



Научно-методический
журнал

**№ 3
(64)**

(июль — сентябрь)

2011

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ФГБОУ ВПО
«Мордовский
государственный
университет
им. Н. П. Огарёва»

Издаётся 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 · О. Г. Беломоева · Ю. В. Варданян
Н. И. Воронина · Н. Д. Гуськова · М. И. Ломшин · Н. И. Мешков
В. А. Писачкин · Г. И. Саранцев · В. П. Фурманова · В. В. Шигуров

СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- С. М. Вдовин, Д. В. Окунев, И. А. Головушкин. Интеграция
процесса генерации новых знаний и коммерциализации
результатов научно-исследовательской деятельности
в национальном исследовательском университете 3
- В. Н. Задорожный, А. Ю. Тимофеев. Механизмы реализации
совместных образовательных программ в рамках Ассоциации
финно-угорских университетов 9

Академическая интеграция

- И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова. Практика разработки комплексного
прикладного политологического исследования
(на примере темы «Политические механизмы территориального
управления в современной России») 14
- Н. Е. Серебровская. Конфликтологическая подготовка будущего
специалиста по управлению: интегративный подход 20
- Е. В. Заварцева. Определение интегративных признаков системной
модели управления проектами в рамках подготовки экономистов-
менеджеров 26
- Г. В. Милованова, И. В. Харитоновна. Исследование готовности
к осуществлению самостоятельной учебной деятельности
студентов вуза в условиях интеграции образования 33
- В. В. Катунова. Экологическое образование и туризм:
пути интеграции 38
- Н. Г. Попова. Достижение целостности экологического знания
посредством интеграции направлений подготовки специалиста .. 44

Инновации в образовании

- Ю. Г. Древс, М. Ю. Иванов. Учет особенностей познавательной
деятельности учащихся при проектировании электронных
учебников 47
- О. Н. Журавлева. Гуманитарнообразная модель учебного
содержания как средство формирования гуманитарности
личности школьника 51
- С. А. Никишова. Коммуникативные универсальные действия
младших школьников в структуре интегрированного урока 57
- Е. А. Бакулина. Проектные домашние задания по математике как
средство интеграции деятельности учителя и учащихся 60
- Л. Н. Шарахова. Управление качеством дополнительного
образования детей с использованием электронной формы
сбора информации 63

© «Интеграция образования», 2011

**Философия образования**

- Ю. В. Лопухова.** Толерантность как понятие этики, как понятие морали и как личностная форма морального сознания 69
- О. Ю. Шишилова.** Образовательная деятельность Религиозно-философской академии в эмиграции 74
- Д. Н. Мешков.** Интеграция субстанционального и функционального подходов к проблеме природы человека 79

Психология образования

- Е. В. Ледяева.** Интеграция семейной и образовательной среды как важнейшее условие успешной социально-педагогической адаптации леворуких детей (исследовательский аспект) 85
- Ю. Н. Дмитриева.** Эмоциональное выгорание в контексте переживания возрастного кризиса педагогами. 89
- В. В. Соколов.** Исследование уровня психологического прогнозирования у аспирантов гуманитарных специальностей 94

Образование и культура

- Т. А. Шигурова.** Изучение мордовской вышивки в контексте этнокультуры 98
- С. В. Кахнович.** Психолого-педагогические основы формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в процессе занятий изобразительной деятельностью 103

Филологическое образование

- Н. А. Белова, Е. А. Николаева.** Мозаика мировых культур в зеркале русской литературы: интегративный и культурологический подходы к изучению словесности (заметки о русском видении испанской культуры) 109
- Д. Н. Давлетбаева.** Исследование процесса восприятия окказиональных фразеологических единиц в психолингвистическом эксперименте на материале генетически неродственных языков 114
- Н. В. Егорова.** Эссе и совершенствование гуманитарного потенциала личности 120

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

Редактор *Е. С. Руськина*. Корректор *Е. С. Суркова*
Компьютерная верстка *И. А. Пакиной*
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 29.09.11. Формат 70 × 108 1/16.
Усл. печ. л. 11,90. Тираж 500 экз. Заказ № 3610.

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.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ГЕНЕРАЦИИ НОВЫХ ЗНАНИЙ И КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

С. М. Вдовин, Д. В. Окунев, И. А. Головушкин

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

Рассматривается процесс генерации новых знаний в инновационной деятельности национального исследовательского университета. Предлагаются методические подходы к реализации процесса коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности. Определяются ключевые проблемы реализации инновационного продукта на рынке.

Ключевые слова: национальный исследовательский университет; маркетинговое обеспечение коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности; инновационная деятельность вуза.

Отличительными чертами современной мировой экономики являются формирование наукоемких производств, повышение роли невещественных форм капитала. Непрерывное освоение новых технологий для хозяйствующих субъектов составляет одно из приоритетных векторов развития. Целенаправленная система мероприятий по разработке, внедрению, освоению, диффузии и коммерциализации новшеств становится нормой при осуществлении инновационной деятельности, т. е. в настоящее время экономический рост не мыслится без современных решений.

Ключевым фактором в обеспечении конкурентоспособности отечественных инноваций в условиях глобальной экономики знаний выступают научно-исследовательские организации и ведущие вузы страны. Не случайно в 2009 г. Правительством РФ было принято решение о реализации проекта, направленного на качественную модернизацию сектора науки и образования через создание новой институциональной формы современного вуза — национального исследовательского университета. Такой университет должен одинаково эффективно осуществлять образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования.

Национальные исследовательские университеты, являясь источником нового знания, активно участвуют в иннова-

ционном развитии отечественной экономики. Их отличительные признаки — способность генерации нового научного знания на основе широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований, возможность трансфера технологий в реальный сектор экономики, наличие эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации. Особое значение имеет система профессиональной переподготовки и повышения квалификации. С ее помощью обеспечивается трансляция передовых научных достижений в практику работы предприятий и организаций высокотехнологичных секторов экономики.

Как правило, научно-исследовательская деятельность вуза сосредоточена на четырех основных направлениях, к которым относятся:

- фундаментальные и прикладные научно-исследовательские, опытно-конструкторские работы в области приоритетных направлений развития науки и техники и критических технологий федерального уровня;

- участие в разработке и реализации федеральных целевых программ;

- участие в выполнении обязательств, предусмотренных межгосударственными, межправительственными договорами и другими документами о научно-техническом сотрудничестве;

- подготовка и переподготовка высококвалифицированных научных кадров



в области, относящейся к ключевым тематикам исследований вуза [4, с. 39].

Одним из главных факторов реализации научного потенциала высшего учебного заведения является процесс коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности (НИД), обеспечивающий достижение конкурентных преимуществ при введении данных результатов в хозяйственный оборот в качестве нового продукта или новой технологии. Однако в настоящее время существующие алгоритмы коммерциализации результатов НИД не обеспечивают должной эффективности. Проблема заключается как в относительной слабости самих университетов в сфере применения современных технологий коммерциализации, так и в неготовности реального сектора экономики к активному использованию указанных результатов.

Существуют различные трактовки термина «коммерциализация». Некоторые авторы в это понятие включают организационные формы и методы доведения результатов научного исследования до производительного использования [2, с. 12]. С нашей точки зрения, коммерциализация результатов НИД представляет собой сложный многоуровневый процесс, при котором новые идеи и знания обретают материальную оболочку, потребительские характеристики новых продуктов или технологий.

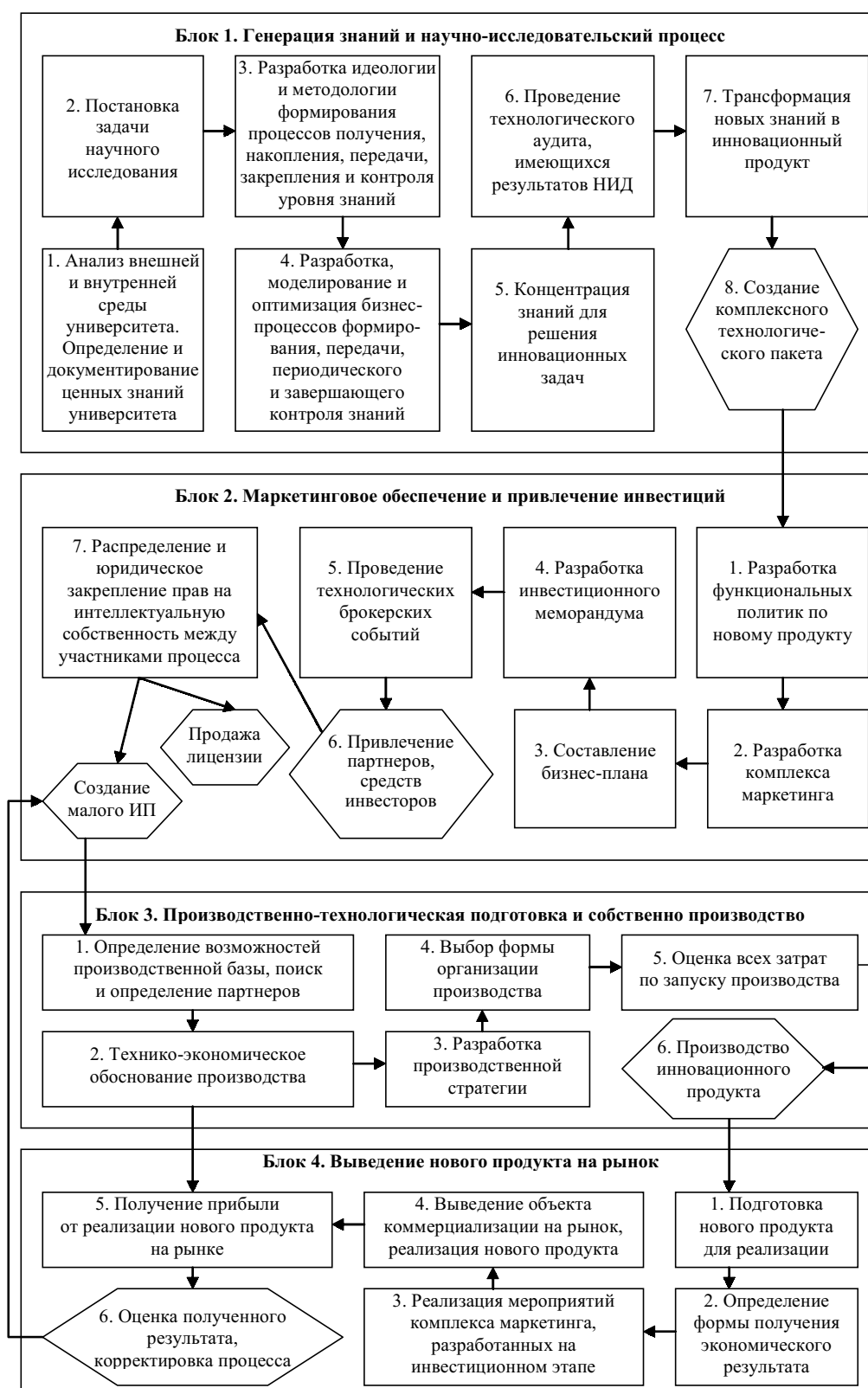
Для совершенствования организационного механизма коммерциализации результатов НИД вузу необходимо развивать инновационную инфраструктуру. Решению задачи оптимизации разветвленной инновационной инфраструктуры способствует развитие сетевого взаимодействия университета с предприятиями реального сектора экономики, в котором университет, используя собственные внутренние ресурсы, выступает в роли организатора, катализатора и участника.

Процесс коммерциализации результатов НИД охватывает все аспекты извлечения коммерческой выгоды от использования новых продуктов и связан с поиском наиболее эффективных форм взаимоотношений между участниками этого процесса, организацией передачи прав

и их надлежащим оформлением (рисунок). Вовлечение результатов НИД в коммерческий и хозяйственный оборот предполагает также оценку их коммерческого потенциала и успешную реализацию на рынке.

Данный процесс должен начинаться уже на этапе генерации знаний (блок 1). Внешние и внутренние информационные потоки становятся связующими элементами в системе взаимодействия субъектов процесса коммерциализации. Знания — основной корпоративный ресурс; они выражены в компетенциях сотрудников и служат основой преимуществ и уникальных свойств вуза. Корпоративные знания — это не просто сумма компетенций, а результат мощного эффекта синергии. Они становятся источником генерации новых уникальных знаний и репликации уникальных преимуществ. Оценка знаний тесно связана с оценкой качества бизнес-процессов: чем выше качество бизнес-процесса, тем больше знаний в нем задействовано. Генерация знаний является главным условием успешного процесса коммерциализации. Большое значение имеют отбор новых идей и организация научно-исследовательского процесса — они определяют качество и целевую направленность характеристик нового продукта интеллектуальной деятельности.

Особенность данного блока заключается в том, что в процессе научно-исследовательской деятельности должен получиться новый продукт, который будет способен удовлетворить существующую на рынке потребность либо создать и удовлетворить новую. Насколько уникален будет новый продукт, насколько оправдаются ожидания при достижении главной цели — получении коммерческого эффекта, покажет технологический аудит, т. е. комплексное обследование результата НИД, направленное на получение объективной оценки потенциала новой разработки или продукта как объекта коммерциализации. В дальнейшем на его основе происходит отбор технологий и проектов для включения в технологический портфель, предназначенный для коммерциализации.



Процесс коммерциализации результатов научно-исследовательской деятельности вуза



Результаты научно-исследовательской деятельности могут служить примером кодифицированного и официально охраняемого знания. Важнейшим ресурсом повышения конкурентоспособности вуза становится превращение новых знаний университета в интеллектуальные ресурсы, которые могут быть капитализированы [3, с. 132]. Данные действия выполняются при трансформации нового знания в продукт и составлении технологического пакета. В последнем случае требуются поддержка и привлечение самых различных специалистов для помощи в выявлении, оценке и охране интеллектуальной собственности, а также для проведения необходимых испытаний и получения сертификатов. При этом происходят уточнение инновационных предложений и формирование на их базе коммерческих предложений.

Основной целью процесса коммерциализации является получение прибыли. Для достижения максимального коммерческого эффекта необходимо регулярно осуществлять исследования рыночной конъюнктуры, выявление и оценку потенциального рыночного спроса на новый продукт. Чем выше будет спрос на новшество, тем более высокую прибыль можно ожидать при выведении его на рынок.

Инвестиционный этап (блок 2) характеризуется применением маркетинговых инструментов и средств, с помощью которых детально изучается и сегментируется рынок, разрабатываются функциональные политики и комплекс маркетинга, составляется бизнес-план. Этот документ, помимо того что обобщает в себе все запланированные маркетинговые мероприятия, указывает важнейшие финансовые показатели эффективности, на основе которых потенциальные инвесторы и партнеры вуза по проекту могут оценить инвестиционную привлекательность проекта коммерциализации.

Для ознакомления потенциальных инвесторов с предприятием, на базе которого будут происходить внедрение и практическое использование результатов НИД, составляется инвестиционный меморандум, содержащий предложения

потенциальному инвестору дохода в инновационном предприятии путем продажи доли его акций. На основании инвестиционного меморандума разрабатываются технологические брокерские события, представляющие собой эффективный метод привлечения инвестиций. Они позволяют организовать встречи разработчиков, предлагающих новый продукт, с компаниями, которые ведут поиск новых технологий и хотят их приобрести для дальнейшей эксплуатации или инвестирования в них. В качестве инвесторов могут выступать как частные компании, так и фонды венчурных и стартовых инвестиций.

При коммерциализации научно-исследовательских разработок владелец объекта интеллектуальной собственности рассчитывает на коммерческий эффект. Он может быть получен как сразу полностью, так и частично — в долях от дохода покупателя. Распределение юридических прав на объект интеллектуальной собственности предполагает выбор пути дальнейшего использования инновации. Новый продукт может быть продан в виде лицензии, и в таком случае дальнейшие права на его использование полностью будут принадлежать покупателю. В случае создания малого инновационного предприятия (ИП), на котором будет осуществляться опытное производство нового продукта, продавец будет получать прибыль по мере производства и реализации инновации.

С точки зрения маркетингового обеспечения процесса коммерциализации результатов НИД применяемые на этапе привлечения инвестиций инструменты следует понимать как комплексное использование принципов и методов маркетинга с целью создания оптимальных условий для коммерциализации результатов НИД [4, с. 47]. Данные мероприятия направлены на реализацию потенциала и достижение эффективности инноваций, ориентированных на существующие и формируемые, внешние и внутренние потребности и создающих высокую степень доступности нового продукта для потребителей. От того, насколько полно изучены запросы потребителей, насколько

ко эффективно привлечены инвестиции, зависит результативность научно-исследовательской деятельности.

Производственный этап (блок 3) имеет смысл только при соблюдении двух условий: наличия потребности, подкрепленной платежеспособным спросом, и необходимых финансовых ресурсов. Второе условие характеризует процесс привлечения инвестиций как наиболее значимый. После привлечения инвестиций определяются возможности производства, которые затем сопоставляются с предполагаемым рыночным спросом. При технико-экономическом обосновании выявляются и оцениваются потенциальные препятствия для разработки, производства и реализации нового продукта. В результате формулируются предполагаемые потребительские характеристики, технические параметры и перспективы развития продукта с учетом ожидаемых рисков.

В зависимости от величины затрат по запуску производства, от поставленных целей и имеющихся возможностей осуществляется выбор формы организации производства. Одной из них выступает опытное производство с использованием возможностей инновационной инфраструктуры исследовательской организации. Ключевую роль в данном процессе играет пояс малых ИП, регулярно взаимодействующих с исследовательскими структурами вуза. Механизм взаимодействия может быть основан на заключении лицензионных соглашений.

Критическим с точки зрения получения коммерческого эффекта является этап выведения нового продукта на рынок (блок 4). Отличительная особенность данного блока заключается в постоянном контроле за изменением тенденции потенциального спроса и в выявлении продуктов-аналогов, альтернативных разработок в данной области. В случае экономической целесообразности проводится усовершенствование технологий и продукции. Внесение корректирующих воздействий определяет необходимость операционных возвратов на второй этап процесса, что обеспечивает изменения как в самом продукте, так и в способах

его представления на целевом рынке. Таким образом процесс коммерциализации делает возможным постоянное совершенствование продукта, созданного на основе результатов НИД.

Следует отметить, что далеко не все разработки, получаемые в научно-исследовательских подразделениях университета, могут быть востребованы рынком. Помимо объективных причин данного обстоятельства есть и субъективные, заключающиеся, в частности, в том, что исследователь довольно часто не имеет достаточной информации о состоянии рынка, не обладает необходимыми компетенциями для прогнозирования и анализа потенциального спроса на его новый продукт. В итоге процесс создания инноваций протекает в отрыве от реальных потребностей рынка. Создается продукт, который не является уникальным для целевого потребителя. Для минимизации подобных рисков взаимодействие должно происходить в двух направлениях: обеспечения тесной связи между подразделениями генерации идей и центром коммерциализации технологий; своевременного доведения до научных работников информации о проводимых конкурсах, грантах, существующих рыночных потребностях. Очевидно, что в научно-исследовательский процесс должны вовлекаться специалисты разных областей науки. Так, специалисты в области маркетинга могут отслеживать рыночные тенденции и, совместно с учеными, перспективные научные направления, в которых необходимо проводить исследования; специализированные службы (патентные, юридические) могут предоставлять квалифицированную помощь в правовой защите нового продукта от незаконного копирования и использования [5, с. 176]. Устойчивые коммуникации между различными подразделениями вуза во многом определяют эффективность научно-исследовательского процесса и потенциал нового продукта для коммерциализации.

Сегодня Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева по праву является одним из ведущих классиче-



ских университетов России, крупнейшим в Приволжском федеральном округе [1]. С целью преобразования его в вуз инновационного типа здесь были созданы Бизнес-центр при НИИ экономики, Центр трансфера технологий, Бизнес-инкубатор малых инновационных предприятий. Открыты современные образовательные программы: электроника и наноэлектроника; химия, физика и механика материалов; фотоника и оптоинформатика, информационная безопасность и др. Формируется комплекс уникальных лабораторий, оснащенных самым современным высокотехнологичным оборудованием, а также центр коллективного пользования исследовательским оборудованием «Материаловедение», на базе которого возможно проведение широчайшего спектра исследований в области создания новых материалов и технологий их использования. Одним из ключевых приоритетов в данной области является коммерциализация результатов научно-исследовательской деятельности университета.

Перечисленные факторы обеспечили повышение результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности вуза. Объем выполненных НИОКР только за последний год вырос в 2,1 раза. В 2010 г. при участии университета создано 5 малых инновационных предприятий, 21 рабочее место, на бюджетный учет вуза поставлено 16 объектов интеллектуальной собственности.

