

⁵ В значении «животное, скот (иногда — рабочий скот)» [10, с. 64].

⁶ См. рассмотрение оппозиции *смех* — *молчание* в статье А. Белого [5, с. 240—255].

⁷ См. у Ю. М. Лотмана: «...бал (как для армии парад) порой становился не местом понижения



уровня ритуализации, а напротив, резко повышал ее меру. Отдых заключался не в снятии ограничений на поведение, а в замене разнообразной нериитуализованной деятельности резко ограниченным числом типов чисто формального и превращенного в ритуал поведения: танцы, вист, „порядок стройный олигархических бесед“ (Пушкин)» [11, с. 52].

⁸ В связи с этим показательны сохраненные С. Н. Бегичевым слова Грибоедова: «Я не напишу больше комедии, веселость моя исчезла» [1, с. 30].

⁹ Ср. отзыв В. Г. Белинского о Чацком: «Это новый Дон-Кихот, мальчик на палочке верхом, который воображает, что сидит на лошади» [4, с. 238].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. А. С. Грибоедов в воспоминаниях современников. — М. : Худож. лит., 1980. — 448 с.
2. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М. : Худож. лит., 1972. — 167 с.
3. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. — 2-е изд. — М. : Худож. лит., 1990. — 543 с.
4. Белинский, В. Г. Горе от ума... Сочинение А. С. Грибоедова / В. Г. Белинский // Собр. соч. : в 9 т. — М., 1976—1982. — Т. 2. — С. 182—242.
5. Белый, А. А. Осмеяние смеха. Взгляд на «Горе от ума» через плечо Пушкина / А. А. Белый // Московский пушкинист — VIII : ежегод. сб. — М., 2000. — С. 221—265.
6. Гончаров, И. А. Мильон терзаний: (Критический этюд): «Горе от ума» Грибоедова / И. А. Гончаров // А. С. Грибоедов в русской критике. — М., 1958. — С. 243—277.
7. Грибоедов, А. С. Desiderata / А. С. Грибоедов // Полн. собр. соч. : в 3 т. — Пг., 1911—1917. — Т. 3. — С. 92—100.
8. Грибоедов, А. С. Горе от ума / А. С. Грибоедов ; изд. подгот. Н. К. Пиксанов при участии А. Л. Гришунина. — 2-е изд., доп. — М. : Наука, 1987. — 479 с.
9. Грибоедов, А. С. Сочинения / А. С. Грибоедов. — М. : Худож. лит., 1988. — 751 с.
10. Заповодов, В. А. Функции цитат в художественной системе «Горя от ума» / В. А. Заповодов // А. С. Грибоедов. Творчество. Биография. Традиции. — Л., 1977. — С. 61—72.
11. Лотман, Ю. М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) / Ю. М. Лотман // Литературное наследие декабристов. — Л., 1975. — С. 25—74.
12. Медведева, И. Н. «Горе от ума» А. С. Грибоедова / И. Н. Медведева. — М. : Худож. лит., 1974. — 109 с.
13. Панченко, А. М. Русская культура в канун петровских реформ / А. М. Панченко. — Л. : Наука, 1984. — 203 с.
14. Тынянов, Ю. Сюжет «Горя от ума» / Ю. Тынянов // А. С. Грибоедов. — М., 1946. — Т. 47/48. — С. 147—188. — (Литературное наследство).
15. Фомичев, С. А. Грибоедов. Энциклопедия / С. А. Фомичев. — СПб. : Нестор-История, 2007. — 396 с.

Поступила 27.08.10.