Таким образом, коммерциализация результатов НИД — это сложный многоступенчатый процесс, при котором новые знания, полученные в результате научных исследований, обретают материальную оболочку и реализуются на рынке в качестве нового продукта. Данный процесс требует привлечения специалистов самых различных областей, которые в силу соответствующих компетенций корректируют и контролируют

этапы вывода этого продукта на рынок.

Возрастающая роль новых знаний и технологий в развитии хозяйствующих субъектов страны выводит исследовательский университет в ряд главенствующих субъектов инновационной экономики, ориентированных на коммерциализацию результатов научно-исследовательской деятельности, создание и введение в хозяйственный оборот новых продуктов.

Национальным исследовательским университетам предстоит масштабная работа по формированию современной методологии и созданию механизмов вывода инновационных продуктов на рынок, взаимодействия со стратегическими партнерами университета по всем аспектам научно-исследовательской деятельности, направленной на получение результатов, которые будут служить фундаментом конкурентоспособности национальной экономики в стратегической перспективе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вдовин, С. М. Национальный исследовательский университет как центр инновационного развития / С. М. Вдовин // Нанотехнологии. Экология. Производство. — 2011. — № 5(12). — С. 2.
2. Владыка, М. В. Развитие и реализация инновационного потенциала вуза : моногр. / М. В. Владыка — Белгород : Изд-во БГТУ, 2010. — 50 с.
3. Зинов, В. Г. Инновационное развитие компании: управление интеллектуальными ресурсами : учеб. пособие / В. Г. Зинов, Т. Я. Лебедева, С. А. Цыганов. — М. : Дело АНХ, 2009. — 248 с.
4. Сафонова, К. И. Научно-инновационная деятельность вуза: цели, задачи, управленческие механизмы / К. И. Сафонова // Университетское управление. — 2009. — № 6. — С. 38—43.
5. Стерхова, С. А. Инновационный продукт: инструменты маркетинга : учеб. пособие / С. А. Стерхова. — М. : Дело АНХ, 2009. — 296 с.
6. Филофова, Т. Г. Маркетинг новых товаров: современные модели управления / Т. Г. Филофова. — М. : ГУ ВШЭ, 2007. — 126 с.

Поступила 14.04.11.

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РАМКАХ АССОЦИАЦИИ ФИННО-УГОРСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ*

В. Н. Задорожный, А. Ю. Тимофеев

(Сыктывкарский государственный университет)

Приводится опыт вузов РФ по разработке и реализации совместных образовательных программ. Формулируются принципы разработки таких программ и предложения по документационному обеспечению.

Ключевые слова: Болонский процесс; Ассоциация финно-угорских университетов; совместная образовательная программа; сопряженный учебный план.

В условиях нарастающей глобализации интеграция образовательных систем и идей становится объективной необходимостью. Сегодня, когда в мире существуют мгновенные средства коммуникации и поиск нужной информации через Интернет занимает секунды, особую актуальность приобретает задача быстрого и эффективного реагирования на возникающие ситуации в образовании. Процесс создания единой Европы, продиктованный экономической целесообразностью и возросшей мобильностью общества, неразрывно связан с развитием сотрудничества европейских стран в области высшего образования [1, с. 4].

Болонский процесс начался с подписания 19 июня 1999 г. министрами образования 29 европейских стран Болонской декларации. В этом документе были сформулированы почти все основные принципы построения в Европе единого образовательного пространства:

- сопоставимость дипломов;
- введение в национальные системы высшего образования европейских стран двухуровневой структуры учебного процесса с уровнями бакалавриата и магистратуры;
- введение учета учебной нагрузки в зачетных единицах (кредитах);
- признание дипломов;
- **расширение процесса мобильности студентов и преподавателей европейских университетов;**
- развитие мониторинга образовательного процесса;

— создание целостной системы обеспечения качества высшего образования в Европе.

На последующих встречах министров образования европейских стран (Прага, 2001; Берлин, 2003; Берген, 2005) расширялся круг участников Болонского процесса (Россия вступила в него в 2003 г.), обсуждались проблемы и шаги по преобразованию национальных систем высшего образования.

Министерством образования и науки РФ был разработан План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005—2010 гг. (приказ № 40 Минобрнауки РФ от 15.02.05). В соответствии с Планом в 2005 г. предполагалось внесение в Правительство РФ проекта Федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации „Об образовании“ и Федеральный закон „О высшем и послевузовском профессиональном образовании“» (в части установления уровней высшего профессионального образования).

Планом мероприятий предусматривалось следующее:

- разработка Перечня направлений подготовки (специальностей) ВПО с учетом российских и мировых потребностей труда (2005—2006 гг.);
- определение профилей высшего профессионального образования, сохраняющих непрерывную подготовку специалистов (2006 г.);

* Статья подготовлена в рамках ФЦП «Развитие научного потенциала высшей школы» на 2009—2010 годы (ГК №3.1.1/6545).



— разработка, утверждение и введение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, сформированных на основе компетентностного подхода (2007—2008 гг.).

Как видим, все пункты Плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации выполняются с опозданием. Между тем некоторые авторы предсказывали российские проблемы в Болонском процессе [1, с. 205—214]. По их мнению, позитивные предпосылки для осуществления Болонского процесса в России имеют и обратную сторону: в нем применительно к российским условиям есть негативные явления (отсутствие в России существенного государственного финансирования Болонского процесса; вопрос о повышении статуса степени бакалавра; проблема изучения иностранных языков и т. д.).

В указанном выше Пlane мероприятий Минобрнауки РФ **отсутствуют** конкретные пункты, связанные с развитием процесса мобильности студентов и преподавателей. По мнению З. Ш. Шакирова, академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала таит в себе наибольшее количество «подводных камней» [1, с. 207].

В соответствии с п. 39 Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования [7] «основные образовательные программы высшего профессионального образования могут разрабатываться и реализовываться совместно несколькими высшими учебными заведениями, в том числе зарубежными, в порядке, устанавливаемом Министерством образования и науки Российской Федерации». К сожалению, такой документ до сих пор не принят. Это обстоятельство заставляет вузы искать свои пути реализации сопряженных образовательных программ и формулировать свои локальные нормативные акты, прежде всего направленные на развитие конкретных интеграционных процессов в российском образовании.

На наш взгляд, подходы к разработке сопряженных образовательных программ (СПО — ВПО), реализуемых совместно несколькими учреждениями профессионального образования, также должны быть едиными и регламентироваться законодательными актами Минобрнауки.

Вузами Российской Федерации накоплен большой опыт разработки и реализации совместных интеграционных схем. Так, в январе 1993 г. при Мордовском государственном университете был создан Региональный учебный округ (РУО), который стал республиканским научно-методическим объединением вузов, средних учебных заведений и центром по обобщению их интеллектуального потенциала. Это позволило объединить вокруг Мордовского университета свыше 70 инновационных учебных заведений, базовых школ, училищ и техникумов; оформить около 90 двух- и трехсторонних договоров о научно-методическом сотрудничестве между средними и высшими учебными заведениями; создать и организовать работу 25 научно-методических секций по профилям и предметам образования [2]. Подобные объединения были созданы и в ряде других вузов: университетско-академический естественно-гуманитарный научно-образовательный комплекс на базе Удмуртского государственного университета; Красноярский региональный комплекс науки и образования; Марийский центр науки; Научно-педагогический комплекс Ростовского университета и др. Следует отметить, что в рамках направления научной программы «Университеты России» был разработан целый ряд документов («Положения», «Уставы»), регламентирующих деятельность созданных или создаваемых на базе университетов научно-образовательных объединений [4].

Сыктывкарским государственным университетом опыт реализации совместных образовательных программ был накоплен задолго до отмеченных изменений в российской системе образования. В 1993 г. был заключен Договор о сотрудничестве между Удмуртским государ-

ственным университетом, Министерством образования Республики Коми, Сыктывкарским педагогическим колледжем № 1 и Сыктывкарским государственным университетом. В соответствии с этим договором три учебных заведения участвовали в реализации совместных образовательных программ высшего образования в заочной форме по специальностям «Физическая культура» и «Изобразительное искусство». Причем программы реализовывались в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования: выпускники Сыктывкарского педагогического колледжа № 1 поступали на соответствующие специальности УдГУ. Заказчиком такой подготовки выступило Министерство образования Республики Коми, которое и оплачивало обучение студентов. Образовательный процесс осуществлялся на учебных площадях СыктГУ и педагогического колледжа преподавателями Сыктывкарского и Удмуртского государственных университетов, а также Сыктывкарского педагогического колледжа. Кроме подготовки педагогических кадров стороны в рамках Договора ставили и перспективную задачу открытия на базе СыктГУ соответствующих собственных факультетов. Накопленный в рамках сотрудничества опыт и подготовленные собственные кадры позволили организовать в 1996 г. в Сыктывкарском государственном университете факультет физической культуры и спорта, а в 2000 г. — факультет искусств.

Отмеченный опыт сотрудничества можно использовать и при реализации совместных образовательных программ с учетом современных условий.

Качественно новым этапом интеграции вузов стала организация 30 марта 2007 г. Ассоциации финно-угорских университетов (АФУУ), которую на добровольных началах создали Марийский государственный университет, Удмуртский государственный университет, Сыктывкарский государственный университет, Югорский государственный университет, Петрозаводский государственный университет, Сомбатхейский педагогиче-

ский университет имени Д. Бержени (Венгрия). Позже ее членами стали Мордовский государственный университет и Университет Восточной Финляндии. При создании АФУУ было отмечено, что она должна способствовать плодотворному сотрудничеству ее членов в области учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, разработке совместных программ, направленных на совершенствование университетского образования и научных исследований, развитие единого образовательного пространства, фундаментальных научных и инновационных исследований и обмен студентами в университетах регионов [8, с. 5]. АФУУ является неправительственной некоммерческой организацией. Договор об организации Ассоциации финно-угорских университетов был «подкреплен» конкретными договорами университетов этого объединения.

5 июля 2007 г. был заключен новый Договор о сотрудничестве между Сыктывкарским и Удмуртским государственными университетами. Некоторые его разделы, например обмен ведущими преподавателями и участие в составе ГАК в качестве председателя, стали эффективно реализовываться, другие, в частности связанные с обменом издательской продукцией и проведением совместных учебных практик и обменом студентов, — не были воплощены в жизнь. В условиях перехода на уровневую систему подготовки и ФГОС сторонами было принято решение о конкретизации данных разделов и выделении приоритетного направления сотрудничества — разработки и реализации совместных образовательных программ. С указанной целью 22 октября 2010 г. университетами взамен договора 2007 г. был заключен Договор о сотрудничестве в рамках проектирования и реализации программы академической мобильности. В этом договоре был введен новый раздел, связанный с разработкой и реализацией совместных образовательных программ, а также прописаны процедуры кадрового и методического обеспечения академической мобильности.



Предполагается, что не позднее чем за месяц до конца учебного года стороны согласовывают через проректоров по учебной работе перечень специальностей, соответствующие им учебные планы и конкретные дисциплины, по которым желателен приезд преподавателя вуза-партнера, а также специальности, по которым желателен и возможен обмен студентами. В договоре детализирована процедура обмена издаваемой университетами учебно-методической литературой. На первом этапе производится обмен планами изданий по актуальному для вуза-партнера дисциплинам на следующий год с указанием стоимости одного экземпляра и тиража. Затем на основе планов изданий стороны формируют заказы для издательств, в которых указывают стоимость книг и необходимое число экземпляров. Издания включаются в план обязательной рассылки издательств. Если при этом общая стоимость литературы в обеих заявках совпадает, то обмен производится без взаимных денежных расчетов.

Между СыктГУ и УдГУ достигнута предварительная договоренность и о конкретных совместных программах по филологии (национальной); физической культуре и спорту; дизайну. Это именно те программы, по которым сотрудничество между нашими вузами является наиболее плодотворным.

Следует отметить, что 22 сентября 2009 г. заключен Договор о сотрудничестве между Сыктывкарским государственным университетом и Марийским государственным университетом. Стороны договорились осуществлять обмен издательской продукцией, ведущими преподавателями, а также организовывать совместно практики.

В данных случаях речь идет пока об обмене студентами и преподавателями в рамках существующего специалитета.

Разработка новых совместных образовательных программ, в том числе в рамках Ассоциации финно-угорских университетов, на наш взгляд, должна основываться на следующих принципах:

— учет интересов участвующих в образовательной программе сторон. При-

ведем пример «пассивного» участия одного вуза в образовательной программе другого. Марийским вузом осуществляется набор выпускников вузов Коми на магистерские программы. Интерес марийского вуза — в выполнении государственного задания по магистерским программам, сыктывкарских — в улучшении процента трудоустроенных. Совместные образовательные программы должны проектироваться прежде всего тогда, когда одному вузу в силу разных причин (недостаточное кадровое, методическое обеспечение и т. д.) невозможно реализовать эту программу;

— совместная образовательная программа должна быть экономичной с точки зрения затрат. Большая роль принадлежит информационным технологиям, направленным на реализацию элементов дистанционного обучения;

— совместные образовательные программы должны быть нацелены на повышение качества образовательного процесса, внедрение инновационных технологий.

Анализ опыта вузов, реализующих сопряженные образовательные программы с другими учреждениями, позволяет сделать следующие выводы по части документационного обеспечения совместных программ.

1. Реализация совместной образовательной программы предполагает наличие хотя бы у одного из вузов-партнеров лицензии по соответствующему направлению (специальности). В случае отсутствия лицензии у партнеров можно совместно подготовить необходимый для лицензирования пакет документов под базовый вуз этой совместной программы.

2. Разработка совместной образовательной программы должна сопровождаться формированием единого учебного плана, подписанного руководителями образовательных учреждений ВПО. При этом на титуле каждой составляющей единого плана должны присутствовать наименования специальности, квалификации, указание формы обучения и нормативного срока обучения. Можно использовать опыт реализации сопряженных учебных планов (колледж — вуз) [3; 6].

3. Вузами-партнерами должен быть согласован порядок поступления (зачисления) студентов (выпускников) на указанную образовательную программу и доведен до сведения обучаемых.

4. Должны быть согласованы программы дисциплин, подлежащих переаттестации. В соответствии с п. 46 Типового положения о высшем учебном заведении [7] студентам, обучающимся по программам двустороннего и многостороннего обмена, могут перезачитываться дисциплины, изученные ими в другом высшем учебном заведении, в том числе зарубежном, в порядке, определяемом высшим учебным заведением.

5. Должен быть согласован порядок промежуточной аттестации студентов, обучающихся в рамках совместной образовательной программы.

6. Должны быть согласованы документально процедуры итоговой аттестации совместной образовательной программы и выдачи документов об образовании.

С целью эффективной организации учебного процесса в рамках совместной образовательной программы можно использовать опыт Координационных советов по реализации сокращенных образовательных программ на базе среднего профессионального образования [3]. В такой совет входят представители нескольких учреждений профессионального образования, участвующих в реализации сопряженного учебного плана.

Богатый опыт совместной деятельности накоплен вузами и в рамках Ассоциации вузов того или иного профиля [4; 5].

Конечно, остается еще много вопросов. Например, в соответствии с действующим порядком совместная образовательная программа будет аккредитовываться (а значит, учитываться) лишь в том вузе, который является базовым (вуз с соответствующей лицензией). Вуз, «пассивно» участвующий в совместной программе, проявляет к ней меньший интерес. В таком случае целесообразным

представляется вариант реализации совместно двух образовательных программ в двух вузах. Но чем он будет отличаться от действующих реализаций в вузах образовательных программ? Думается, что ответы на этот и многие другие вопросы будут найдены уже в ближайшее время.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каримов, З. Ш. Интеграционные процессы в современном высшем образовании / З. Ш. Каримов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 308 с.

2. Наумченко, И. Л. Исследование состояния и способов интеграции региональных систем образования / И. Л. Наумченко // Тез. Всерос. науч.-практ. конф. «Интеграция региональных систем образования» / под ред. Н. П. Макаркина. — Саранск, 1995. — С. 32—34.

3. Нормативно-методическое обеспечение программ высшего профессионального образования, реализуемых в сокращенные сроки на базе среднего профессионального образования / авт.-сост.: А. Ю. Тимофеев, И. В. Минин, Е. В. Яковлева, А. Д. Романцова ; под общ. ред. А. Ю. Тимофеева. — Сыктывкар : Изд-во Сыктывкар. ун-та, 2009. — 100 с.

4. Региональные научно-образовательные объединения на базе университетов : сб. метод. материалов / авт. кол. под рук. А. М. Юркова. — Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1993. — 189 с.

5. Сборник проектов типовых нормативно-правовых и регламентирующих документов по организации и функционированию Ассоциации образовательных учреждений педагогического профиля. — М. : Изд. дом «Новый учебник», 2004. — Вып. 1. — 44 с. — (Б-ка Федеральной программы развития образования).

6. Сквозные образовательные программы высшего и среднего профессионального технического образования по направлениям: «Радиотехника», «Автоматизация и управление». — М. : Изд. дом «Новый учебник», 2004. — 75 с. — (Б-ка Федеральной программы развития образования).

7. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) [Электронный ресурс] : утв. постановлением Правительства Российской Федерации № 71 от 14.02.08. — Режим доступа: mon.gov.ru.

8. Университеты финно-угорского мира : справ. изд. / отв. ред. Е. А. Хлебников. — Йошкар-Ола : Изд-во Мар. гос. ун-та, 2007. — 104 с.

Поступила 04.04.11.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ****ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОГО
ПРИКЛАДНОГО ПОЛИТОЛОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**(на примере темы «Политические механизмы
территориального управления в современной России»)***

И. В. Бахлов, И. Г. Напалкова

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

На примере изучения темы «Политические механизмы территориального управления в современной России» анализируется специфика формирования программы комплексного прикладного политологического исследования. Характеризуются основные методы исследования — контент-анализ, когнитивное картирование, экспертный опрос, SWOT-анализ в контексте определенных методологических целей и задач.

Ключевые слова: прикладная направленность обучения; профессиональные компетенции студентов; прикладное политологическое исследование; методы исследования; сбор данных; контент-анализ; когнитивное картирование; экспертный опрос; SWOT-анализ; аналитическая справка.

Модернизация сферы высшего образования требует адаптировать учебный процесс, предоставляя студентам не просто отдельные знания, умения и навыки, а наборы компетенций, необходимых конкретным категориям специалистов. Так, студенты, обучающиеся по направлению «Политология», должны не просто уметь осмысливать новейшие тенденции и направления современной политологии, но и владеть ее методологией (т. е. углубленными знаниями общих и специальных методов и навыками их применения к анализу современных политических процессов), обладать способностями организации научных исследований, учебного процесса, избирательных кампаний, экспертной и консалтинговой деятельности, способностью составлять и представлять проекты научно-исследовательских и аналитических разработок в соответствии с нормативными документами и др. [6]. В связи с этим актуализируется проблема прикладной направленности обучения в целом и овладения методологией, методикой и техникой политических исследований в частности.

Использование прикладных методов в политологическом исследовании позволяет:

— найти решение остроактуальных проблем, встающих перед субъектами политических процессов в жестко заданных временных рамках;

— получить обширную и актуальную информацию, научно обоснованные данные о политических явлениях, процессах, событиях, имеющие прогностический характер (для их использования в практике политического управления);

— не только описать структурные элементы того или иного явления, но и выявить причины, лежащие в его основе и обуславливающие характер, распространенность, остроту и другие свойственные ему черты. При этом изучается не один какой-либо фактор, а их совокупность, из которой впоследствии выделяются основные и неосновные, временные и устойчивые, контролируемые и неконтролируемые, управляемые и неуправляемые [3, с. 732—734; 4].

Успешность применения тех или иных способов отображения ситуации в политическом анализе во многом зависит от их возможности сохранять оперативность и инновационность; предлагать сравнительно простые действия, не требующие значительных временных, орга-

* Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы. Проект № 14.740.11.0239 «Динамика центрально-периферийной конфигурации современной России и политические механизмы оптимизации территориального управления».

низационных и прочих затрат; быть достаточно гибкими, легко адаптируемыми к различным проблемным ситуациям; сочетать преимущества неформальной качественной аргументации с достоинствами формализованных количественных выкладок [5, с. 441].

На примере прикладного политологического исследования по теме «Политические механизмы территориального управления в современной России», выполняемой в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 гг. сотрудниками Научно-образовательного центра «Политический анализ территориальных систем» Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, рассмотрим особенности его подготовительной стадии.

Для разработки комплексной программы реформирования территориального управления необходимо изучить состояние объекта, на преобразование которого она направлена. Важно представить, какой результат должен быть достигнут в процессе реализации тех или иных мероприятий, какие средства необходимы и достаточны для достижения поставленных целей и задач. Только в этом случае станут возможными реализация планируемых мер и достижение заданных программных показателей и индикаторов.

Объектом исследования выступают политические механизмы территориального управления, предметом — оптимизация политических механизмов управления региональным развитием в условиях модернизации территориальной организации современной России.

Цель исследования — анализ политических механизмов территориального управления в современной России и методов их оптимизации в условиях модернизации структуры центрально-периферийной конфигурации.

Достижение заявленной цели предполагает решение следующих задач:

1) изучить механизм функционирования центрально-периферийной конфигурации современной России: правовую осно-

ву разграничения предметов ведения и полномочий между центром и субъектами и региональную политику федерального правительства;

2) выявить динамику эволюции политических механизмов территориального управления в 2000-е гг.;

3) определить каналы и методы оптимизации политических механизмов управления регионами в процессе трансформации территориальной организации государства;

4) сформировать аналитическую справку по результатам исследования и на ее основании выработать рекомендации для органов государственной власти и управления по совершенствованию федеративных отношений и оптимизации механизмов территориального управления.

В целом программа исследования направлена на изучение необходимого объема информации и потока мнений представителей науки, общественности, политиков федерального и регионального уровней последних лет по заявленной проблематике методами контент-анализа, когнитивного картирования, экспертного опроса, SWOT-анализа.

Контент-анализ — систематизированное изучение содержания письменного текста с фиксацией наиболее часто повторяющихся в нем сюжетов. Содержательный контент-анализ — это анализ, основанный на исследовании слов, тем и сообщений, он сосредоточивает внимание исследователя на содержании сообщения, на том, о чем в нем говорится [2].

Применительно к теме нашего исследования предполагается анализ газетных (журнальных) текстов на предмет выявления проблем по приведенным ниже категориям.

1. Позиция центра (федеральной элиты):

1А) принятие и изменение нормативных документов (федеральных законов, указов Президента РФ, постановлений Правительства РФ);

1Б) заявления руководящих должностных лиц (Президента, Председателя Правительства, председателей палат Федерального Собрания, председателя Конституционного Суда,



председателя Счетной палаты, членов Правительства).

2. *Позиция регионов — субъектов Федерации (региональных элит):*

2А) принятие и изменение регионального законодательства;

2Б) заявления руководящих должностных лиц (главы субъекта Федерации, председателя Законодательного Собрания (палат парламента), Председателя Правительства).

3. *Проблемы региональной политики как составляющей государственной политики:*

3А) в политико-правовой сфере;

3Б) в социально-экономической сфере;

3В) в национально-культурной сфере.

4. *Проблемы во взаимоотношениях центра и регионов:*

4А) во взаимоотношениях органов государственной власти (должностных лиц) Федерации и субъектов (федеральные органы — органы субъектов Федерации, территориальные органы федеральной власти — органы субъектов Федерации);

4Б) на уровне федеральных округов (постоянные представители Президента в системе взаимоотношений центра и регионов);

4В) в рамках Совета Федерации;

4Г) в рамках Государственного совета;

4Д) в обратных связях (представительства субъектов Федерации в Москве);

4Е) в рамках политических партий (политические партии как канал взаимодействия);

4Ж) в иных формах (личные контакты, участие в общественных структурах и др.).

5. *Частота упоминания регионов, их оценка:*

5А) оценка развития региона:

5А1 — позитивная;

5А2 — негативная;

5А3 — нейтральная;

5Б) оценка лидеров регионов:

5Б1 — позитивная;

5Б2 — негативная;

5Б3 — нейтральная;

5В) характеристика имиджа региона.

6. *Проблемы межрегионального взаимодействия:*

6А) в политико-правовой сфере;

6Б) в социально-экономической сфере;

6В) в национально-культурной сфере.

7. *Сферы и направления совершенствования управления регионами:*

7А) экономическое развитие;

7Б) национально-государственное строительство;

7В) обеспечение безопасности.

8. *Каналы оптимизации территориального управления:*

8А) Администрация Президента РФ и полномочные представители в федеральных округах;

8Б) Совет Федерации Федерального Собрания РФ;

8В) Государственный совет;

8Г) Министерство регионального развития РФ;

8Д) политические партии;

8Е) региональные власти.

9. *Механизмы оптимизации территориального управления:*

9А) узаконение политического лоббирования;

9Б) развитие горизонтальной кооперации;

9В) совершенствование политики финансового выравнивания.

Для анализа будут использованы газеты и журналы: «Российская газета» с приложением «Союз. Беларусь — Россия»; «Парламентская газета» с приложением «Вече»; «Независимая газета» с приложениями «НГ-политика», «НГ-сценарии»; «Новая газета»; «Государственная служба»; «Российская Федерация сегодня»; «Газета.ru» (www.gazeta.ru), «Полит.Ру» (www.polit.ru). Единица исследования — статья. Хронологические рамки — 2009—2010 гг.

Результаты исследования (по каждому изданию отдельно) найдут отражение в таблицах (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Таблица результатов контент-анализа периодического издания

№ п/п	Название статьи	Автор(ы)	Дата публикации; № издания	Страница(ы), количество символов	Категория проблемы
1	2	3	4	5	6

Процедурно планируется проведение контент-анализа в 5 этапов.

1-й этап — определение задач, объекта исследования, разработка категориального аппарата, выбор качественных и количественных единиц контент-анализа. В качестве единиц контент-анализа могут выступать: «физические» единицы (например, экземпляры книги, номера газет); структурно-семиотические единицы (например, лексика языка (слова и их эквиваленты), грамматические показатели (отрицательные частицы, отглагольные имена); понятийно-тематические единицы; референциальные (обозначения реальных личностей, событий, городов, стран, организаций) и квазиреференциальные единицы (чаще всего бывают представлены обозначениями различного рода коллективных акторов политической сцены: регионалы, федералы, Запад); пропозициональные единицы и оценки (в их основе — описание конкретных ситуаций, требование, констатация факта (например: «в России процесс территориально-государственного строительства не завершен»); макроструктурные единицы (сложные понятийные конструкции, как правило, носящие характер сценариев); «поэтические» единицы (средства художественной выразительности).

2-й этап — составление кодировочной инструкции (отбор индикаторов выбранных категорий исследования).

3-й этап — кодировка всего массива исследуемых текстов (перевод в цифровое выражение всей совокупности исследуемых текстов).

4-й этап — статистическая обработка полученных количественных данных (вручную или на ЭВМ).

5-й этап — интерпретация полученных данных на основе анализа и теоретического контекста исследования, верификация данных (с помощью разнообразных графических средств — диаграмм, графиков и т. д.).

Когнитивное картирование — выявление восприятия политическими деятелями определенных политических проблем путем анализа текстов, интервью в СМИ, а также публикаций, отражающих взгляды политика на тот или иной вопрос [7, с. 83]; метод когнитивного картирования решает задачу выявления основных понятий, которыми оперирует политик, и нахождения имеющихся между ними причинно-следственных связей; при этом используется методика с ограниченным количеством индикаторов поведения политического актора, предложенная канадским исследователем Б. Корани [8, р. 263—265].

В качестве индикаторов выступают:

— характер публикации (интервью; авторская статья; аналитическая статья);

— проблема (проблемы политикотерриториальной организации России; реформа федеративных отношений; вертикальные коммуникации; горизонтальные коммуникации; новые механизмы региональной политики);

— отношение к проблеме («местнически-этнократическое»; «открытое»; иное);

— объем публикации.

Результаты исследования отразятся в таблице (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Таблица результатов когнитивного картирования

№ п/п	Политик	Выходные данные	Характер публикации	Проблема	Отношение к проблеме	Объем публикации (количество символов)
1	2	3	4	5	6	7

Работа будет выполняться в такой последовательности: 1) отбор текстовых материалов, имеющих непосредственное

отношение к политическому деятелю: интервью, тексты выступлений; 2) составление когнитивной карты на основе



выделения основных понятий, которыми оперирует политический деятель (установка причинно-следственной связи); 3) количественные подсчеты причинно-следственных связей; 4) интерпретация результатов когнитивной карты (структурированность текста; наличие прямых-обратных связей); 5) верификация полученных результатов.

Экспертный опрос — интервьюирование представителей экспертного сообщества по проблематике исследования (методом направленного интервьюирования). Предполагается опрос 25 экспертов (по 5 представителей от следующих групп: 1) органы государственной власти; 2) органы местного самоуправления; 3) региональные отделения политических партий, общественные организации; 4) региональные СМИ; 5) ученые (политологи, социологи, экономисты). Опрос проводится в соответствии со специально разработанным бланком.

SWOT-анализ — стратегический ситуационный анализ политических механизмов территориального управления, использующихся в современной России, путем выявления сильных и слабых сторон, возможностей и угроз, касающихся проблематики заданной темы. Данная методика станет одним из предварительных этапов для составления рекомендаций органам государственной власти, так как данные, полученные в результате ситуационного анализа, служат базисными элементами при разработке стратегических целей и задач управления.

Ключевые факторы SWOT-анализа:

- исторические предпосылки;
- законодательство и политическая среда, ожидаемые или возможные его изменения;
- экономическое положение страны, региона;
- социально-демографические факторы в стране, регионе;
- международная среда.

Также должны быть проанализированы все тенденции, которые могут повлиять на стабильность центрально-периферийной конфигурации современной России в контексте возможностей и угроз. Перечисленные факторы не являются

исчерпывающими. В ходе исследования могут выявиться дополнительные объекты для анализа.

Все выделенные проблемы будут проанализированы с применением методики *каузального анализа проблем* [1], алгоритм проведения которого включает определение причин и следствий проблемы; установление связи причин и следствий, действий и результатов.

С точки зрения методологии SWOT-анализ проводится в 6 этапов.

1-й этап — выделение наиболее важных параметров анализа.

2-й этап — анализ сильных и слабых сторон политических механизмов территориального управления, использующихся в современной России.

3-й этап — составление базовой матрицы анализа (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Базовая матрица SWOT-анализа

Сильные стороны	
Наименование	Характеристика
Слабые стороны	
Наименование	Характеристика
Возможности	
Наименование	Характеристика
Угрозы	
Наименование	Характеристика

Данная матрица не является стандартной для SWOT-анализа, однако ее выбор основан на удобстве применения и большей детализированности результатов анализа.

4-й этап — разделение возможностей и угроз, выявленных в процессе анализа, на три группы по приоритетности, необходимости концентрации усилий и средств и тщательности мониторинга; на основании сделанного SWOT-анализа составление матрицы угроз и возможностей (табл. 4).

5-й этап — с учетом выявленных возможностей и угроз выделение основных взаимно влияющих групп «Возможности — сильные/слабые стороны», «Угрозы — сильные/слабые стороны» и составление соответствующей матрицы (табл. 5).

Матрицы угроз и возможностей

Матрица угроз			
Вероятность реализации угроз	Последствия угроз		
	Разрушительные (Р)	Тяжелые (Т)	Легкие (Л)
Высокая (В)			
Средняя (С)			
Низкая (малая вероятность) (Н)			
Матрица возможностей			
Вероятность использования возможности	Влияние возможности		
	Сильное (С)	Умеренное (У)	Малое (М)
Высокая (В)			
Средняя (С)			
Низкая (Н)			

Т а б л и ц а 5

Комплексная оценка возможностей и угроз с учетом сильных и слабых сторон

	Описание	Сильные стороны			Слабые стороны	
		...	...	...	...	...
Возможности	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
Угрозы	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...

Данная фаза позволит сделать стратегические выводы из проделанного анализа, точно структурировать проблемы, найти пути их решения с учетом имеющихся и предполагаемых ресурсов.

6-й этап — формулировка основных стратегических направлений с учетом их важности.

По результатам проведенного исследования будет подготовлена аналитическая справка, актуализирующая научные и практические проблемы в сфере управления территориальными системами, а также включающая результаты исследования политических механизмов территориального управления современной России с авторскими комментариями и содержащая варианты решения обозначенных проблем и пути оптимизации.

Таким образом, специфика прикладного политологического исследования состоит в том, что его конечным продук-

том выступают не абстрактные общие положения, в равной мере применимые для характеристики многих однотипных политических явлений, а практические советы, рекомендации, прогнозы и сценарии развития ситуации конкретным участником политического процесса. Выводы и рекомендации прикладной политологии адресуются лицам, обладающим властными полномочиями и непосредственно определяющим реальную политику; они ориентированы на внедрение в общественное мнение с целью добиться определенной направленности политического процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гам, В. Стратегическое лидерство [Электронный ресурс] / В. Гам // Наука управлять. — Режим доступа: <http://upr.1september.ru/articlef.php?ID=200701907>. — Загл. с экрана (дата обращения 12.04.11).



2. Контент-анализ в исследованиях политических ситуаций и процессов [Электронный ресурс] // Методы политических исследований / К. П. Боришполец. — М., 2005. — Режим доступа: <http://politics.ellib.org.ua/pages-1502.html>. — Загл. с экрана (дата обращения 12.04.11).

3. Общая и прикладная политология : учеб. пособие / под общ. ред. В. И. Жукова, Б. И. Краснова. — М. : МГСУ ; Союз, 1997. — 992 с.

4. Симонов, К. В. Политический анализ [Электронный ресурс] : учеб. пособие / К. В. Симонов. — М. : Логос, 2002. — 152 с. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/2569>. — Загл. с экрана (дата обращения 12.04.11).

5. Соловьев, А. И. Политология: Политическая теория, политические технологии : учеб. / А. И. Соловьев. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 559 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 030200 «Политология» (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс] // Российское Образование: Федеральный портал. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm. — Загл. с экрана (дата обращения 12.04.11).

7. Цыганков, П. А. Международные отношения : учеб. пособие / П. А. Цыганков. — М. : Новая школа, 1996. — 320 с.

8. Korany, B. Analyse des relations Internationales. Approches, concepts et donnees / B. Korany. — Montreal : Gaëtan Morin et Centre quebécois de relations internationales, 1987. — 361 p.

Поступила 11.05.11.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО УПРАВЛЕНИЮ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД

*Н. Е. Серебровская (Нижегородский институт
менеджмента и бизнеса)*

В статье поднимается вопрос о создании междисциплинарной системы знания, способной обеспечить высокий уровень профессионализма и культуры специалиста-менеджера. Автором предложены способы интеграции содержания учебных дисциплин в процессе конфликтологической подготовки менеджеров.

Ключевые слова: интегративный подход; конфликтологическая подготовка; будущий специалист по управлению; конфликтологическая культура.

Образовательная среда вуза стала заметно более прагматичной и, к сожалению, менее культурной. На первый план выходят такие задачи вузовского образования, как информатизация, экономическая эффективность учебного процесса, успешная социализация и адаптация будущих специалистов и др. Появление новых целей и ценностей в образовании обусловлено потребностью российского общества в образованных специалистах, но это же общество нуждается и в культурных специалистах, способных к проявлению позитивной мировоззренческой позиции и конструктивной профессиональной деятельности в трудных ситуациях социального взаимодействия. В этой связи встает вопрос о пересмотре теоретико-методологических основ подготовки современного менед-

жера и практических способов и технологий ее реализации.

Культуросообразность — один из важнейших и известнейших принципов обучения, определенный еще А. Дистервегом в работе «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832). Выдающийся немецкий педагог утверждал, что «...та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно ей, если только хотим добиться положительных результатов» [1, с. 13—14].

На смену уходящей в прошлое основной цели высшей школы транслировать культурный опыт новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний приходит новая задача — развивать личность студента, а в дальнейшем

© Серебровская Н. Е., 2011

и профессионала, готовить его к преобразованию социума, к реализации конструктивных моделей социального взаимодействия [2; 3]. Это актуально и для подготовки специалистов по управлению.

С нашей точки зрения, сегодня при обсуждении перспектив развития высшего профессионального образования и подготовки специалистов в области управления необходимо говорить о системном взгляде и интегративном подходе.

Использование *интегративного подхода* при разработке содержания высшего образования активно обсуждается в настоящее время педагогами и психологами. Аналитический обзор научных исследований показывает, что интеграция содержания образования в современных условиях развития общества и общественных отношений представляет собой сложное, многоаспектное явление. Проблема междисциплинарного синтеза, интеграции содержания образования находит свое отражение в работах многих авторов [см., напр.: 4].

Мы считаем, что интеграция и междисциплинарные связи — это части одного целого, объединения теории и практики в системе высшего образования. При этом способом реализации интеграции является координация, т. е. тщательно разработанная взаимосвязь учебных курсов, или междисциплинарные связи.

Координация как согласование учебных программ по родственным предметам с точки зрения общности трактовки основных изучаемых понятий, явлений, процессов, согласование последовательности изучения учебных дисциплин означает тщательно разработанную взаимосвязь содержания учебных курсов, т. е. междисциплинарных связей, способствующую интеграции получаемых студентом знаний.

Приобретенные ранее знания, привлекаемые при изучении нового материала, выступают в роли дополнительных раздражителей, отвечающих за усвоение новых знаний студентами [3]. Междисциплинарные связи в широком смысле в учебных дисциплинах представляют собой то диалектическое единство, кото-

рое обеспечивает целостное представление человека о мире, складывает мозаичную картину мира, создает культурную основу личности профессионала. Ни одна учебная дисциплина, сколь значительной она бы ни была, не может сформировать целостного профессионального мировоззрения специалиста по управлению, а может лишь участвовать в этом процессе наряду со многими. Таким образом, основной задачей становится создание междисциплинарной системы знания, способной обеспечить высокий уровень профессионализма и культуры специалиста-менеджера.

Со всей очевидностью встает задача формирования междисциплинарных связей в профессиональной подготовке менеджера. Они, в свою очередь, позволяют:

- сформировать научное мышление специалиста, т. е. единое представление об окружающем мире, разрешив, таким образом, противоречие частного видения действительности с позиций отдельных наук;

- установить место и роль каждого учебного предмета в общей системе профессиональных знаний;

- обеспечить системность управленческих знаний;

- решить проблему интеграции знаний, отражающую единство содержательной и процессуально-технологической стороны обучения будущих менеджеров в вузе.

Для обозначения междисциплинарных связей при изучении тех или иных учебных дисциплин чрезвычайно важным представляется использование таких обобщенных знаний, которые могут в интегративной форме давать единую картину изучаемого явления профессиональной действительности менеджера. В данном контексте интегративное содержание профессионального высшего образования специалиста по управлению становится продуктом интегративной, специально организованной образовательной деятельности в вузе, которая осуществляется посредством реализации междисциплинарных связей. На наш взгляд,



междисциплинарные связи выступают как средство образовательной интеграции.

Исходя из теоретического исследования проблемы, интеграцию содержания образования можно рассматривать как средство реализации компетентного подхода в профессиональной конфликтологической подготовке будущих специалистов по управлению.

По мнению некоторых авторов, и в частности Т. М. Сорокиной, в рамках компетентного подхода междисциплинарные связи усиливают прикладной характер учебного содержания [6]. С этим нельзя не согласиться. Приобретение специалистом-менеджером соответствующих требованиям его профессии компетенций, безусловно, может в достаточной степени реализовываться за счет междисциплинарного подхода к разработке учебного содержания и отражать конфликтологический аспект деятельности. Однако основной в обсуждении подготовки специалистов-менеджеров в системе высшего образования, в том числе в области конфликтологии, должна являться проблема культурного, а значит, и личностного развития профессионала по управлению. Помимо приобретения и освоения профессиональных компетенций для менеджера не менее значимой на сегодня задачей является развитие его личности, способной к культурному саморазвитию и самоопределению в профессии. Решить эту сложную задачу в процессе высшего профессионального образования можно, по нашему глубокому убеждению, только системно, используя наряду с **компетентным** также и **интегративный** подход.

Подлинное вузовское образование «запускает» развитие и саморазвитие студента, выступая личностно развивающим процессом. Таковой должна быть его истинная стратегия. Главным субъектом образовательного процесса в высшей школе является будущий специалист, и этот будущий специалист должен быть культурно целостен. В трактовке данного вопроса мы отталкиваемся от

самой сущности такого понятия, как «культура».

Культура — это именно та универсальная категория, благодаря которой возможна интеграция всех переменных, влияющих на формирование личности и ее поведения в тех или иных социальных условиях, в том числе в конфликтных ситуациях профессионального взаимодействия.

С нашей точки зрения, конфликтологическую культуру менеджера можно рассматривать как интегративную характеристику субъекта управления, содержание которой напрямую зависит как от внутренних (индивидуально-психологических), так и от внешних (социально-психологических) условий жизнедеятельности специалиста по управлению.

Сама категория конфликтологической культуры, сложная и системная по своей структуре, задает необходимость создания в системе профессионального образования в вузовский и послевузовский период специальной образовательной среды, в которой учебный процесс должен носить *междисциплинарный* характер, а содержание учебных курсов должно быть *интегративным*. В такой среде основной фигурой в образовательном процессе является студент, будущий менеджер, осуществляющий в вузе субъектную деятельность — учение. В этом случае субъектное, практико-ориентированное и развивающее личность профессиональное высшее образование, в частности в аспекте конфликтологической подготовки, становится реальностью.