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Татьяна Ивановна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, akimova_ti@mail.ru

Алаева Мария Васильевна, аспирант кафедры социальной психологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», masha123-85@mail.ru

Арюкова Ольга Александровна, инженер кафедры общенаучных дисциплин Рузаевского института машиностроения ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», aryukowa@mail.ru

Бармин Николай Юрьевич, ректор ГОУДПО «Нижегородский институт развития образования», кандидат экономических наук, доцент, rektor@nro.nnov.ru

Беленкова Лариса Юрьевна, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат психологических наук, lara.belenkova@yandex.ru

Белый Евгений Михайлович, директор Института экономики и бизнеса ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», доктор технических наук, профессор, mbely@mail.ru

Беспалова Марина Павловна, проректор по экономике и финансам ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», кандидат юридических наук, BMR73@mail.ru

Боровских Татьяна Анатольевна, доцент кафедры неорганической химии и методики преподавания химии ГОУВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, Tabor911@yandex.ru

Варданыч Юлия Владимировна, заведующий кафедрой психологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, профессор, julia_vardanyan@mail.ru

Володько Наталия Валерьевна, заместитель декана гуманитарного факультета, заведующий кафедрой психологии и педагогики Саровского физико-технического института — филиала ФГБОУВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», volodko@gmail.com

Гайдулина Нурсина Минсалиховна, преподаватель инженерной графики ГОУСПО «Политехнический колледж» (г. Магнитогорск), соискатель кафедры педагогики ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», gnv-68@mail.ru

Дубровская Светлана Анатольевна, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат филологических наук, S.Dubrovskaya@bk.ru

Зеткин Сергей Николаевич, научный сотрудник НИИ регионологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», serzet@mail.ru

Игнатьева Галина Александровна, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГОУДПО «Нижегородский институт развития образования», доктор педагогических наук, доцент, gaididakt@rambler.ru

Картавых Марина Анатольевна, декан естественно-географического факультета, доцент кафедры экологии и экологического образования ГОУВПО «Нижегородский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, mkartavykh@rambler.ru

Кашкарева Елена Алексеевна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, докторант кафедры педагогики ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», kashea@mail.ru

Манухов Владимир Федорович, заведующий кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, профессор, manuhov@mail.ru

Мешков Николай Иванович, заведующий кафедрой педагогики с курсом методики преподавания математики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор психологических наук, профессор, pedagog@math.mrsu.ru

Миронова Марина Петровна, доцент кафедры музыкального образования ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, mironowa.mp@yandex.ru



Михалкина Татьяна Николаевна, преподаватель кафедры теории и практики региональной журналистики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», mihtani@mail.ru

Ни Жанна Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной деловой коммуникации ГОУВПО «Хабаровская государственная академия экономики и права», aspirantura@ael.ru

Полутин Сергей Викторович, заведующий кафедрой социологии ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор социологических наук, профессор, condor-rii@yandex.ru

Рождественская Римма Леонидовна, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», кандидат педагогических наук, rozhdestvenskaya@bsu.edu.ru

Романова Ирина Борисовна, заместитель директора по учебной работе Института экономики и бизнеса ГОУВПО «Ульяновский государственный университет», доктор экономических наук, профессор, riemnay@bk.ru

Руськина Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры психологии ГОУВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат психологических наук, ekaterina-ruskina@yandex.ru

Савва Любовь Ивановна, профессор кафедры педагогики ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет», доктор педагогических наук, sabba@nm.ru

Седлецкий Александр Викторович, доцент кафедры менеджмента ГОУВПО «Всероссийский заочный финансово-экономический институт» (филиал в г. Пензе), alexsus_75@mail.ru

Туранина Неонила Альфредовна, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ГОУВПО «Белгородский государственный университет», доктор филологических наук, turanina@mail.ru

Тюряхин Алексей Сергеевич, профессор кафедры прикладной механики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, manuhov@mail.ru

Фоминых Мария Вячеславовна, ассистент кафедры германской филологии ФГАОУВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург), 7marial2@olympus.ru

Шамина Светлана Владимировна, ассистент кафедры физики, биофизики, математики и информатики ФГОУВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины» (г. Троицк), shamina.troick2@mail.ru

Шишканова Наталья Сергеевна, аспирант кафедры экономики и логистики ГОУВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», natka190386@mail.ru

CONTENTS

Integration of Education, Science and Industry

S. V. Polutin, A. V. Sedletsky. Integration of Higher School as a Social Institute into the Innovative System of Russia 3

The main points of the “triple spiral” conception are specified assuming that in a knowledge-based society the institutions of higher learning become centres generating not only research but technology and new forms of entrepreneurship.