Сочетание разных подходов при разработке концепции подготовки культурного специалиста по управлению в области конфликтологии в системе высшего профессионального образования должно быть основано на понимании того, что конфликтологическая культура как интегративная категория предполагает сочетание разных направлений исследования проблематики, изначально задает интегративное содержание образовательной программы подготовки специалиста-менеджера. Подобная подготовка составляет часть целостного образовательно-

го процесса, который направлен на общекультурное и специально-профессиональное развитие менеджера в вузе. В результате усиливаются практический, междисциплинарный, прикладной аспекты профессионального управленческого образования. Это достигается преимущественно не за счет введения новых дисциплин, увеличения объемов времени на их изучение, а за счет переориентации их содержания в сторону профессионально важных задач и актуальных тенденций, т. е. от «всеобщих» знаний (обо всем) через практические (как? каким образом?) к осмысленным и ценным для личности (зачем? почему?).

Процесс усвоения конфликтологических знаний необходимо рассматривать в тесной связи с созданием условий их реального применения. Данная проблема сегодня активно обсуждается в высшей школе [см., например: 2]. Представляется, что усвоение и применение знаний о конфликтах являются частями единого процесса профессиональной подготовки, так как усвоение новой учебной информации, а значит, и новых знаний в максимальной степени возможно только тогда, когда реализуется в практической деятельности специалиста. Сначала это происходит на уровне практической учебной, а затем и профессиональной деятельности и становится значимым для личности, «вписывается» в ее систему ценностей и смыслов.

Таким образом, интеграция содержания профессионального образования путем реализации междисциплинарных связей в процессе вузовского обучения менеджера дает возможность определять в качестве цели высшего профессионального образования становление и развитие культурного профессионала — специалиста по управлению, в том числе в конфликтологической области.

Интеграция содержания высшего профессионального образования — один из способов разрешения противоречия между объективно нарастающим объемом современных научных знаний и невозможностью их системного усвоения студентами в сегодняшних «классиче-

ских» условиях организации учебного процесса в вузе, при традиционном дифференцированном структурировании содержания учебных дисциплин и организации их преподавания. То же можно сказать и о конфликтологической подготовке менеджеров. Необходимо изменить ситуацию за счет осуществления междисциплинарных связей, преимущественности содержания понятийного аппарата и учебных технологий между дисциплинами (общегуманитарного и специального профилей). Именно междисциплинарные связи могут стать действенными средствами интеграции процесса высшего профессионального образования менеджера.

Профессиональная деятельность специалиста по управлению представляет собой разноплановый, динамичный, стрессогенный и конфликтогенный процесс, связанный со сложностями социального взаимодействия. Многообразие планов деятельности определяет высокие требования к личности специалиста-менеджера. С нашей точки зрения, интеграция образовательного процесса его профессиональной подготовки сначала в вузовский, а затем и в послевузовский период обучения служит тем способом, который позволяет получить профессионально компетентного и культурно развитого специалиста. Подобная преемственность осуществляется через синтез идей, взглядов, позиций, мнений по поводу явлений окружающей действительности, формирование целостного взгляда на мир наряду с многообразием способов его познания на базе уже имеющегося профессионального и жизненного опыта. Такого рода синтез создает основу для становления и развития профессиональной и личностной культуры менеджера, в конечном счете детерминируя процесс саморазвития профессиональной культуры специалиста.

Интегративный подход делает возможным качественно новый учебный процесс в системе вузовского и послевузовского образования, воплощающий единство и системность всех сторон учебной и профессиональной деятель-



ности обучающегося, в результате которого у будущих специалистов формируются интегративные знания, умения и навыки, составляющие набор профессиональных компетенций менеджеров, реализующиеся затем на практике.

Под интегративными знаниями, умениями и навыками понимаются учебные знания, умения и навыки, необходимые для расширения и углубления междисциплинарных знаний, их систематизации и обобщения, формирования междисциплинарных учебно-познавательных умений, а также для решения других образовательных проблем, связанных с усвоением междисциплинарной учебной информации. Именно они являются основным содержанием профессиональных компетенций специалиста.

Необходимо отметить, что процесс развития интегративных знаний, умений и навыков оказывает большое влияние на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов-менеджеров в процессе обучения: она становится эффективнее и успешнее. Способность студентов-менеджеров к анализу, синтезу и структурированию знаний из разных учебных дисциплин можно считать успешным проявлением профессионального развития и освоенных учебно-профессиональных компетенций.

Процессы взаимосвязи и взаимопроникновения знаний, умений и навыков, развития профессиональных компетенций в профессиональной подготовке менеджеров можно представить в виде такой последовательности: интеграция знаний в рамках одной дисциплины; установление взаимосвязей между темами и разделами разных учебных дисциплин; создание интегрированных курсов; применение приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков в практической деятельности по управлению; формирование единой картины мира как части личностной культуры менеджера.

Предметная система профессиональной подготовки специалистов во многом расчленяет целостность представлений о многих явлениях и процессах, в том числе о будущей профессиональной дея-

тельности. В результате знания и умения приобретаются будущим специалистом дискретно, с разрывами во времени и пространстве. Высшее образование нуждается в новых научных конструкциях межпредметных и междисциплинарных знаний, которые существенно повысят качество подготовки будущих специалистов.

Интеграционная модель конфликтологической подготовки менеджеров позволяет выделить в образовательном пространстве взаимосвязанные компоненты и уровни интеграции, определить их вариативные возможности, а следовательно, способствовать повышению качества дополнительного образования.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования акцентирует внимание на значимости формирования у специалистов по управлению в процессе вузовского обучения собственно управленческой, коммуникативной, экономической и других компетентностей [5]. Несомненно, это — достойная задача. Однако не менее важными, на наш взгляд, в профессиональной подготовке будущих менеджеров являются становление и развитие *конфликтологической культуры* как одной из основополагающих составляющих профессионализма специалиста по управлению.

Достижение высокого уровня развития конфликтологической культуры специалистами данного профиля необходимо рассматривать в качестве цели профессиональной конфликтологической подготовки менеджера в вузовской и послевузовской системах образования. Процесс становления и дальнейшего развития конфликтологической культуры специалиста должен осуществляться поэтапно, носить непрерывный, преемственный характер и протекать в интегративном образовательном контексте, цель которого состоит не столько в усвоении теоретической информации о конфликте, а также в формировании умений и навыков управления конфликтом в организации, сколько в развитии соответствующих личностных качеств и свойств

специалиста, в создании позитивной системы ценностей и смыслов, направленной на конструктивные взаимоотношения с людьми, в формировании целостной картины мира.

Интегративный подход к конструированию содержания профессиональной подготовки менеджеров в русле конфликтологии поможет успешно решить проблему подготовки специалистов по управлению с высоким уровнем конфликтологической культуры. В русле этого подхода содержание конфликтологической подготовки специалистов-менеджеров понимается нами как часть профессионального образования, обеспечивающего становление и развитие у студентов конфликтологической культуры на основе интеграции знаний из различных областей науки и практики, приобретения соответствующих умений и навыков, отвечающих за освоение комплекса специальных профессиональных компетенций выпускником вуза и его личностного роста через формирование интегративных качеств личности (социальной адаптивности, готовности к управлению конфликтами в организации, ответственности, креативности и др.).

Существует ряд проблем, решение которых необходимо для реализации содержания высшего профессионального образования менеджеров средствами такого рода многоуровневой интегративной подготовки специалистов. Это не только формирование содержания образования на основе обеспечения преемственности и интеграции учебных дисциплин как общекультурного, так и специально-профессионального профиля, но и разработка единых междисциплинарных критериев промежуточной и итоговой аттестации студентов, использование единого терминологического аппарата в

смежных дисциплинах, создание новых интегративных учебных курсов для менеджеров, разработка соответствующих форм подачи материала и методов его усвоения и т. д.

Основными преимуществами такого рода профессионального образования являются улучшение качества образованности выпускников вузов, повышение степени профессионализма и компетентности менеджеров, личностный рост специалистов по управлению, высокий уровень профессиональной (в том числе конфликтологической) и личностной культуры специалистов, возможность интеграции выпускников-менеджеров в мировую бизнес-систему.

Становление и развитие конфликтологической культуры специалиста по управлению, с нашей точки зрения, возможны лишь при условии сочетания общекультурной подготовки менеджеров и их целенаправленной профессиональной конфликтологической подготовки в процессе вузовского и послевузовского обучения в русле интегративного подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей) / А. Дистервег. — М., 1956. — 216 с.
2. Зиновкина, М. Креативная технология образования / М. Зиновкина // Высш. образование в России. — 2009. — № 3. — С. 101—105.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М., 2009. — 223 с.
4. Образование и культура // Вестн. СЗО РАО. — СПб., 2001. — Вып. 6. — 95 с.
5. Розин, В. М. Обучение, образование, культура / В. М. Розин // Вестн. высш. шк. — 2007. — № 2. — С. 21—24.
6. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород ; М., 2002. — 178 с.

Поступила 12.02.11.



ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ СИСТЕМНОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТАМИ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

*Е. В. Заварцева (Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева)*

Рассматриваются основные компоненты системной модели управления проектами: проект, программа, портфель проектов, процессы управления проектами и субъекты проектной деятельности. Выделяются основные свойства системной модели управления проектами, раскрываются ее интегративные признаки.

Ключевые слова: система; управление проектами; проект; программа; портфель проектов; субъект управления; процесс управления; интеграция.

Формирование постиндустриальной экономики, глобализация экономических процессов, возрастающее значение инновационной составляющей в деятельности организаций оказали существенное влияние на развитие теории и практики менеджмента. Одной из заметных тенденций последнего десятилетия стали бурное развитие и распространение концепции управления проектами, позволяющей организации динамично развиваться в условиях быстроменяющейся рыночной среды. К важнейшим проблемам теории и практики управления проектами относятся неправильное понимание и использование разработанной методологии и техник. В этом плане очень важно получить верное представление об управлении проектами как комплексной дисциплине, а также понять принципы его функционирования. Кроме того, поскольку в современном мировом сообществе качественное образование составляет основу социального развития и устойчивого экономического роста [4], выработка интегрального представления о системе управления проектами становится необходимым условием подготовки управленческих кадров.

Одним из способов отображения структуры и взаимосвязей любого сложного предмета, в том числе управления проектами, является моделирование. Понимание модели управления проектами требует ясной формулировки самой этой категории. Стоит констатировать, что к настоящему времени в науке не выработано единого подхода к интерпретации понятия «управление проектами».

В мировой практике оно трактуется неоднозначно в зависимости от выбранной модели, типа и вида проектов и других факторов.

Обобщение существующих определений позволяет выделить два основных вектора толкования понятия: процессный и системный. С точки зрения первого управление проектами представляет собой группу взаимосвязанных процессов, методик и инструментов, позволяющих наиболее эффективным способом достичь целей проекта и ожиданий его участников. Такое понимание управления проектами наиболее характерно для стандартов управления (как де-юре, так и де-факто: ISO 10006, ANSI/PMI 91-001-2004 и др.) и «сводов знаний» (PMBoK). Второй подход соответствует «менеджерскому», или «деятельностному», пониманию, согласно которому управление проектами трактуется через категории «деятельность», «усилие», «предприятие». Наиболее показательной в рамках данного подхода можно считать дефиницию управления проектами как уникального набора скоординированных действий с определенным началом и завершением, осуществляемых индивидуумом или организацией для решения специфических задач с определенным расписанием, затратами и параметрами выполнения [9].

Необходимо заметить, что интегративный характер проекта, предполагающий взаимопроникновение функциональных и предметных элементов, предъявляет некоторые требования к формированию системы управления им.

© Заварцева Е. В., 2011

Прежде всего к ним относятся комплексность и гибкость. Опираясь на данное положение, определение рассматриваемой категории возможно сформулировать следующим образом: управление проектами — интегрированная технология менеджмента, основанная на обособлении объекта управления и представляющая собой комплексное решение межфункциональных задач с помощью горизонтально интегрированных структур в условиях жестких ресурсных и временных ограничений. Полагаем, что приведенную трактовку можно использовать при подготовке экономистов-менеджеров в вузе, решая проблемы интеграции новых управленческих подходов в систему высшего профессионального образования, что особенно важно в условиях модернизации [5].

В рамках данного утверждения говорить об управлении проектами, по нашему мнению, целесообразно с позиции системного подхода, поскольку различные компоненты проектной деятельности, такие как цели, функции, объекты, субъекты, методы и средства, позволя-

ют обеспечить эффективный результат только тогда, когда применяются в совокупности и взаимосвязке.

В современной теории менеджмента системный подход в его различных версиях служит мощным методологическим средством решения управленческих задач и применяется как способ упорядочения управленческих проблем, с помощью которого осуществляется их структурирование, определяются цели решения, выбираются варианты, устанавливаются взаимосвязи и зависимости элементов проблем, а также факторы и условия, оказывающие воздействие на их решение. Системный подход в настоящее время признается наиболее важным и продуктивным при исследовании различных социально-экономических явлений, в том числе управления [6]. В контексте данного подхода систему управления проектом можно определить как взаимосвязанную совокупность инструментов, методов, методологий, ресурсов и процедур, используемых для управления проектом и организационных условий для его реализации.



Р и с. 1. Системная модель управления проектами организации



В литературе по управлению проектами даются различные системные модели. Наиболее полный их обзор и анализ приведен в работе М. Вайдмана [1]. В рамках системного подхода механизм управления проектами можно изобразить как принципиальную методологическую системную модель, состоящую из трех блоков, представленных структурными декомпозициями: субъектов управления, объектов управления, процессов и функций управления (рис. 1).

Отличительной особенностью данной модели является то, что в ней реализованы системный, проектный и процессный подходы. Если в качестве модели взаимодействия указанных подходов выбрать «иерархию», то процессный подход окажется вложенным в проектный, а проектный, в свою очередь, — в системный. Комплексный подход, реализованный в системной методологической модели, выгодно отличает ее от известных моделей управления проектами.

Конкретизируя элементы вышеприведенной модели, отметим, что под субъектами управления понимаются активные участники проекта (руководство организации, отдельные сотрудники, подразделения, внешние участники), взаимодействующие при выработке и принятии управленческих решений в процессе его осуществления. Среди них можно выделить ключевых участников (инвестор, заказчик, генподрядчик, исполнитель), команду управления проектом (руководитель проекта и члены команды проекта), функциональные подразделения компании (маркетинг, финансы, производство и пр.), которые в разной степени взаимодействуют друг с другом. А. С. Товб и Г. Л. Ципес приводят следующие группы субъектов в системе управления проектом: управленческий аппарат заказчика (инвестор, функциональный заказчик, генеральный заказчик и др.), управленческий аппарат исполнителей проекта (генеральный подрядчик, генеральный системный интегратор, подрядчик, поставщик и др.), команды проектов (группы управления, рабочие группы), представляющие собой специализированные временные структуры, создаваемые на

время выполнения проектов и включающие управленческий и технический персонал, выделяемый заказчиком, и исполнителей для реализации проектов [7].

К объектам управления относятся общие программы, портфель проектов, проект и его элементы. Стоит отметить, что термины «проект» (от лат. *projectus* — брошенный вперед) и производный от него «проектирование» — многоаспектные в своей основе понятия и в ряде ситуаций могут использоваться для обозначения различных сущностей. В современной науке и практике выработан ряд подходов к исследованию проекта как объекта управления, всю совокупность которых возможно разделить на три группы:

1) основанные на организационно-деятельностной модели, рассматривающие категорию «проект» как совокупность некоторых элементов и связей между ними, обеспечивающие достижение поставленной цели и определяющие проект через категории «задача», «мероприятие», «предприятие»;

2) основанные на процессной модели, отождествляющие проект с процессами развития и изменения, представляющие его в виде многочисленных процессов, раскрывающие его через концепцию жизненного цикла и определяющие проект через категории «процесс», «изменение», «развитие»;

3) узкие, специфичные для отдельных областей проектирования (строительство, инвестиционная сфера, НИОКР, IT-технологии и т. п.) [3].

Вместе с тем практически все специалисты прямо или косвенно указывают на отличительные свойства проекта, в качестве которых выделяются целенаправленность, уникальность решаемых задач и результатов, ограниченная длительность жизненного цикла, комплексный и межфункциональный характер решаемых задач, организационная разобщенность с основными видами деятельности. Таким образом, в рамках системной модели управления проектами проект можно определить как уникальный объект управления, представляющий собой ограниченное во времени, целена-

правленное изменение параметров и/или структуры какой-либо системы общественного производства с установленными требованиями к качеству результатов, бюджетными и ресурсными ограничениями.

Помимо проектов объектами управления в представленной системной модели могут выступать программы и портфели проектов. Программа — это ряд связанных друг с другом проектов, управление которыми координируется

для достижения преимуществ и степени управляемости, недоступных при управлении ими по отдельности. Портфель — набор проектов или программ и других работ, объединенных вместе с целью эффективного управления данными работами для достижения стратегических целей.

В рамках концепции управления проектами возможно определить функциональные особенности указанных категорий (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Характеристики объектов системной модели управления проектами

Характеристика	Портфель	Программа	Проект
Цель	Достижение конкурентных преимуществ	Решение комплексной проблемы	Решение тактических задач
Видение и стратегия	Регулируются стратегией и находятся под ее мониторингом	Реализуются программой	Взаимосвязаны через рабочую оболочку проекта
Коммерческая выгода	Почти совершенно исключена	Почти полностью включена	Почти совершенно исключена
Организационные изменения	Исключены	Включены	Исключены

Процессы управления проектом осуществляются на всех стадиях жизненного цикла проекта и могут быть класси-

фицированы по двум основаниям — области применения и целевому результату (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

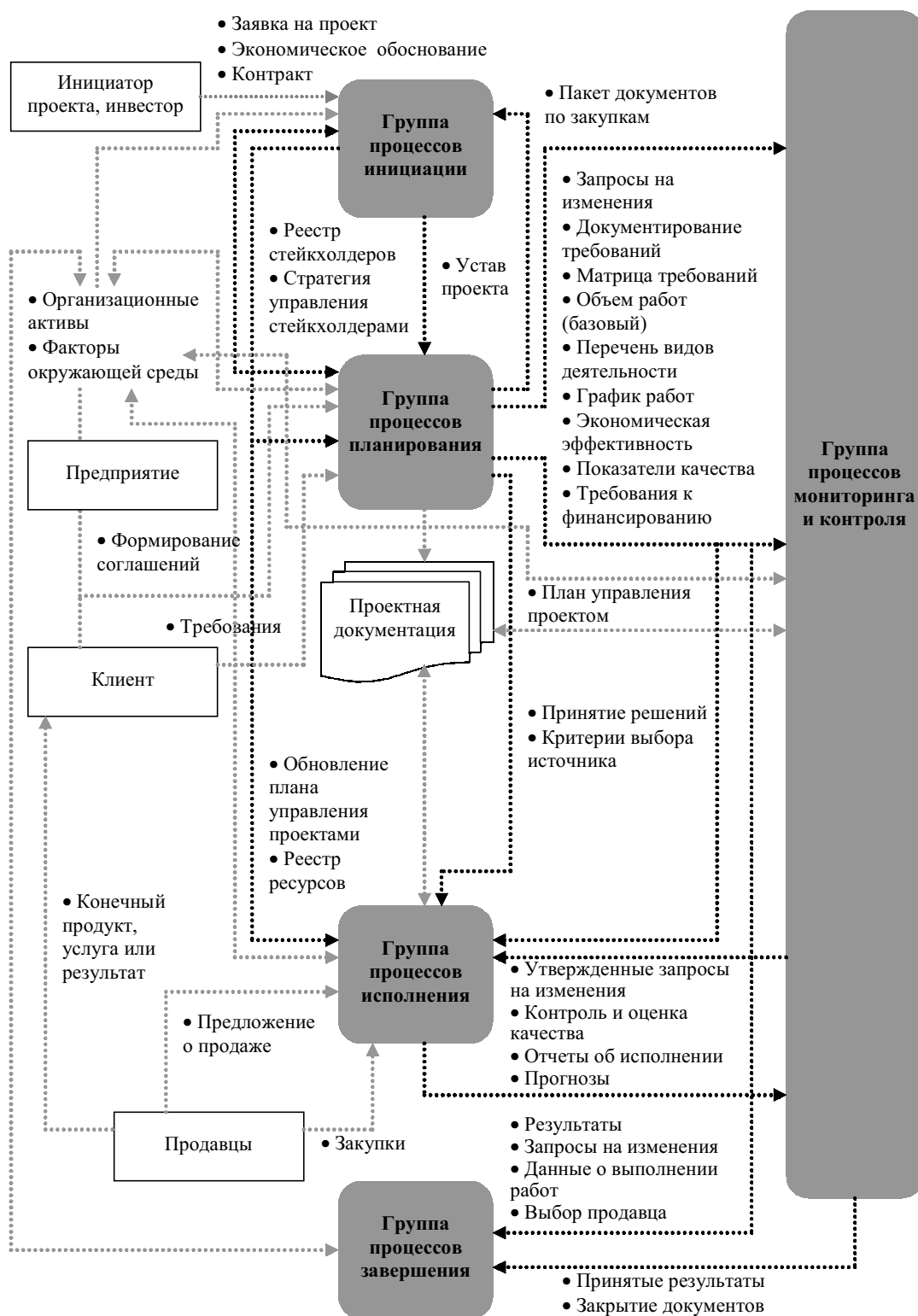
Классификация процессов управления проектами [7]

Классификационный признак	Состав процессов управления
Область применения	Управление содержанием проекта, управление проектом по временным показателям, управление проектом по стоимостным параметрам, управление качеством, управление персоналом, управление коммуникациями, управление отклонениями, управление контрактами
Целевой результат (фазы управления)	Санкционирование начала и очередной стадии проекта — инициация; определение наилучшего способа действий для достижения целей стадии с учетом складывающейся обстановки — планирование; реализация плана стадии жизненного цикла проекта — выполнение; выявление фактов отклонения стадии проекта от запланированного и принятие корректирующих действий — контроль; завершение или закрытие всего проекта или его стадии — завершение

Достаточно подробное описание процессов управления проектами изложено в стандарте ANSI/PMI 99-001-2004 Американского института управления проектами. Оно составило основу процессного понимания механизма проектного ме-

неджмента. В соответствии с 3-й редакцией данного стандарта относительно самостоятельные процессы управления проектами тесно взаимосвязаны (рис. 2).

А. С. Товб и Г. Л. Ципес предлагают представлять общее множество процес-



Р и с. 2. Взаимосвязь процессов управления проектом в соответствии с логикой ANSI/PMI (Project Management Process Interactions) [8]

сов управления проектами в виде трехмерного пространства, где по осям координат отложены измерения, являющиеся общепринятыми в рамочных стандартах управления проектами: функции управления, фазы (стадии) управления и стадии жизненного цикла проекта. Однако авторы допускают и иные уровни управления, например календарные периоды [7].

Действия, приводящие к выполнению проекта, потребность в которых выявляется в ходе его планирования, могут рассматриваться как типовые бизнес-процессы, осуществляемые по заранее установленным формальным схемам (моделям), фактически определяющим технологию их выполнения. В ходе работы над проектом исполнители (организации или сотрудники), действуя в соответствии с заданной технологией (моделью процесса), получают и выполняют задания, соответствующие структурным элементам бизнес-процесса (операциям).

Достижение целей проекта осуществляется через функции управления (виды деятельности), традиционные для общей теории менеджмента: планирование, организация, координация, мотивация, контроль. Каждая из них обладает относительной самостоятельностью и является необходимой предпосылкой последующей деятельности.

Обеспечивающие компоненты рассматриваемой модели осуществляют поддержку системы управления проектами, создают условия для эффективного процесса подготовки, принятия и реализации управленческих решений. В этот блок входят нормативно-методическое (совокупность регулирующих, регламентирующих и формализующих процесс управления проектами документов, устанавливающих нормы, правила, требования, характеристики, методы, используемые при решении задач управления проектами и утвержденные в установленном порядке компетентным органом или руководством организации), информационно-техническое (набор инструментальных и программных средств для управления проектами, обеспечения эффектив-

ной коммуникации между всеми его участниками) и организационное (находит выражение в организационной структуре управления с четко определенной системой участников и их ролей) обеспечение.

По существу системная модель управления проектами является гибкой системой классификации потенциальных функциональных задач проектного менеджмента и элементов, обеспечивающих их решение (методических, программных, информационных, технических, организационных и др.). С учетом данного обстоятельства и в результате обобщения мирового опыта [2] можно выделить следующие свойства системной модели управления проектами:

- системная модель управления проектами представляет собой свернутое дерево избыточного множества задач и процедур, которые теоретически могут осуществляться при управлении различными объектами;

- каждый процесс (задача) системной модели управления проектом однозначно определяется компонентами выбранных уровней системной модели, логично взаимосвязанных между собой;

- задачи управления проектами, зависящие от субъекта и объекта управления, многоаспектны.

Исходя из вышесказанного системное представление механизма управления проектами позволяет рассмотреть всю гамму работ (задач), выполняемых (решаемых) на различных уровнях управления при осуществлении проекта. Эти работы (задачи) в большинстве научных источников показаны структурными иерархическими моделями: иерархия объектов управления (структура работ); иерархия и реляционные взаимосвязи между субъектами управления, представляемые организационной схемой проекта; иерархия организационной структуры проекта, иерархия задач и процедур управления проектами.

Необходимыми и достаточными признаками системы управления являются признаки трех сторон интегративного свойства целостности системы (рис. 3).



Р и с. 3. Содержательное представление системы управления на основе ее интегративных признаков

Отметим, что интеграцию предметно-вещественных элементов системы и реализацию атрибутивных свойств (целостность, качественная определенность, единство) обеспечивает релятивный аспект. В управлении он проявляется в организационно-экономическом механизме, под которым необходимо понимать систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов управления (управленческие действия, приемы, нормы и процедуры управления, методы, приемы и правила хозяйствования), оказывающих воздействие на составляющие проектной деятельности как объекта управления для достижения целевого результата с наибольшей эффективностью.

В целом же системное представление управления проектами, структурированное по элементам вышеописанной модели, позволит обеспечить полноту решаемых задач, их информационную взаимоувязку и логику осуществляемых процессов. Таким образом, системная модель управления проектами является методологическим инструментарием для генерации и системного проектирования целостной интегрированной систе-

мы управления проектами, открывает области для развития соответствующих методов и средств проектного менеджмента, дает возможность алгоритмическим путем осуществить проверку на полноту и достаточность множества процессов в системе управления и установить логику и взаимосвязи между ними.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайдман, М. Сравнительный глоссарий терминов по управлению проектами [Электронный ресурс] : в 2 т. / М. Вайдман — М. : Изд-во р.м.Office, 2007. — Т. 1. — 608 с. — Режим доступа: <http://www.pmpofy.ru/content/rus/146/1466-article.asp>.
2. Воропаев, В. И. Системная методология управления проектами и программами [Электронный ресурс] / В. И. Воропаев, Г. И. Секлетова, Р. Д. Арчибальд. — Режим доступа: http://www.iteam.ru/publications/project/section_35/article_1687.
3. Горина, А. П. Проектно-ориентированный подход в системе менеджмента предприятия: организационное развитие / А. П. Горина, Е. В. Заварцева // Вестн. Поволж. гос. ун-та сервиса. Сер. Экономика. — 2010. — № 9. — С. 31—39.
4. Гуськова, Н. Д. Основные принципы управления качеством образования в вузе / Н. Д. Гуськова, Е. А. Неретина, Т. А. Салимова

// Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Экономика и финансы. — 2001. — № 2. — С. 90—92.

5. Макаркин, Н. П. Развитие университета и новые управленческие подходы / Н. П. Макаркин // Интеграция образования. — 2005. — № 4. — С. 7—15.

6. Салимова, Т. А. Интеграция диверсификации и системного подхода к управлению качеством / Т. А. Салимова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Экономика и финансы. — 2004. — № 2. — С. 541—546.

7. Товб, А. С. Управление проектами: стандарты, методы, опыт / А. С. Товб, Г. Л. Ципес. — М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. — 240 с.

8. A Guide to the Project Management Body of Knowledge [Электронный ресурс]. Third Edition (PMBOK® Guide). An American National Standard ANSI / PMI 99-001-2004. — Режим доступа: <http://www.pmi.org>.

9. ICB — IPMA Competence Baseline [Электронный ресурс]. Version 3.0. IPMA Editorial Committee. — Netherlands, 2006. — Режим доступа: http://www.ipma.ch/Documents/ICB_V_3.0.pdf.

Поступила 09.03.11.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Милованова, И. В. Харитонова

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

Рассматриваются понятие и основные виды самостоятельной работы, а также факторы, определяющие ее эффективность. Анализируется связь самостоятельной работы, самостоятельности и самообразования. Приводится описание экспериментального исследования готовности студентов к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельная работа; самостоятельность; умения будущих специалистов.

Текущие и перспективные задачи, стоящие перед обществом, находят прямое отражение в изменении требований к уровню подготовки специалистов и, следовательно, к организации и содержанию обучения в высшей школе в условиях интеграции образования. Сегодня необходимо всю систему подготовки специалистов строить на прогностически опережающей основе. Однако это невозможно осуществить на базе традиционного подхода к процессу обучения в высшей школе, когда в качестве основной цели образования рассматривается приобретение знаний. Студент, будущий специалист, должен не только получить знания, предусмотренные стандартами, овладеть умениями и навыками их использования, методами исследовательской работы, но и уметь трансформировать приобретенные знания в новых условиях, ориентироваться в потоке новой информации и самостоятельно приобретать ее.

Среди множества требований, предъявляемых к выпускнику вуза, кроме чисто профессиональных можно выделить и такие, как владение современными информационными технологиями, обладание коммуникативными способностями, наличие умения работать в команде, стремление к повышению квалификации. Для того чтобы он удовлетворял данным требованиям, необходимо перейти к обучению, учитывающему индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. В новой образовательной парадигме, предусматривающей интеграцию различных сфер процесса образования будущего специалиста, акцент сделан не только на фундаментальности образования, но и на развитии личности и ее творческих способностей [2]. Реализация указанной цели предполагает, что в современной высшей школе учебный процесс должен все более приобретать характер само-



стоятельного труда студентов, поскольку иначе подготовить активную личность нельзя. В соответствии с этим государственные образовательные стандарты предусматривают сокращение доли аудиторных занятий в общем объеме времени и увеличение бюджета времени, отводимого на самостоятельную работу студентов (СРС). Усиление роли СРС означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать у студента умение учиться, формировать у него способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний адаптации к профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студента — это активное, целенаправленное приобретение им новых для него знаний без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Практикуемая в высших учебных заведениях СРС имеет следующие дидактические цели: закрепление, углубление, расширение и систематизацию знаний, полученных во время аудиторных занятий; самостоятельное овладение новым учебным материалом; формирование профессиональных умений; приобретение умений и навыков самостоятельного умственного труда; развитие самостоятельности мышления.

Предпосылками успешности организационных мероприятий, обеспечивающих нормальное функционирование СРС, является то, что она должна быть конкретной по своей предметной направленности и сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Предметно и содержательно СРС определяется образовательным стандартом, рабочими программами учебных дисциплин, содержанием учебников, учебных пособий и методических руководств. Уже на первых курсах студенты могут получать достаточно сложные задания для самостоятельной работы: реферирование научной литературы, подготовку докладов по определенным про-

блемам, выполнение экспериментальных работ, обработку и даже интерпретацию данных. Контроль СРС и оценка ее результатов организуются как единство самоконтроля и самооценки студента и контроля и оценки со стороны преподавателей.

Методы СРС конкретной специальности (специализации) устанавливаются рабочими программами каждой из учебных дисциплин, входящих в соответствующую профессиональную образовательную программу. Способы реализации самостоятельной работы выбираются студентом, а в необходимых случаях — по согласованию с преподавателем в пределах условий (ограничений), устанавливаемых действующими нормативными документами.

Мероприятия, создающие предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы, должны предусматривать обеспечение каждого студента:

- индивидуальным рабочим материалом для выполнения теоретических (расчетных, графических и т. п.) и практических (лабораторных, учебно-исследовательских и др.) работ;

- информационными ресурсами (справочники, учебные пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т. д.);

- методическими материалами (указания, руководства, практикумы и др.);

- контролируемыми материалами;

- материальными ресурсами (ПЭВМ, измерительное и технологическое оборудование);

- временными ресурсами;

- консультациями (преподавателей, сотрудников лабораторий и др.);

- возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории (элективные учебные дисциплины, дополнительные образовательные услуги, индивидуальные планы подготовки);

- возможностью публичного обсуждения теоретических и практических результатов, полученных самостоятельно (конференции, олимпиады, конкурсы).

В рамках изучения отдельной дисциплины различаются три вида учебной нагрузки, которые входят в понятие общей трудоемкости изучения дисциплины:

— аудиторная работа, осуществляемая в традиционных формах: лекции, семинары, практические занятия и др.;

— самостоятельная работа студентов;

— часы консультаций, на которых преподаватель, с одной стороны, оказывает индивидуальные консультации по ходу выполнения заданий для самостоятельной работы, а с другой — осуществляет контроль и оценивает результаты выполнения заданий.

Условно можно выделить две формы СРС: обязательную и контролируруемую. Обязательная самостоятельная работа обеспечивает подготовку студента к текущим аудиторным занятиям. Ее результаты проявляются в активности студента на занятиях и качественном уровне сделанных докладов, выполненных контрольных работ, тестовых заданий и других форм текущего контроля. Контролируемая самостоятельная работа направлена на углубление и закрепление знаний студента, развитие аналитических навыков по проблематике учебной дисциплины. Подведение итогов и оценка такой самостоятельной работы осуществляются во время консультаций с преподавателем. Студент, приступающий к изучению учебной дисциплины, должен получить информацию о всех формах самостоятельной работы по курсу.

Введение в университете СРС требует соответствующей организации учебного процесса, разработки учебно-методических материалов, выделения количества часов на самостоятельную работу в рамках конкретной учебной дисциплины. При этом формами контроля самостоятельной работы могут быть устный опрос, доклад, реферат, самостоятельное исследование, коллоквиум, тест, контрольная работа.

Одним из факторов, определяющих эффективность самостоятельной работы, является знание того, как надо работать, какие умения и навыки применить. В со-

ответствии с пятикомпонентной структурой деятельности Н. В. Кузьминой все умения самостоятельной работы можно разбить на следующие блоки: гностические, проектировочные, конструктивные, организационные и коммуникативные [3]. К гностическим относятся умения, связанные с процессом изучения и усвоения учебного материала. Проектировочный блок составляют умения целеполагания и проектирования целей самостоятельной деятельности. Конструктивные умения — это умения определять содержание, логику, последовательность выполнения различных видов самостоятельной учебной работы. В организационный блок выделены умения осуществлять сформулированные в процессах проектирования и конструирования учебной деятельности цели и планы. Коммуникативные умения — это способность личности создавать и реализовывать коммуникативные отношения в условиях самостоятельной работы.

Формирование умений самостоятельной работы начинается еще в средней школе, но практика показывает, что уровень их сформированности большей частью не соответствует требованиям вузовского обучения. Первокурсник сталкивается с коренным изменением вида своей деятельности. Растет доля самостоятельного труда, усложняется учебный материал. Студенту недостает навыков и умений, необходимых для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем молодой человек приспособится к условиям обучения в вузе. Адаптация к новой жизненной обстановке требует от него значительного напряжения сил.

Слабая преемственность между средней и высшей школой, своеобразие организации учебного процесса и методики преподавания в вузе, большой объем информации, отсутствие навыков самостоятельной работы вызывают у студентов эмоциональное перенапряжение [4], что может привести к разочарованию в выборе будущей профессии. Для



преодоления трудностей адаптационного периода необходимо приблизить учебный процесс к личностно ориентированной модели педагогического взаимодействия, в рамках которой максимально учитываются индивидуально-психологические возможности каждого обучающегося. Преподаватель может помочь первокурснику правильно оценить свои сильные и слабые стороны, выбрать оптимальный режим работы. При личностно ориентированном обучении происходят совместная с преподавателем выработка и постановка целей и задач, определяющие стратегию и тактику как совместной с преподавателем, так и самостоятельной работы. Такой подход к организации учебно-педагогической деятельности может быть осуществлен только при условии использования инновационных способов организации учебного процесса и форм педагогического контроля. Одним из возможных вариантов реализации данной идеи является широкое внедрение в практику адаптивной педагогики, совмещенной с технологией модульного обучения и рейтинговой системой оценки знаний студентов.

В современном образовательном процессе постепенно происходит сдвиг ведущей роли с преподавателя на студента. Акцент переносится на развитие самостоятельности студентов, умение получать необходимую информацию как в процессе обучения, так и после окончания вуза. В связи с этим меняется роль преподавателя вуза. Он не просто передает определенные знания студентам, а стимулирует их самостоятельную познавательную активность, формирует по-

стоянную необходимость в самосовершенствовании и развитии научно-исследовательских умений [1]. Преподаватель приобретает статус консультанта, который планирует, оценивает и контролирует самостоятельную деятельность студентов.

Педагогическая поддержка должна быть направлена на развитие индивидуальности обучающегося, раскрытие его умений и способностей в процессе педагогического взаимодействия. Ее главными факторами выступают создание творческой образовательной среды и совместная творческая деятельность преподавателей и студентов [4]. От преподавателя требуется умение создавать такую ситуацию, которая побуждает студента к самостоятельному творческому поиску, при этом своевременная, но ненавязчивая педагогическая поддержка выступает залогом успеха обучающегося в самостоятельном решении поставленных задач. Руководство самостоятельной работой студентов со стороны преподавателя должно постепенно переходить в самоуправление и самоорганизацию самих студентов.

Для определения уровня сформированности умений самостоятельной работы студентам предлагалась анкета, в которой необходимо было оценить свои качества по 5-балльной шкале. В анкетировании приняли участие студенты I—IV курсов дневной формы обучения географического факультета и Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева в количестве 180 чел. На основании среднего балла по всем умениям и по каждому блоку в отдель-

Т а б л и ц а 1

Распределение уровней сформированности умений самостоятельной работы на разных этапах обучения, % от числа опрошенных

Умения	I курс			IV курс		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Гностические	5	58	37	0	42	58
Проектировочные	3	49	48	12	28	60
Конструктивные	7	47	46	4	38	58
Организационные	10	49	41	2	40	58
Коммуникативные	3	37	60	2	30	68

ности было выделено три уровня сформированности умений самостоятельной работы: низкий (2,0—2,9), средний (3,0—3,9) и высокий (4,0—5,0). Исследование показало, что умения студентов в основном сформированы на среднем уровне. В процентном выражении распределение уровней сформированности умений са-

мостоятельной работы по блокам у первокурсников и четверокурсников представлено в табл. 1.

При сравнении уровней сформированности умений самостоятельной работы по отдельным блокам на разных курсах наблюдается положительная динамика (табл. 2).

Таблица 2

**Изменение уровня сформированности умений самостоятельной работы
на разных этапах обучения, средний балл**

Умения	Курс			
	I	II	III	IV
Гностические	3,71	3,76	4,07	4,11
Проектировочные	3,85	3,84	3,86	4,01
Конструктивные	3,74	3,86	4,04	4,06
Организационные	3,71	3,72	3,70	3,94
Коммуникативные	4,00	4,20	4,20	4,06
Общие	3,80	3,88	3,97	4,04

Как видим, на I и II курсах все умения за исключением коммуникативных, сформированы на среднем уровне. Высокий средний балл по блоку коммуникативных умений (на I курсе — 4,0, на II — 4,2) объясняется тем, что современная молодежь редко испытывает проблемы в общении. По мнению самих студентов, они умеют задавать вопросы и преподавателям, и однокурсникам, умеют высказывать свое отношение к тем или иным фактам, но при этом часто затрудняются в формулировке оценочных суждений и их аргументации. III курс — особый период в жизни студентов. Процесс адаптации к новым условиям подходит к концу, завершается изложение общих курсов и начинается изучение специальных предметов. На III курсе все умения, кроме проектировочных (3,86) и организационных (3,70), достигают высокого уровня. Хуже всего студентам даются планирование темпа самостоятельной деятельности и организация свободного времени. У студентов IV курса по всем блокам, за исключением организационных (3,94), умения сформированы на высоком уровне. Четверокурсники испытывают сложности в организации своего свободного времени и общественной работы.

В таких условиях самостоятельная работа должна рассматриваться как свободная, внутренне мотивированная деятельность, развивающая творчество, интеллектуальную инициативу, личностную самостоятельность и ответственность студентов. Задачи преподавателей университета соответственно состоят в том, чтобы направить самостоятельный поиск студентов, уберечь их от заблуждений, стимулировать в движении вперед. Главным при этом остается самостоятельная работа студентов, которая готовит будущих специалистов к непрерывному образованию и его интеграции с самообразованием, вырабатывает самостоятельность, умение ориентироваться в потоке научной информации, формирует умение и культуру умственного труда.