Keywords: innovative system; innovative process; science park; research centre; innovation centre; technopolis; incubator of small innovation business.

E. M. Belyi, M. P. Bespalova, I. B. Romanova. Conception of University’s Competitive Ability in Terms of Theory of Concerned Parties 9

The article deals with the recent conceptions of competitive ability of a higher education institution. Conception of university’s competitive ability is formulated in terms of the theory of concerned parties where it is determined by the degree to which basic stakeholders’ interests are met.

Keywords: Higher education institution; competitive ability; stakeholders; quality assessment.

Management of Education

L. I. Savva, N. M. Gaidulina. Organisational and Pedagogical Conditions of Management of Professional Adaptation of Prospective Graduates in Institutions of Elementary Vocational Education 13

Organisational and pedagogical conditions of management that ensure the efficiency of the process of professional adaptation among prospective workers in institutions of elementary vocational education are determined. The emphasized set of conditions is instrumental to a learner’s successful academic progress and his/her getting insight into the chosen profession, getting accustomed to working and living conditions, leisure, co-workers relations in the institute and at a working place, finding his/her place in a professional activity.

Keywords: organisational and pedagogical conditions; professional adaptation; prospective worker; psychological and pedagogical diagnostics; educational traditions; pedagogical support.

N. S. Shishkanova. Management of Educational Services as a Way of Integration of Employers’ with Employees’ Activity 19

The article describes theoretical aspects creating efficient system of marketing communications in the area of educational services in order to streamline the above services and to facilitate integration of employers’ with employees’ activity (subjects of market relations). Criteria, factors and methods influencing this process are determined.

Keywords: educational service; marketing communications; communication policy; integration; promotion of service.

History of Education

S. N. Zetkin. Education and Upbringing of the Lower-Middle Class’ Children in the Mordovsky Krai 24

The article is concerned with the problem of education and upbringing of children belonging to the most significant stratum of city dwellers in Russia — petty bourgeoisie. Based on historical documents and materials dealing with history of culture and education in the Mordovsky krai, the author reconstructed the holistic picture of education and upbringing among city inhabitants.

Keywords: grammar schools; petty bourgeoisie; education; family education; students; specialised high schools; universities.

T. I. Akimova. Education and Upbringing of a National by Catherine the Great’s Literary Strategy Exposed in her Letters to G. A. Potemkin 29

The article describes educational means of a national exposed by Catherine the Great in her letters to G. A. Potemkin. Epistolary upbringing and education of a national is seen in the context of Catherine the Great’s general strategy to shape the Russian nobleman as a socially and spiritually free individual.

Keywords: education and upbringing of noblemen; tsar’s enlightening activity; literary strategy; epistolary form.

**V. F. Manukhov, A. S. Turyakhin.** Integration of Terms with Notions by Means of Dialectic Schemes in Academic and Reference Literature 34

The article is a possible answer to the question how to increase the integrative abilities of an individual by means of teaching him/her various thinking techniques, by comprehension of new images, terms and notions employed in academic and reference literature and deals with issues of evolvement of the structure of a notion-term with the use of figural schemes of interpreting dialectics of the first symbol of objective reality.

Keywords: lifelong education and development of personality; normative reference; thinking; dialectics of notion evolvement; interpretation scheme; the first symbol of objective reality.

J. V. Ni. Culturological Approach to Teaching Foreign Language in an Economical Institution of Higher Education 39

Methodological recommendations as to pedagogical provision of the process of teaching foreign culture to students studying a foreign (orient) language are presented in the article. Role of culturological approach to teaching is emphasized. Basic constituent parts of a foreign culture are described. The author's model for making students specialising in international economics aware of the foreign culture's component parts — art, myth and tradition — through studying foreign language is presented.

Keywords: basic features of foreign culture: art, myth, tradition; upbringing as a dialogue of two parties; orient culture; dialogue of cultures; teaching foreign culture; principle of awareness and insight into the other culture.