Таким образом, повышение роли СРС при проведении различных видов учебных занятий предполагает:

— оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал;



— широкое внедрение компьютеризованного тестирования;

— совершенствование методики проведения практик и научно-исследовательской работы, поскольку именно эти виды учебной работы студентов в первую очередь готовят их к самостоятельному выполнению профессиональных задач;

— модернизацию системы курсового и дипломного проектирования, которая должна повышать роль студента в подборе материала, поиске путей решения задач и не должна приводить к значительному увеличению их количества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жураковский, В. Н. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / В. Н. Жураковский // Высш. образование в России. — 2003. — № 2. — С. 45—50.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М.: Центр гуманитарной литературы, 2004. — 20 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. — М.: Высш. шк., 1989. — 167 с.
4. Пидкасистый, П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. И. Пидкасистый // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 47—52.

Поступила 31.03.11.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТУРИЗМ: ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ

В. В. Катунова (Нижегородский институт менеджмента и бизнеса)

Статья посвящена определению путей совместного развития системы экологического образования и туризма в Российской Федерации. Рассматриваются возможности применения туризма как особого типа деятельности для развития личности и экологического сознания учащихся, а также функции туристической деятельности в системе основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: интеграция; экологическая культура; экологическое образование; туризм; экологическое сознание; экологическое воспитание.

В современном мире постепенно складывается понимание экологической культуры как совокупного качества всей жизни человека, обнаруживающего и полагающего себя в материальной, социальной и духовной культуре [8]. Экологическая культура личности представляет собой «сложное интеграционное образование, в центре которого находятся экологическое мировоззрение, практическая деятельность и поведение, которые также интегрированы»; принцип интеграции становится сегодня «ведущим дидактическим принципом построения содержания учебного предмета (или курса) эколого-культурной направленности, а основой его проектирования — интегративно-гуманитарный подход» [1, с. 10]. Принцип интеграции является залогом адекватного и гармоничного формирования этой культуры, причем его соблюдение осуществляется одновремен-

но по нескольким направлениям: объединение практического и теоретического, основного и дополнительного образования, а также на всех возрастных образовательных ступенях (дошкольное, школьное и высшее образование).

Одну из центральных позиций в процессе разработки психологических основ экологической безопасности и современного экологического образования занимает проблема исследования экологического сознания, экологической установки и психологических механизмов взаимодействия человека с миром природы. В данном контексте экологическое сознание определяется как «сложное образование, состоящее из структурных (экологическое внимание, экологическая память, экологическая перцепция, экологический аффект, экологическое мышление, экологическая воля) и функциональных компонентов (экологическое целеполагание,

© Катунова В. В., 2011

экологическое знание, экологическое планирование, экологическое программирование, экологическое прогнозирование, экологическое отношение, экологическое самосознание, экологическая оценка, экологическая самооценка, экологический самоконтроль» [10, с. 22].

Вследствие недостаточности организационно-методологического обеспечения на федеральном уровне в 1990-х гг. развитие экологического образования в ряде субъектов Российской Федерации пошло по пути разработки и реализации регионального компонента [9]. Нижегородская область наряду с Амурской послужила стартовой площадкой для этого проекта в 1992—1993 гг., когда областные методические организации приступили к разработке региональных программ экологического образования и учебно-методических материалов по экологическому образованию школьников, подготовке соответствующих кадров. В то же время формировались активные эколого-образовательные кадры, начиналась работа по созданию нормативно-правовой базы обязательного экологического образования в регионах России [9].

В настоящее время в базисные учебные планы школ продолжают вводиться интегрированные учебные дисциплины экологической направленности, экологизируются и другие действующие естественно-научные учебные предметы — биология, география и т. д. В отечественную государственную систему образования активно внедряются интегрированные программы и курсы экологической направленности. Например, в нижегородских школах в федеральный и региональный компоненты программы входят такие предметы, как «Экология», «Окружающий мир», «Биологическое краеведение», «Природопользование», «Естествознание» и др. Выбор их содержания основывается на системном и краеведческом принципах с обязательным включением изучения правил поведения в природе. Подобная тенденция наблюдается и в высшем образовании: с начала 1990-х гг. происходят развитие и реализация идеи непрерывного экологического образования и воспитания на

профильных факультетах и кафедрах, а также экологизация процесса обучения по другим направлениям и специальностям, формирование экологического мышления и спецификация воспитания студентов.

Одновременно с развитием теоретической и методологической базы разрабатывались и направления прикладного изучения основ экологии, заключающиеся в проведении практических занятий с учащимися в окружающей среде: экологические тропы, экскурсии в природу, ведение пришкольных садово-огородных участков, природоохранные акции и мероприятия, кружки юннатов. Система дополнительного экологического образования, которая складывалась в стране с 1992 г., имела достаточно прочную базу для развития, сформировавшуюся на протяжении нескольких предыдущих десятилетий [5]. Относительно новой тенденцией в данной системе стало активное внедрение туризма как природоознавательной, воспитательной и эколого-ориентированной деятельности учащихся [7]. Это преимущественно экспедиции, практики и походы, которые ранее были распространены в системе вузовского образования, а с начала 1990-х гг. активно применяются в широких масштабах и в школах. Основой для формирования такой практико-ориентированной системы послужили существующие туристические и природоохранные кружки, секции и другие организации на базе школ и высших учебных заведений. К этому процессу активно подключились организации дополнительного образования как государственного, так и негосударственного типов (в Нижнем Новгороде — экологические центры «Зеленый Парус», «Дронт», Движение Дружин Охраны природы), районные и областные центры туристов и экологов. Подобные организации явились кузницей педагогических кадров для системы экологического образования.

Сегодня экологическое образование наиболее успешно осуществляется в двух направлениях: эколого-биологическом и туристско-краеведческом, которые и определяют выбор клубной, кружковой, экспедиционной и других форм работы.



В системе как основного, так и дополнительного образования активно используются элементы экологического и спортивного туризма, в меньшей степени — научного и культурного. Последние два направления большинством городских и сельских школ начали разрабатываться совсем недавно, 5—7 лет назад, отдельные организации только подходят к их разработке.

Экологический туризм ориентирован на прямое использование природы как среды обитания туристов и целей путешествия на основе внедрения экологических технологий во все компоненты экспедиции [6]. Он включает систематизацию и углубление имеющихся экологических знаний учащихся, а также подготовку их к практическим действиям, реализацию собственных оригинальных исследований в эколого-туристической экспедиции, мониторинг природных и антропогенных объектов, разработку проектов по их стабилизации и рациональному использованию. Учащиеся получают навыки системного ознакомления с окружающей средой — природной и антропогенной, навыки поведения в природных условиях и природоохранной работы. К настоящему времени в государственных школах и вузах начата крупномасштабная эколого-туристическая и эколого-натуралистическая деятельность с выраженным научно-исследовательским характером. Возрождается деятельность туристических клубов, экологических движений и организаций, система которых приоритетным образом направлена не только на обучение и воспитание в природной среде, но и на активное взаимодействие с этой средой.

Спортивный туризм — наиболее освоенное направление туристической деятельности на всех образовательных уровнях. Он предполагает подготовку и проведение спортивных путешествий с целью преодоления протяженного природного пространства с помощью специальных средств проживания или передвижения. В отличие от обычного путешествия спортивное включает набор классифицированных по сложности естественных препятствий (длительные рас-

стояния, горные вершины и перевалы, речные пороги и т. д.), поэтому должно быть обеспечено необходимым уровнем безопасности. Спортивный туризм подразумевает наличие у учащихся определенного уровня физической подготовки, владение широким набором специальных умений, знаний и навыков — от техники преодоления препятствий до физиологии человека в экстремальных условиях. Полезные навыки приобретаются с опытом участия детей и подростков в подобных мероприятиях. В полевых условиях имеется возможность практического применения научных знаний по экологии, географии, физике, физиологии человека и медицине. Кроме того, туристическая деятельность спортивного плана способствует выработке социально значимых качеств человека, таких как сила характера, смелость, выдержка, упорство и целеустремленность. В целом спортивный туризм структурирует в конкретной деятельности идею интеграции игры, спорта, образования, здорового отдыха и туризма, создавая фундамент для экологии человека.

Научный туризм предполагает специализацию и научный подход школьников и студентов к изучению окружающей среды, и в частности природы своего края. В лагерях, экспедициях и поездках профильного плана учащиеся, систематически занимаясь по избранной профессии, отрабатывают методику исследовательской работы по специальности, ориентируются профессионально на выбор жизненного пути. Они получают уникальную возможность непосредственной практической работы по изучению природных объектов, процессов и явлений в естественных условиях и масштабах, осваивают обще- и частнонаучные методы сбора и обработки практических материалов, овладевают навыками классификации, сопоставления, мониторинга, оценки и систематизации, свободно пользуются методикой исследовательской деятельности. Для организации научного туризма важное значение имеет сотрудничество образовательных учреждений с научными организациями — исследовательскими институтами, лабора-

ториями, заповедниками, станциями мониторинга, полевыми экспедициями.

Культурный туризм — это туризм в целях ознакомления и познания культурного наследия различных стран и народов [6] — обычаев, традиций, философских взглядов, этнических направлений в искусстве. Учащиеся, например, могут участвовать в археологических экспедициях, реставрации древних памятников и сооружений, в реконструкции древних празднеств, обрядов и танцев. Названный тип туристической деятельности имеет немало общего с экологическим туризмом: он способствует ознакомлению учащихся со взглядами на взаимоотношения человека и природы в других странах и культурах, обмену научным и природоохранным опытом в области экологии, становлению более высокого уровня экологической культуры.

Рассматриваемое направление туризма для основной и дополнительной систем образования практически новое и относительно слабо освоенное. Кружки, центры и клубы этнической и культурной направленности встречаются гораздо реже, чем научные или спортивные, и причин тому несколько: это и приоритеты государственной направленности, и особенность отечественной системы образования, и специфика общечеловеческого уровня прогресса. Традиционно изучение культуры разных народов осуществлялось на уровне высшего образования. Сейчас же в России начинается активное освещение этих вопросов на уровне школ и детских садов (дополнительные занятия, кружки, экскурсии в музеи и т. п.), а средняя и старшая ступени школы, вузы переходят к активному освоению туристического пространства. Организуются экспедиции, поездки — не только в ближайшие регионы, но и в другие государства, например в рамках культурного обмена. Подобное становится не просто возможным именно сейчас, в условиях всеобщей глобализации, увеличения мобильности и «открытия» межгосударственных границ, а особенно актуальным — для получения учащимися практических знаний и

представлений об этнической и культурной дифференциации.

Все вышеперечисленные типы туристической деятельности в учебной экспедиции, походе или лагере обычно не специализируются, а сочетаются в соответствии с принципом взаимодополнения, причем экологический аспект обычно превалирует. Содержание работы каждого экологического клуба, центра или кружка включает широкий круг вопросов: спорт и здоровье, валеология и экология, туризм, основы безопасности жизни и др. В системе экологического образования и развития в отношении детей и подростков практически никогда не ставится как самоцель рекреационный эффект подобных мероприятий — отдых, оздоровление, восстановление и развитие физических, психических и эмоциональных ресурсов, тем не менее такой эффект несомненно присутствует.

Практически во всех случаях результаты опытно-экспериментальной работы по программам курсов туристической (эколого-краеведческой) направленности положительны. Ее реализация способствует формированию у учащихся целостной системы естественно-научных знаний об окружающей социоприродной среде [5]. На это же ориентированы задействованные в данной сфере социально-психологические и педагогические принципы: активности (использование методов активного обучения, требующих высокой степени активности и личной включенности обучающихся в учебный процесс); ориентации на практическое использование полученных знаний (тесная связь содержания занятий с каждодневной управленческой практикой); командной работы (усвоение навыков командной работы); проектной работы (закрепление полученных знаний и развитие имеющихся навыков) [4].

Туристическая деятельность всегда подразумевает групповую организацию. Длительное совместное нахождение во время туристических поездок, походов, лагерей способствует формированию навыков командной работы, коллективного взаимодействия, общения и дея-



тельности как в социокультурной, так и социоприродной среде. Организованная групповая деятельность (с учетом фактора новизны обстановки и удаленности от семейной ситуации опеки) создает условия для удовлетворения потребности учащихся в компетентности, самопознании, в самореализации, осуществления их культурной и экологической идентификации, самоопределения (социально-ролевого, профессионального и творческого), а также для экологической рефлексии. Туризм как форма практической образовательной деятельности и воспитания организует уникальную эколого-образовательную среду как ситуацию актуального развития личности учащихся. Участие школьников и студентов в туристических мероприятиях повышает их общую активность и уровень интенсивности отношения к природе. При этом его структура существенно меняется: в ней начинают преобладать поступочный и перцептивно-аффективный компоненты [2]; расширяется эмоционально-практический опыт взаимодействия с природными объектами.

В исследованиях влияния воспитательного и образовательного потенциала на формирование экологического сознания учащихся психологами отмечаются следующие моменты: школьники, занимающиеся практической экологией и имеющие длительный опыт общения с природой, менее тревожны; они более социально адаптированы, способны постоять за себя и свою точку зрения, активно настроены на успех, открыты, готовы к сотрудничеству. Такие учащиеся относятся к природе, с одной стороны, более объективно, так как обладают глубокими и обширными знаниями, а с другой — более субъективно, так как учатся олицетворять природу и природные явления [2; 3]. В процессе практического общения с природой в большей степени, чем при получении теоретических знаний в области экологии, формируется личность ребенка и подростка: нравственно-этические нормы, когнитивный потенциал, мотивационная сфера, эмоциональное состояние, физическое здоровье. При этом особенности эмоцио-

нальной сферы личности, такие как уровень эмпатии, эмоциональная глубина и насыщенность восприятия, — одни из наиболее важных психологических условий становления субъектно-этического отношения к природе.

Благоприятной предпосылкой для формирования экологического мышления и поведения учащихся, эмоционально-субъектного, гуманного отношения к природе служат их возрастные параметры. Наиболее восприимчивыми к педагогическим воздействиям такого рода являются именно школьники и студенты, внутренняя структура личности которых находится в стадии активного формирования и определения, а также для которых характерны стремление к выстраиванию и упорядочиванию своих духовных и социальных отношений, повышение интереса к социальному миру, к миру природы, расширение пространства личностного смысла.

В свете сказанного возможно наиболее эффективное формирование взаимосвязи «экологическое сознание (теория) — экологическое поведение (практика в реальных условиях)» в структуре личности учащихся. Важную роль здесь играет учет закономерностей развития и механизмов их экологической установки и экологического поведения. По мнению некоторых исследователей [10], проблема соотношения экологической установки и экологического поведения может быть позитивно решена в случае рассмотрения экологической установки в структуре экологического сознания и соотношения определенной модели экологического сознания с экологическим поведением. Важна и диагностика состояния экологического сознания учащихся, в частности, таких его компонентов, как субъективная экологическая норма, эколого-поведенческий контроль, экологическая установка к поведению, поведенческое намерение относительно действий в природной среде и экологического поведения.

В курсе изучения основ туризма, краеведения и экологии в школе продолжается органическое объединение понятий и знаний, полученных учащимися в

разнообразных школьных дисциплинах, т. е. идет междисциплинарная интеграция при обучении основам наук через призму туристско-краеведческого и экологического образования, воспитания и развития. В немалой степени этому способствуют экологическая направленность политики регионов как одной из приоритетных систем, активное развитие внутреннего туризма и разработка нормативной базы по туризму в системе обучения и воспитания. Например, в Поволжском регионе реализуется государственная программа спорта и путешествий в защиту культуры и природы Волги.

В 2004 г. на заседании Межпарламентской Ассамблеи государств — участников СНГ был принят международный модельный закон «О детском и юношеском туризме», который установил основы для развития и реализации общегосударственной политики в области детского и юношеского туризма. Закон призван способствовать созданию в государствах — участниках СНГ условий для всестороннего развития детского и юношеского туризма как эффективного средства воспитания, обучения, оздоровления, профессиональной ориентации, социальной адаптации учащихся, утверждения здорового образа жизни, эффективной системы непрерывного образования и развития личности.

Развитие отечественной системы образования идет по пути интеграции научных дисциплин вокруг важнейших проблем человечества, в том числе экологических. В настоящее время экологическая воспитанность предполагает высокий уровень экологического самосознания, которое становится регулятором всей деятельности и поведения человека. Применение традиционного теоретизированного подхода в экологическом образовании практически не ведет к изменению существующего прагматичного отношения к природе у учащихся. Организация туристической деятельности как эколого-образовательной среды по принципу погружения в социально-психологическом плане, напротив, способствует становлению экологической культуры учащихся путем глубинной пере-

стройки их личностно-смысловой, эмоционально-мотивационной и поведенческой сфер. Массовое и содержательное участие школьников и студентов в научных и социальных мероприятиях в рамках исследовательской и природоохранной деятельности свидетельствует об эффективности и перспективности системы туристско-экологического образования, воспитания и развития учащихся и, что самое важное, о ее социальной востребованности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игнатова, В. А. Основы экологической культуры : концепция, программа и метод. рекомендации / В. А. Игнатова. — Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 1998. — 68 с.
2. Колодяжная, Н. П. Психологические условия развития отношения к природе у городских старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. П. Колодяжная. — М., 2002. — 26 с.
3. Коновалова, И. О. Размышления психолога биостанции «Экосистема» о психологии экологического сознания [Электронный ресурс] / И. О. Коновалова // Экологический центр «Экосистема». — М., 2002. — Режим доступа: <http://www.ecosystema.ru/01welcome/articles/konvalova.htm>, свободный.
4. Кочетков, Н. В. Психологические особенности субъективного отношения учащейся молодежи к экологическим проблемам : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Кочетков. — М., 2003. — 24 с.
5. Куприна, Л. Е. Программа «Экология, туризм, рекреация» (ДООУ, 1—11 классы общеобразовательной школы) [Электронный ресурс] / Л. Е. Куприна. — Тюмень, 2004. — Режим доступа: <http://ecotour.utmn.ru/d8.htm>, свободный.
6. Кусков, А. С. Рекреационная география : учеб.-метод. комплекс / А. С. Кусков, В. Л. Голубева, Т. Н. Одинцова. — М. : Флинта : МПСИ, 2005. — 496 с.
7. Образовательные (учебные) программы [Электронный ресурс] // Экологический центр «Экосистема». — М., 2009. — Режим доступа: <http://www.ecosystema.ru/03programs/index.htm>.
8. Ситаров, В. А. Социальная экология / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. — М. : Академия, 2000. — 280 с.
9. Ткач, Л. Б. Природоохранное просвещение и концепция эколого-политологического образования [Электронный ресурс] / Л. Б. Ткач // Экологический центр «Экосистема». — М., 2009. — Режим доступа: http://www.ecosystema.ru/07referats/eco_obr.htm, свободный.
10. Чердымова, Е. И. Социально-психологическое исследование модели соотношения экологической установки и экологического поведения школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. И. Чердымова. — Самара, 1999. — 25 с.

Поступила 16.11.10.

ДОСТИЖЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕГРАЦИИ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Н. Г. Попова (Воронежский государственный педагогический университет)

Раскрываются содержание понятия «экологическое образование», этапы его развития в России. Рассматриваются основные направления экологического образования в профессиональной подготовке специалистов, интеграция которых позволяет оптимизировать процесс формирования целостного экологического знания.

Ключевые слова: экологическое знание; экологическое образование; интегрирующая функция.

Сегодня становится очевидным, что профессиональная подготовка специалистов различных направлений невозможна без комплексного экологического образования, между тем в настоящее время нет общепринятого определения этого понятия.

Первое определение экологического образования было дано на конференции по этой тематике, прошедшей в 1970 г. в г. Карсон-Сити (США, Невада), в следующей формулировке: «Экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, важных для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биологическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды» [цит. по: 6]. Как можно убедиться, в определении представлены принципы не только экологического образования, но и воспитания и просвещения.

Для сравнения приведем ряд других дефиниций, в которых под экологическим образованием понимается:

— «процесс обучения, воспитания, развития личности и населения, самообразования и накопления опыта, направленный на формирование ценностных ориентаций, поведенческих норм и специальных знаний по природопользованию,

реализуемых в экологически грамотной деятельности» [8];

— «непрерывный процесс воспитания, обучения, самообразования и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-эстетических отношений, обеспечивающих ответственность личности за состояние окружающей среды» [1];

— «процесс приобретения знаний об экологических проблемах, причинах их возникновения, необходимости и возможностях их решения» [5, с. 27];

— «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на нормирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей среде» [3, с. 12].

Представленный далеко не полный ряд дефиниций позволяет судить о многообразии и многозначности определений рассматриваемого понятия. В русле нашего исследования мы будем опираться на мнение академика РАО И. Д. Зверева, согласно которому экологическое образование представляет собой «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций; нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды» [2, с. 16].

Становление и развитие экологического образования в России было последовательным процессом, четко обусловленным, с одной стороны, уровнем развития науки экология, а с другой — запросами общества [4]. Периодом становления экологического образования в России принято считать первую половину XVIII в. С этого времени и до 20-х гг. XX в. отдельные экологические вопросы рассматривались в рамках преподавания естествознания. Затем информация экологического характера сообщалась учащимся в основном в связи с обучением их основам сельскохозяйственного производства. С 1930-х гг. экологическое просвещение осуществлялось в процессе биологического образования. С 1980-х гг. формируется система собственно экологического образования.

К началу 90-х гг. XX в. в отечественной педагогике получили широкое распространение ориентация на идеалы гуманизма и общечеловеческие ценности; задачи гуманизации и экологизации образования стали проблемами государственной политики. Закон РФ «Об образовании» (1992), Указ Президента РФ «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» (1994), Постановление Правительства РФ «О мерах по улучшению экологического образования населения» (1994) определили экологическое образование в качестве приоритетного направления совершенствования всей системы образования в Российской Федерации. В Концепции общего среднего экологического образования (авторы — И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина и др., 1994) указывается, что «цели экологического образования — становление экологической культуры личности и общества как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человека с природой, обеспечивающего его выживание и развитие, — направлены на формирование и развитие экологического сознания личности».

На рубеже веков под влиянием объективных факторов начались научные дискуссии о дальнейших стратегиях оте-

чественного экологического образования, поиск нетрадиционных подходов.

«Национальная стратегия экологического образования Российской Федерации» (2000) определила цели, задачи, принципы и основные направления экологического образования, призванного не только формировать у гражданина представление о физических и биологических компонентах окружающей среды, но и способствовать пониманию социально-экономической обстановки, проблем развития общества, усвоению экологических и этических норм, образа жизни, отвечающего принципам устойчивого развития. В документе предусматривается создание единой системы непрерывного экологического образования каждого гражданина России.

Экологическое образование в профессиональной подготовке специалистов, по мнению таких ученых, как Р. В. Опарин, М. А. Андросов, должно включать несколько основных направлений: экологическое, натуралистическое (практическое), гуманитарное и методическое [7].

Эколого-теоретическое направление подготовки специалиста — это овладение экологическим потенциалом естественно-научных дисциплин на основе многосторонних межпредметных связей. Оно выполняет интегрирующую и системообразующую функции в сфере развития адекватных экологических представлений студентов. В его рамках раскрываются такие фундаментальные понятия, как основные закономерности организации биологических систем (организмов, популяций, видов, биоценозов, биогеоценозов, биосферы), их иерархия, целостность и взаимозависимость; проблемы, связанные с антропогенным воздействием на биосферу, рациональное использование природных ресурсов, охрана и преобразование природы, оптимизация окружающей природной среды, управление взаимодействием природы и общества. На этой базе формируется понимание того, что общество и биосфера находятся в состоянии коэволюции; человеческую деятельность следует интегрировать с законами биосферы;



поскольку человек является частью биосферы, он должен подчиняться ее законам.

Натуралистическое (практическое) направление подготовки предусматривает формирование практических умений и навыков взаимодействия с миром природы, природными объектами в естественной, искусственной и антропогенной средах. Для этого нужно освоить комплекс экологических технологий, включающий исследовательские навыки, наблюдение за природными объектами, их идентификацию, правила поведения в природной среде, биотехнические и природоохранные стратегии и технологии и т. п.

Гуманитарное направление предусматривает повышение эрудиции студентов в области экологии средствами экологически ориентированной художественной литературы (например, творчества писателей-натуралистов), искусства (музыки, живописи, кино, театра), затрагивающего темы природы. Необходимы эстетический анализ природных объектов, формирование их положительного эмоционального восприятия, понимание этики взаимоотношений человека с миром природы.

Методическое направление (наиболее важное для будущих педагогов) предполагает разностороннюю методическую и технологическую подготовку, формирует у будущих специалистов комплекс умений, позволяющих эффективно осуществлять процесс экологического образования и воспитания (проведение экскурсий в мир природы, организация учебных экологических троп, летних экологических лагерей, подготовка и проведение экологических праздников, игр, организация экологических акций и движений, просветительная деятельность и т. п.).

Представленные направления реализуются в образовательном процессе Елецкого филиала НОУ ВПО «Россий-

ский новый университет» специальностей ВПО «Прикладная информатика (в экономике)», СПО «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» и деятельности инновационной творческой лаборатории «Саморазвитие и самореализация в процессе эффективного менеджмента».

Интеграция указанных направлений подготовки специалиста дает возможность оптимизировать процесс формирования целостного экологического знания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазачев, С. Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии / С. Н. Глазачев. — М. : Горизонт, 1999. — 244 с.
2. Зверев, И. Д. Приоритеты экологического образования / И. Д. Зверев // Развитие непрерывного экологического образования : материалы I Моск. науч.-практ. конф. по непрерыв. экол. образованию, Москва, 22—25 ноября 1994 г. — М., 1995. — С. 16—27.
3. Каропа, Г. Н. Теоретические основы экологического образования / Г. Н. Каропа. — Минск : НИО, 1999. — 288 с.
4. Литковская, Н. П. Экологическое образование в школе: современное состояние, проблемы / Н. П. Литковская // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы : материалы Межрегион. науч.-практ. конф., г. Томск, 2—3 ноября 2006 г. / под ред. О. И. Кобзарь, Т. В. Хахалкиной. — Томск, 2006. — С. 28—30.
5. Маркович, Д. Ж. Глобализация и экологическое образование / Д. Ж. Маркович // Соц. исслед. — 2001. — № 1. — С. 27—31.
6. Миркин, Б. М. Экология России / Б. М. Миркин, Л. Г. Наумова. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 302 с.
7. Опарин, Р. В. Экологическое образование как структурный компонент подготовки будущего специалиста в вузе [Электронный ресурс] / Р. В. Опарин, М. А. Андросов. — Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/vmu/archive/2006/01/15.shtml>.
8. Постановление Межпарламентской ассамблеи государств — участников Содружества Независимых Государств [Электронный ресурс]. 17 февраля 1996 г. № 7—19, г. Санкт-Петербург. — Режим доступа: <http://www.ecoculture.ru>.

Поступила 18.04.11.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Ю. Г. Дреус, М. Ю. Иванов

(Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»)

Авторами предлагается метод учета межполушарной асимметрии мозга при организации информационной модели электронного учебника. Приводятся логическая модель учебного материала, учитывающая индивидуальные особенности обучаемых, описание программных средств, которые применяются для ее поддержки, а также оценки эффективности ее использования.

Ключевые слова: электронный учебник; познавательная деятельность; образование; межполушарная асимметрия; модель учебного материала; индивидуализация процесса обучения.

Межполушарная асимметрия — одна из фундаментальных закономерностей организации мозга человека. Под ней понимается функциональная специализированность полушарий головного мозга: при осуществлении одних психических функций ведущим является левое полушарие, других — правое [4]. Многие исследования подтвердили влияние данного фактора на реализацию таких функций мозга, как восприятие, память, мышление и речь.

Левое полушарие в основном отвечает за логически-вербальную деятельность, а правое — за интуитивно-творческую; левое оперирует словами, правое — образами; левое имеет дело с частями и особенностями, правое — с целыми и связями между отдельными частями: левое связано с анализом, т. е. с делением на составляющие, правое — с синтезом, т. е. со сведением частей в единое целое; левое отвечает за последовательное мышление, правое — за синхронное, одновременное, когда объект воспринимается как единое целое; левое полушарие привязано ко времени, правое свободно от временной зависимости. Хотя люди пользуются обоими полушариями, у каждого конкретного человека одно из них обычно доминирует. Люди стремятся разрешать возникающие ситуации, оставаясь в «зоне комфорта» своего доминантного полушария — либо левого, либо правого [3].

В мире преобладают левополушарные люди (~70—80 %), однако их число постепенно сокращается [5].

Индивидуальные особенности познавательной деятельности учащихся должны учитываться на всех этапах проектирования и разработки электронного учебника, как и на основных стадиях обучения: мотивации; организации учебной деятельности; оценивания результатов. Это позволит в полной мере обеспечить продвижение к конечным целям, определенным в рамках курса, по которому и разрабатывается электронный учебник.

При формировании мотивации к учебной деятельности левополушарных учащихся необходимо делать упор на познавательную сторону. Левополушарных привлекают процесс усвоения знаний и их глубина. Для них более значимым является получение знаний, а не оценка учителем [7]. Для правополушарных в большей степени важны эстетическая сторона предметов, потребность самореализации. Для них характерна ориентация не на знания, а на высокую оценку и похвалу.

Можно выделить множество факторов, влияющих на мотивацию обучаемых: это цвет фона и цвет текста, использование в большей мере практических или теоретических упражнений, глубина знаний и т. д. Например, для правополушарных учащихся следует использовать светлый фон и темный цвет букв, для левополушарных — темный фон и светлый цвет букв. А. Л. Сиротюк оценивает потенциальную потерю информации при невыполнении данного условия в 32 % [7].

© Дреус Ю. Г., Иванов М. Ю., 2011



Задача, стоящая перед разработчиками электронного учебника на стадии операционной организации учебной деятельности, заключается в обеспечении учащегося заданием, которое учитыва-

ло бы его психофизиологические особенности и доставило бы ему удовольствие в ходе выполнения работы. Перечень данных особенностей приведен в таблице.

Факторы, влияющие на учебную деятельность, и особенности их проявления у право- и левополушарных учащихся

Фактор	Правополушарные учащиеся	Левополушарные учащиеся
Восприятие	Целостное Интонационная сторона речи Визуалы (зрительное) Кинестетики (осознательное)	Дискретное (по частям) Смысловая сторона речи Аудиалы (слуховое)
Переработка информации	Быстрая	Медленная Последовательная
Интеллект	Невербальный Интуитивный Практический	Вербальный Логический Теоретический
Деятельность	Приверженность к практике Чувство тела Чувство ритма Координация движений Пространственная ориентация	Приверженность к теории Чувство времени
Память	Непроизвольная Наглядно-образная Визуальная и мышечная (основа врожденной грамотности)	Произвольная Знаковая Слуховая
Мышление	Наглядно-образное Оперирование образами Спонтанное Эмоциональное Интуитивное Трехмерное (в пространстве)	Абстрактно-логическое Оперирование цифрами, знаками Формальное Рациональное Программируемое Двумерное (на плоскости)

Блок оценивания результатов является одним из наиболее важных компонентов электронного учебника. Учет межполушарной асимметрии на данном этапе может обеспечить дополнительные стимулы и результаты. Задачей этапа является преобразование результатов изучения предыдущего раздела учебника в осознанный мотив для выполнения следующего задания.

Американский нейропсихолог К. Ханнафорд считает, что «проверки, ориентированные на простое заучивание, провоцируют развитие мышления низкого уровня — „обучение для проверки“. Стресс, вызванный постоянными контрольными работами, снижает способность школьников видеть решение про-

блемы с точки зрения более широкого контекста» [цит. по: 7].

Для правополушарных обучаемых предпочтительной формой контроля являются задания с вопросами открытого типа [1] и фиксированным сроком выполнения; для левополушарных — решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, вопросы закрытого типа [7].

Дидактическая оболочка и информационно-логическая модель электронного учебника (о составе основных модулей, как программных, так и аппаратных, а также об особенностях построения информационно-логической модели электронного учебника [см.: 1; 2] должны учитывать перечисленные выше психофизи-

ологические особенности при мотивации, организации и оценивании результатов учебной деятельности. С этой целью требуется изначально определить профиль обучаемого и то, какое полушарие у него является доминирующим. Выполнить данную задачу можно путем организации входного тестирования. Ниже приводятся некоторые возможные вопросы теста. Ш. Промысловым дается более подробный их перечень [6].

- Какой рукой вы бросаете мяч?
- Какой рукой вы пишете?
- Какой ногой вы наносите удар по мячу?

• Вытяните руки прямо перед собой и соедините ладони в форме треугольника, через который вы должны смотреть на какой-нибудь объект. Закройте поочередно каждый глаз и посмотрите, в каком случае картинка не смещается по сравнению с изображением, получаемым двумя глазами. Доминантный глаз удерживает изображение, а в субдоминантном оно смещается.

Точно определить, какое из двух полушарий мозга ориентировано на анализ, а какое на синтез, путем самонаблюдения затруднительно. Это можно сделать при помощи специальных врачебных инструментов. Полученный результат должен фиксироваться дидактической оболочкой и использоваться в дальнейшем при построении обучения. А. И. Башмаков и И. А. Башмаков отмечают, что ценность электронного учебника возрастает, если в нем реализованы возможности, обеспечивающие вариативность применения [1]. Однако это замечание касается ориентации на разные специальности (например, преподавание одного и того же курса на разных факультетах вуза) и уровень подготовленности. Учет индивидуальных особенностей предполагает, как минимум, еще три варианта данных схем.

Декомпозиция материалов учебника должна учитывать необходимость освещения общей картины охватываемого в главах и разделах материала. Левополушарными обучаемыми материал усваивается поэлементно с последующим син-

тезом, правополушарными — глобально с последующим вычленением отдельных элементов и деталей. В информационно-логическую модель следует добавлять ситуации, которые позволяют применять освоенный материал в движении. К ним можно отнести проговаривание информации вслух, прописывание на бумаге, ритмичные постукивания и покачивания (даже жевание во время обучения способствует лучшему запоминанию [7]).

Среди особенностей восприятия следует учитывать такую, как ведущая сенсорная система, или модальность. Правополушарные учащиеся по типу восприятия являются визуалами (зрительное восприятие) или кинестетиками (обонятельное, осязательное, мышечное, вкусовое восприятие), левополушарные — аудиалами (слуховое восприятие). Для визуалов материал должен быть представлен в картинках, таблицах, схемах и диаграммах. Для кинестетиков особенно важны практические задания (например, лабораторная работа). Аудиалы должны обучаться при использовании лингвальной системы и лекционных методов.

Особенностью левополушарных обучаемых является постепенная, последовательная переработка информации. У правополушарных этот процесс занимает меньшее количество времени и происходит спонтанно. Учет данной особенности может осуществляться при проектировании средств контроля за усвоением материалов курса.

В современном мире прогресс в обучении связывают с постепенной заменой практических навыков учащихся накоплением у них теоретических знаний. Увеличилось число теоретических курсов, повысился уровень абстрактности в изучении учебного материала, усилились математизация и алгоритмизация материала при изучении гуманитарных дисциплин. Это приводит к тому, что обучаемые могут только грамотно воспроизводить выученный материал, но оказываются беспомощными в практическом применении знаний [1]. Современное образование все больше стано-



вится теоретическим, а не практическим. Востребованным оказывается логический компонент мышления [7].

Как отмечает профессор С. Кови, «...мы живем в мире, где доминирует левое полушарие, где правят слова, расчет и логика, а творческий, интуитивный, эмоциональный и артистический аспекты нашей природы часто находятся в подчиненном положении». Подключение к возможностям правого полушария является затруднительным. В результате человеческий потенциал используется не в полном объеме [3].

Теоретический подход к изложению учебного материала более всего подходит для левополушарных обучаемых. Для правополушарных очень важны практические задания.

Для левополушарных обучаемых, в силу их особенностей, следует осуществлять декомпозицию материала, а также активно использовать аудиозаписи. Для правополушарных предпочтительнее активно использовать графический материал, схемы, таблицы, а также осуществлять в самой начальной стадии обучения анализ картины учебного материала в целом, описывать связи, определять взаимодействия. Их способность визуализировать информацию является ключом к успеху в образовании и жизни.

Левополушарное мышление считается абстрактно-логическим, прогнозируемым, рациональным и двумерным. Правополушарные обучаемые мыслят наглядно-образно, интуитивно, эмоционально и трехмерно. Примером учета данных особенностей является изучение алгебры (в большей степени подходит для левополушарных) и геометрии (для правополушарных) [7]. Считается доказанным, что с функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления: абстрактно-логическое и пространственно-образное [4].

Учет особенностей межполушарной асимметрии позволяет повысить индивидуализацию и тем самым эффективность процесса обучения при помощи электронного учебника. С другой стороны, это увеличивает сложность данного процесса, так как требует разработки отдель-

ной подсистемы для учета особенностей асимметрии мозга (инструменты для определения доминантного полушария, например, тесты).

Оценить эффективность применения тех или иных методов на практике достаточно трудно. В качестве примера оценок возможного эффекта от применения средств учета межполушарной асимметрии приведем следующие цифры. Учет модальности при организации информационно-логической модели учебного материала может улучшить качественные и количественные показатели внимания на 20,3, памяти на 19,7 % [7].

При проектировании материалов электронного учебника следует больше внимания уделять принципу «начинайте, представляя конечную цель», который, в свою очередь, основывается на идее, что «все создается дважды» [3]. Представление конечной цели, что прямо связано с воображением обучаемого и с функциями правого полушария, в частности, может в значительной степени повысить мотивацию, индивидуализацию и в конечном счете эффективность процесса обучения.

При организации информационно-логической модели учебного материала следует учитывать, что чтение задействует оба полушария мозга, а совмещение теоретических заданий с практическими способствует сбалансированному развитию аналитических способностей и способностей синтезировать, представлять конечную цель.

Таким образом, межполушарная асимметрия мозга является ключевой особенностью, влияющей на познавательную деятельность. Проектирование такой сложной информационной системы, как электронный учебник, не должно осуществляться без учета этой особенности организации работы мозга обучаемого. Например, использование разных схем представления материалов для лево- и правополушарных учащихся способствует большей индивидуализации процесса обучения. Для первых следует ограничивать глубину декомпозиции материалов, представлять их более целостно, на одной странице, использовать

больше практических заданий; для вторых — чаще обращаться к возможностям гипертекста (широко применять ссылки на материалы учебника, словари и т. п.), использовать аудиоматериалы и пр.

Точно оценить вклад от учета особенностей межполушарной асимметрии — трудно формализуемая задача, однако их влияние на процесс обучения является очень существенным и способствует большей индивидуализации процесса обучения, на что и должны быть направлены современные электронные учебники.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. — М. : Информ.-изд. дом «Филин», 2003. — 616 с.

2. Гречихин А. А. Вузовская учебная книга. Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособие в помощь авт. и ред. / А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус. — М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. — 255 с.

3. Кови, С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности : пер. с англ. / С. Р. Кови. — 3-е изд. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. — 374 с.

4. Межполушарная асимметрия [Электронный ресурс] // Википедия [свобод. интернет-энцикл.]. — Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Межполушарная_ассимметрия.

5. Мозг ребенка. Правое и левое полушария [Электронный ресурс] // Раннее развитие детей. — Режим доступа: <http://www.danilova.ru>.

6. Промислов, Ш. Соединение мозга и тела / Ш. Промислов ; пер. с англ. П. А. Самсонов. — Минск : Попурри, 2007. — 240 с.

7. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — М. : ЦНМО СППО МГППУ, 2006. — 288 с.

Поступила 20.02.11.

ГУМАНИТАРНОСООБРАЗНАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

О. Н. Журавлева (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования)

Рассматриваются проблемы теории и практики обновления содержания современного образования в соответствии с интегративным методологическим принципом гуманитарности.

Ключевые слова: гуманитарность; процесс гуманитаризации; проектирование содержания школьного образования.

Процесс гуманитаризации обращен к потребностям человека в общекультурном и общегуманистическом смысле, направлен на преодоление технократического мышления, изменение смыслового центра мира — с мира природы на мир человека. Гуманитарная доминанта набирает силу в различных областях человеческой деятельности. Человек становится гуманитарным только тогда, когда соотносит себя с миром, обществом, другим человеком, с самим собой. Именно образование призвано не только ввести человека в культуру, но и сохранить ее посредством укрепления «чело-

веческого в человеке». Современная школа поставлена перед вызовами — необходимостью достижения нового понимания человеком своего предназначения и места в мире, формирования гуманитарного типа мышления.

К сожалению, поворот содержания образования от традиционной знаниевой к гуманитарной парадигме происходит крайне медленно: сегодня обучают преимущественно рациональным способам познания, а «мировоззрение, основанное только на научной картине мира, не содержит понятие нравственности» [4, с. 29]. Значительная часть учителей не

© Журавлева О. Н., 2011



готова к работе в новой образовательной парадигме, отсюда и приверженность к традиционным методикам. Связи предметов по-прежнему во многом строятся на основе междисциплинарных научных знаний, а не на интеграции их общечеловеческого содержания. В результате образование нередко носит формальный, разобщенный характер, тогда как в своей основе должно формировать целостное представление об окружающем мире, способствовать человеческому пониманию.

Гуманная педагогика может быть реализована лишь в том случае, если через соответствующие ей принципы будут переосмыслены все основные компоненты педагогического процесса: и урок, и методы, и программы, и учебники. Принципы природосообразности, культуросообразности признаны исходными принципами дидактики. Очевидно, что учебное содержание также должно выстраиваться адекватно гуманитарной природе процесса познания. Гуманитарно-ценностную направленность современного образования может обеспечить системная реализация дополнительного принципа — *принципа гуманитарности*.