M. A. Kartavykh. Technology of Problem-oriented Approach as a Strategic Resource to Integrate the Content of Environmental Education with Teaching Methodology 44

The article presents theoretical and methodological aspects of application of the technology of a problem-oriented approach as a necessary condition for integrating the content of environmental education with teaching methodology. The pedagogical value of the said technology in the development of professional ecological competence is determined.

Keywords: professional pedagogical education; integration of content of professional environmental education; technology of a problem-oriented approach; professional academic activity; professional academic ecological problem.

O. A. Aryukova. Mathematical Modelling Application in Teaching Physics as a Variative Component in Technical Institutions of Higher Education 47

The article deals with recent problems and methods of teaching fundamental physics with the use of mathematical modelling to students with technical specialisation. The article provides theoretical proof of the possibility to use mathematical modelling in teaching physics to students in technical institutions of higher professional education.

Keywords: mathematical modelling; physical phenomenon; model; technical institution of higher education; student; fundamentality; research activity.

S. V. Shamina. Various Ways of Integration of Natural Science Thinking of Students into Physical Education 53

The article presents possible variants of organisation of the physical education content integrating academic process with student ability to acquire natural science thinking. It is recommended to use criteria-oriented tests as a basic means of diagnostics of availability of natural science thinking among students.

Keywords: natural science thinking; integration; evidential variant; notional variant; theoretical variant; competence variant; criteria-oriented test; normative-oriented test.

Innovations in Education**L. Y. Belenkova.** Innovative Approaches to Teaching Children with Specific Requirements: from Integration to Inclusion 59

The article presents recent tendencies in social and educational integration of children with specific requirements into society. Differentiation between notions "integration" and "inclusion" as basic processes intrinsic to world tendencies in the area of education is made.

Keywords: integration; integrated education; social and educational integration; inclusion; inclusive education; children with specific requirements; reforming of special education.

T. N. Mikhalkina. Role of Media Educational Technology in the Development of the Informational Competence among Schoolchildren and University Students 65

The article underscores the role and significance of media education in the modern world; necessity to increase the quality of education among prospective journalists by means of integrating media educational technologies into academic process is emphasized.

Keywords: mass media; media education; media texts; system education; critical thinking; informational competence.

T. A. Borovskikh. Designing the Academic Process on the Basis of Technological Approach 67

The article presents characteristic features of the cognitive educational activity as a system. The essence of academic process designed for the solution of task of individualisation of education are explained in detail. Conditions necessary for creating cognitive educational activity alongside with a learner's personality development are described.

Keywords: diagnosis; forecasting; modeling; designing; programming; planning; diagnosable objectives and results of education; feedback; information support.

Psychology of Education

N. I. Meshkov. Heterodynamic Model of a Human's Motivation 74

The comparative analysis of several aspects of a human's motivation is presented. It is stated that the human's behaviour mechanism is determined by heterodynamic model of motivation. Such motivation unlike homeostatical or heterostatical is instrumental in shaping personality's development as an integral and open biosocial system.

Keywords: motivation; homeostatic model of motivation; heterostatical model of motivation; heterodynamic model of motivation.

Y. V. Vardanyan, E. N. Ruskina. Education Subjects' Competence as Determining Factors in Creating Psychological Safety in the System of Education 79

The article is concerned with necessity for developing education subjects competence in order to reach a psychological safety during the academic process. The author's model for efficient solution of the problem, scientific and applied value of expected results is presented.

Keywords: psychological safety of an education subject; model for development of subject's psychological safety; subject and competence determination of psychological safety.

N. V. Volodko. Chair of Psychology and Psychological Centre: Integration of Theory into Practice of Education 83

The article presents an integrative approach to the organisation of joint activity involving chair of psychology and a psychological centre providing development of a special professional competence among prospective psychologists. Specifics of professional communication of university teachers on an integrative level are determined. Psychological aspects and levels of development of a unified integrated professional area created by chair and the psychological centre are described.

Keywords: integrative approach; professional area; psychological structure of chair's and centre's activity; integrated academic content; psychological and pedagogical area.

M. V. Alaeva. Problem of Understanding of Mental State of a Human Being (psychological and pedagogical aspect) 87

One of the most significant problems associated with interpersonal relations is to be able to understand a mental state of a person. The author focuses on recent ways of treating this problem, specific of understanding of a mental state of a person, effective listening, emphatic process and its meaning in understating the other person's mental condition.

Keywords: psychology of understanding; understanding of mental state of a person; subject to subject approach; active listening; empathy.

Pedagogical Education

N. Y. Barmin, G. A. Ignatyeva. Creation of a Regional Networking Institute of Innovative Education 91

The article is concerned with creation of a new institution — regional networking institute of innovative education. The authors analyse the model in the context of current modernisation of the Russian education as a whole, lifelong professional education, knowledge economics and new paradigm of interaction between fundamental and applied scientific knowledge.

Keywords: networking institute; self-developing organisation; knowledge economics; networking interaction; practice-oriented science.



E. A. Kashkareva. Integrative Parameters in the Design of a Technology for the Professional Textual Activity of a Teacher 97

The article deals with the questionnaire results derived from practicing language and literature teachers answers to problems of organisation of textual activity (their own and those of learners). The above results may be used for creating an educational technology for professional textual activity of a prospective teacher.

Keywords: creation of a technology; textual activity; communicative competence of language and literature teacher; organisation of learners' textual activity.

M. V. Fominykh. Game Simulation in the Process of Development of Pedagogical Abilities of Students (based on higher school experience) 102

The article is devoted to game simulation — a new technology in the educational process. Use of models for determining behaviour and features of real pedagogical systems in game situation are described.

Keywords: simulation; game; abilities; pedagogical abilities, prospective teacher.

M. P. Mironova. Communicative Education in Professional Training of a Music Master 107

The article describes aspects of a communicative education of a prospective music master and specifics of the musical communication during the educational process. It emphasizes the necessity for teaching students language, speech, aesthetic, rhetoric competences associated with musical education profile.

Keywords: communicative education; musical communication; artistic communication; musical language; musical text; listening activity; musical communicative competence.

Philological Education

N. A. Turanina, R. L. Rozhdestvenskaya. Linguomethodological Training of a Master Degree Student in Pedagogics by Using Textual Material on the Slavic Culture 113

The article is devoted to the problem of a linguomethodological training of a Master student specialising in pedagogics in the context of implementation of an ethnocultural approach to educational process. The fragments of the proposed system of training help the prospective graduate to make acquisition of ethnolinguistic and multicultural competence by studying the Russian language and methods of its teaching in higher education institutions. Such approach to the organisation of Master studies in pedagogics is instrumental in keeping national identity of a language personality and providing stimulus to learning spiritual values of other Slavic cultures.

Keywords: linguomethodological training; Master degree student in pedagogics; national identity; ethnolinguistic and multicultural competence.

S. A. Dubrovskaya. “Laughable Word” in the Book by A. S. Griboyedov “Woe from Wit” (an integrative approach to the work of art in higher education institution) 115

The article deals with the features of the “laughable word” germane to the literary genre of a comedy. The author explains that the “laughable word” is one of the characteristic features in Griboyedov’s artistic manner of writing. The “laughable word” is treated as a means and a condition for an adequate reader’s understanding of the author’s conception. Use of the Bakhtin’s category of the “laughable word” allows to implement an integrative approach to the study of the comedy “Woe from wit” at an institution of higher learning.

Keywords: «laughable word»; carnival laugh; author; impersonation; parody making.

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрании и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

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: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции — до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.1—2003, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется. В тексте в квадратных скобках приводится отсылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется только в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Цветные иллюстрации не допускаются. Рисунки должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel с предоставлением исходного файла. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисуночные подписи не должны входить в состав рисунка или графика.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

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.

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. Большевикская, 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-ri@yandex.ru

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Суркова*
Компьютерная верстка *И. А. Пакишиной*
Информационная поддержка *Р. В. Карасева*
Перевод *С. И. Янина*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Подписано в печать 29.03.11. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 1089.

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

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