О том, что знания становятся гуманитарными, если ученик обнаруживает в них личностный смысл, если они обращены им на самого себя, говорят и философы, и дидакты, и методисты. Однако в практике обучения явно превалирует *дегуманитаризация познания* как процесс формального накопления, приращения знаний о человеке, культуре при сохранении ориентации на узкопредметный отбор содержания и отсутствии условий осмысления учащимися знаний на основе понимания, диалога. Освоение большого объема знаний без их понимания, «проживания» ведет к формированию компетентного, но бездуховного индивида. Любая вещь может стать гуманитарной, но лишь при соприкосновении с ней человеческих ценностей, свойств и качеств, при сопричастности всему человеческому, поэтому и в любом предметном содержании гуманитарности столько, сколько в нем идеи человека.

Гуманитарное отношение — это ценностное отношение к действительности, когда объект оценивается с нравственных, культурных, эстетических и других позиций, с точки зрения значимости для развития человека, для консолидации человечества. Гуманитаризовать знание — значит сделать его личностно ориентированным, субъективно значимым для человека. Главное для гуманитарного знания, по М. Бахтину, — это истолкование смысла человеческого бытия, и именно гуманитарное знание может выступать в качестве интегративной составляющей всей системы образования, а принцип гуманитарности — в качестве одного из ведущих методологических ориентиров в процессе обновления содержания предметов. Безусловно, данный принцип, как и система мер по его воплощению в реальную педагогическую практику, т. е. гуманитаризация, требует не только разностороннего теоретико-методологического обоснования, но и запуска механизмов освоения школьниками гуманитарносообразного содержания. Необходимо таким образом предъявлять, трансформировать учебное содержание, чтобы ввести, усилить присутствие всем предметным курсам «человеческое измерение», так как «негуманитарной может быть история и вполне гуманитарной, например, информатика» [1, с. 11].

Предлагаемая нами *гуманитарно-сообразная модель* учебного содержания состоит из совокупности элементов, образующих единую структуру, и способствует формированию у школьников системного гуманитарного мышления, достижения ими высокого уровня гуманитарной культуры, базовой характеристикой которой является, на наш взгляд, такое свойство личности, как гуманитарность. Это свойство проявляется в деятельности интеллектуального, этического, творческого характера как сплав знаний, убеждений и практических действий. Под *гуманитарностью личности* мы понимаем социально значимое качество, свойство человека, выражаемое в способности ценностного отношения субъекта к окружающему миру и себе на осно-

ве личностно принятых гуманистических идей и ориентиров жизнедеятельности, освоенных гуманитарных норм и образцов поведения.

Для целенаправленного развития гуманитарности личности следует в качестве приоритетных актуализировать некоторые функции учебного содержания, проектируемого на допредметном и транслируемого на предметном уровне прежде всего через учебники:

— *трансляционную*. Учебное содержание поддерживает непрерывность, преемственность культурной системы, формируя необходимый запас гуманитарных знаний, социального опыта, передавая из прошлого в настоящее и из настоящего в будущее устоявшиеся типы гуманного поведения, которые прошли длительную апробацию, приобрели ценностную окраску и объективно отвечают потребностям общества. Культура при этом выступает в качестве своеобразной «социальной наследственности» (В. В. Мионов);

— *онтологическую*. Современная онтология, изучая проблемы мироустройства, рассматривает бытие (в трех формах реальности — природной, социальной, духовной) как единую систему, все части которой взаимосвязаны и представляют собой некую целостность, единство. Учебные материалы должны способствовать формированию у учащихся целостной картины окружающего мира, рассматривать законы, принципы устройства мирового, человеческого бытия (в том числе морали), выдвигать вопросы о природе, месте и сущности человека как особой структуры бытия. Недостаточно строить общее представление о мире и о человеке только на основе данных науки, учебник должен демонстрировать определенную динамику научных знаний, может привлекать и обыденное, религиозное, мифологическое знание, обязательно сопоставляя его с научным [3];

— *аксиологическую (смыслообразующую)*. Данная функция учебного содержания способствует формированию у человека ценностных потребностей и ориентаций, позволяет ему различать

добро и зло, хорошее и плохое, прекрасное и безобразное и т. д. Критерием таких различий и оценок являются прежде всего духовно-нравственные, этические, эстетические ценности. Учебное содержание призвано вводить ученика в мир общечеловеческих ценностей, нравственных идеалов, способствовать пониманию, поиску личностного смысла, настаивать на позитивно-критическое мышление, расширение ценностного опыта и согласование жизненных ориентиров, т. е. создавать условия для выработки гуманитарного мировоззрения на основе осмысленных, принятых учеником гуманистических идеалов, эмоционально-ценностных ориентаций личности;

— *личностно-созидательную (человекотворческую)*. Эта персоналистическая функция воспитания человека, его социализации обеспечивает понимание им собственной уникальности, закладывает основы для осуществления продуктивной рефлексивной деятельности и личностного выбора, согласования собственного поведения с гуманистическими нормами. Учебное содержание призвано не формировать («формовать») ученика, а, давая бесценный опыт гуманистического взаимодействия, помогать ему стать самим собой (В. П. Зинченко, Е. П. Моргунов).

В качестве проявлений в учебном содержании принципа гуманитарности рассмотрим его модусы, наметив для каждого примерные критериальные показатели, ориентиры (маркеры):

1. Аксиологичность

1.1. Наличие гуманистических доминант в содержании: акценты на ценностных аспектах человеческого бытия («аксиологические акценты»), введение в мир общечеловеческих ценностей, нравственных идеалов.

1.2. Трансляция устоявшихся типов гуманного поведения, образцов гуманитарного мышления, которые прошли длительную апробацию и объективно отвечают потребностям развития общества.

1.3. Вопросы и задания, дидактические материалы, способствующие ценностно-смысловому самоопределению ученика.



1.4. Употребление эмоционально окрашенных атрибутов языка, которые передают, чаще косвенно, отношение к сообщаемому (модальные слова, метафоры, аналогии, знаки препинания и т. п.).

2. Интегративность и историчность

2.1. Интеграция* комплекса современных знаний о человеке, человеческой деятельности, ее целях, способах и результатах; формирование целостного представления о человеке и окружающем мире (межпредметные связи), актуализация проблем развития человечества, рассмотрение путей их решения.

2.2. Раскрытие роли изучаемого курса в жизнедеятельности общества, человека, в развитии его свойств, личностных качеств, т. е. «человеческого измерения» содержания.

2.3. Изучение объектов, явлений, событий и т. д. в конкретно-исторических условиях (исторически точное изложение, рассмотрение с учетом развития идей, взглядов и т. д.).

2.4. Раскрытие социальной значимости, роли идей, событий, деятельности, их гуманитарного смысла, а также уникальности.

3. Субъект-ориентированность и рефлексивность

3.1. Ориентация содержания на осмысление и понимание учеником, т. е. не на механическое приращение информации, а на *освоение* мира культуры, мира человека.

3.2. Личностная значимость материала, обращение к актуальным для ученика проблемам, открытие учеником знания, его «субъективного значения» (М. Вебер). Введение ситуаций парадокса, необычности.

3.3. Отработка способов, методов гуманитарной деятельности, передвижение гуманитарных знаний на уровень личностных идей и убеждений через организацию учебного сотрудничества, использование коммуникативных, проектных и других технологий для определе-

ния позиции ученика, расширения его опыта по выявлению смысловых значений человеческой деятельности.

3.4. Создание условий для возможности построения индивидуальной траектории изучения предмета, развития способности человека быть стратегом своей деятельности (ставить и корректировать цели, отбирать материал, способы познания и т. п.).

3.5. Развитие умений продуктивного рефлексивного анализа: оценивать, критически осмысливать идеи, действия, прогнозировать их последствия и влияния, согласовывать собственные взгляды, поступки с социальным опытом, нравственными гуманистическими ориентирами.

4. Плюралистичность и диалогичность (индирективность)

4.1. Введение ситуаций вариативности (изложение гипотез, мнений и др.), использование разнообразных источников информации, знаковых систем, диалоговых технологий, способствующих построению образовательного пространства учебника как открытой системы.

4.2. Отказ от навязывания в качестве образца определенных представлений об истине, ценностях, создание моральных дилемм (т. е. ситуаций выбора); формирование навыка определения фактов и мнений, аргументов и выводов, правдоподобных ложных суждений и достоверных утверждений и т. п. Побуждение к сопоставлению обыденного и научного познания.

4.3. Децентрированность как формирование умений рассматривать, аргументировать каждое явление с авторской, собственной, с разных точек зрения.

4.4. Формирование уважительного отношения к позиции других людей исходя из принципа равенства субъектов коммуникации, способности учитывать мнение оппонентов, идти на конструктивные компромиссы.

* В данном случае термином интеграция (от лат. *integrum* — целое, *integratio* — восстановление, восполнение) обозначаем объединение, связуемость, взаимопроникновение каких-либо элементов (компонентов) предметного содержания.

5. Интенциональность и эмпатийность

Ориентация содержания на организацию ценностно-ориентирующей деятельности ученика, расширение его эмоционально-ценностного опыта, создание условий для:

- выражения интенционального (эмоционально-ценностного) отношения;
- развития способности распознавать, описывать чувства и настроения других людей и т. д.;
- эмпатийного понимания, т. е. формы понимания и объяснения, достигаемой путем воображения себя непосредственно в роли социальных акторов, убеждения, цели, мотивы, действия которых нужно объяснить с опорой на гуманистические ценности;
- использования импрессивных (дающих впечатления) и экспрессивных (позволяющих выразить себя) приемов обучения и воспитания, различных изобразительных средств, способов художественного познания.

Представленная гуманитарнообразная модель учебного содержания является *универсальной*. Ее элементы служат основанием не только для проектирования содержания на метаметодическом и частнометодическом уровнях (например, авторами программ, учебников, учебно-методических пособий, разработчиками уроков и др.), но и для экспертного анализа воспитательного, развивающего потенциала учебных материалов, влияния на развитие гуманитарности личности, например, содержания, представленного в школьном учебнике. Так, если принять за аксиому мысль, что учебник — важнейший посредник, системообразующий элемент в связке «содержание образования — учебный процесс», то, бесспорно, содержание учебника во многом определяет цели, способы их достижения, а следовательно, и сам характер, результативность предстоящего образовательного процесса.

По степени реализации в содержании принципа гуманитарности можно выделить четыре типа учебников (типология четырех «Д»). Ниже приводятся харак-

терные признаки предъявления содержания в каждом из них.

Догматичный (от греч. δογματικὸς — догматически, на основании теоретических положений) учебник — сциентистский, с выраженной предметно-знаниевой ориентацией содержания, которое должно признаваться за непреложную, непрекаемую, неизменную истину, изучаться некритически, без доказательства, в отрыве от жизни, конкретных условий. В основе лежит догматический метод как «способ преподавания или изложения, при котором то или иное положение принимается со слов учителя или из книги без самостоятельной работы мысли, на веру» [2]. Задания, вопросы — репродуктивные, тренинговые. Изложение — информационного характера, аксиологический компонент не выражен.

Директивный (от фр. directive, лат. dirigere — направлять) учебник — монологичный, предписывающего, указывающего характера. Гуманистические идеи представлены, но условия для организации диалогового взаимодействия, осмысления и присвоения целенаправленно не создаются. Изложение материала — информационно-утверждающее. Большая часть заданий имеет воспроизводящий характер.

Декларативный (от лат. declaratio — заявление, объявление; в значении «чисто словесный, внешний») учебник. В нем заявлена задача реализации гуманитарной направленности, в содержании определены гуманистические доминанты, эпизодически представлены различные мнения, но оценки, выводы преимущественно декларируются авторами в готовом виде, объяснительно-иллюстративно. Стиль изложения — преимущественно рассуждающе-утвердительный. Организация активной учебно-познавательной деятельности субъекта, личностного осмысления материала учеником предусматривается, однако значительную часть составляют репродуктивные задания.

Деятельностно-аксиологический (гуманитарно-деятельностный) учебник — соответствующий в целом критериям описанной выше гуманитарной



проективной модели содержания: гуманистические доминанты органично представлены в содержании, организуется образовательная ценностно-ориентирующая деятельность ученика (на основе изложения и анализа различных мнений, источников информации, с опорой на личностный опыт ученика и т. д.). Активно используется визуальный и символический язык (образность). Создаются условия для организации

диалогового взаимодействия, выражена проблемно-вопросительная, убеждающе-дискуссионная, деятельностно-ориентированная направленность изложения материала.

Для определения влияния учебного содержания учебников различного типа на развитие гуманитарности нами были выделены *критерии* сформированности данного личностного свойства и возможные их эмпирические проявления:

когнитивно-смысловой	понимание смысла понятий, их употребление: общечеловеческие идеалы и ценности, этические нормы, гуманизм и др.; осведомленность о нравственных представлениях, моральных нормах эпохи, социальной группы и т. д.; комплекс знаний о мотивах, способах деятельности, ее последствиях, результативности; понимание социальной значимости событий, идей, деятельности и т. д., их гуманитарного смысла
субъектно-деятельностный	умение выявлять, сравнивать цели, убеждения, принципы, чувства, ценностные установки и т. п.; умение извлекать информацию из различных источников (иллюстрации, социальный и личный опыт и др.), использовать ее для собственных суждений, решения проблемных задач; умение самостоятельно обосновывать выводы, в том числе с разных точек зрения (в монологе и диалоге), «открытие» собственных способов работы со знаниями; способность «переносить» ценностный опыт, образцы гуманного поведения в современную общественную и личную практику
личностно-оценочный	самостоятельное оценивание событий, высказываний, поступков, качеств (других людей и своих) исходя из гуманистических ценностных ориентаций; способность к эмпатийному пониманию, сопереживанию; этическая рефлексия, ценностно-смысловое самоопределение в ситуациях, требующих нравственного выбора, предвидения последствий; употребление эмоционально-окрашенных атрибутов речи, контроль негативных эмоций

Для достижения нового качества образования необходимы комплексное проектирование и реализация системы мер по успешному освоению школьниками гуманитарных ценностей, формированию гуманитарного мышления. В свете всего сказанного становится очевидным, что разработка и реализация стратегий воплощения идей гуманитаризации в учебное содержание, в массовую педагогическую практику в условиях введения новых образовательных стандартов являются актуальной научно-методической проблемой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Афанасьев, Ю. Н.* Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция / Ю. Н. Афанасьев; Рос. гос. гуманит. ун-т. — М., 1999. — 16 с.
2. Большой словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. — М.: ИДДК, 2007. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
3. *Канке, В. А.* Философия учебника (100 рекомендаций для авторов учебников и учебных пособий) / В. А. Канке. — М.: Университетская книга, 2007. — 118 с.
4. *Розин, В. М.* Человек как продукт философского познания / В. М. Розин // О человеческом в человеке: сб. ст. / под общ. ред. И. Т. Фролова. — М., 1991. — С. 80—99.

Поступила 23.02.11.

КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА

С. А. Никишова (Московский городской педагогический университет)

Обращаясь к проблеме интеграции учебных предметов в условиях педагогического взаимодействия, автор предлагает методы формирования межкультурных коммуникативных умений учащихся начальных классов, оптимизирующие процесс интегрирования научно-учебного взаимодействия и демонстрирующие индивидуальный стиль речевого поведения учителя.

Ключевые слова: интегрированный урок; межкультурные коммуникативные умения; оптимизация научно-учебного взаимодействия; речевое поведение учителя.

Одним из актуальных направлений педагогических решений, способствующих развитию творческого взаимодействия в образовательном пространстве, является интеграция предметов в школе. Однако термин «интеграция» в современной науке используется неоднозначно. Например, А. Я. Данилюк и другие ученые рассматривают явление интеграции как объединение в целое, в единство каких-либо частей, компонентов системы и процесс, обуславливающий такое состояние [1]. Исследователи И. Д. Зверев, В. Н. Максимова и др. говорят об интеграции как процессе и результате создания неразрывно связанного единого, цельного [2].

В педагогической литературе интеграция рассматривается также как цель и средство обучения. Ю. М. Колягин отмечает, что в качестве цели она выступает в том случае, когда предполагается создание у школьника целостного представления об окружающем мире, в качестве средства — когда речь идет о нахождении общей платформы сближения предметных знаний [3, с. 18].

Из вышесказанного следует, что одна из важнейших задач педагогической науки — помочь учителю осуществлять интегрирование, направленное на объединение отдельных элементов и частей разных предметов в единое целое с учетом единообразия целей и функций обучения, где учитываются противоречия сущности познания и предполагается научить ребят мыслить собственными категориями, сопоставлять обобщенные выводы с конкретными явлениями.

По мнению ученых, результатами интеграции становятся знания, обладающие большей системностью; умения, характеризующиеся высоким уровнем обобщенности. Усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся, что способствует всестороннему развитию личности.

Примером интеграции в начальной школе может служить интегрированный урок английского языка и литературного чтения по сказке О. Уайльда «Мальчик-звезда» в 4 классе, образовательно-воспитательные цели которого направлены на совершенствование межкультурных коммуникативных умений, а также на развитие эмоционального потенциала младших школьников.

Тема. Добро и зло в сказке О. Уайльда «Мальчик-звезда».

Учитель: Изучая сказку А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», мы говорили с вами о том, для чего необходимо изучать литературу на языке автора. Вы ведь помните, к какому выводу мы пришли?

Ученик: Литературу на языке писателя нужно изучать для того, чтобы лучше понять характер автора, чтобы лучше понять его произведения.

Учитель: Мы прочитали сказку О. Уайльда в переводе Т. А. Озерской. Ребята, а как вы думаете, зачем переводят произведения с других языков? Разве нам не хватает произведений на русском языке?

Ученик 1: Людей в разных странах волнуют одни и те же проблемы.

Ученик 2: Люди на всей планете знают, что такое добро и зло, зависть и благородство — все понимают чувства.



Учитель: Ребята, на каком языке говорят герои этого произведения?

Ученик: На английском.

Учитель: Совершенно верно. О. Уайльд — английский писатель, поэтому и факты из его жизни мы расскажем на родном языке писателя. На русском его биографию вы уже слышали. It's an English writer. Let's listen to his biography (Это английский писатель. Давайте послушаем его биографию).

Ученик 1: Oscar Wild was born in 1854. He was an Irish writer. He knew Greek and French languages. He studied in Dublin and Oxford. His wife was Constance Lloyd. They married on 29 of May 1884 (Оскар Уайльд родился в 1854 году. Он был ирландским писателем. Он знал греческий и французский языки. Он учился в Дублине и Оксфорде. Его женой была Констанция Ллойд. Они поженились 29 мая 1884 года).

Ученик 2: The most famous story is „The Picture of Dorian Gray“. O. Wild wrote many plays, fairy-tails, dramas. He died at the age of 46 in France. O. Wild made famous the beauty of man's soul (Самый известный рассказ — «Портрет Дориана Грея». Оскар Уайльд написал много пьес, сказок, драм. Он умер в возрасте 46 лет во Франции. Оскар Уайльд прославлял красоту человеческой души).

Учитель: Спасибо. Но я не очень хорошо расслышала некоторые факты из биографии писателя. Не могли бы вы задать вопросы ученикам, которые отвечали, чтобы уточнить некоторые моменты (I could hardly hear some facts of writer's biography. Would you like to ask questions to the pupils).

Ученик 1: When was O. Wild born? (Когда родился Оскар Уайльд?)

Ученик 2: Was he an Irish writer? (Он ирландский писатель?)

Ученик 3: What is his the most famous story? (Какой его самый известный рассказ?)

Учитель: Спасибо. Ребята, а какие качества человека описывает в своей сказке писатель? Обратите внимание на характеристики, приведенные на доске (негативные черты характера: *злой, коварный, мерзкий, бесчестный, безразличный*; положительные черты характера: *добрый, любящий, благородный, внимательный, заботливый*).

Учитель: I'd like you to name the negative charactures of Star-child (Мне бы хотелось, чтобы вы назвали отрицательные черты характера Мальчика-звезды).

Ученик: He was vile, crafty, dishonourable, indifferent, wicked (Он был злым, коварным, мерзким, бесчестным, безразличным).

Учитель: I'd like you to name the positive charactures of Star-child (Мне бы хотелось, чтобы вы назвали положительные черты характера Мальчика-звезды).

Ученик: He became kind, loving, noble, attentive, careful (Он стал добрым, любящим, благородным, внимательным, заботливым).

Учитель: Ребята, откройте, пожалуйста, хрестоматию. Давайте проверим, как вы понимаете английскую речь на слух.

Listening the comprehension (Аудирование)

So the Star-child went to the wood, and all day long he searched for the piece of red gold, but he couldn't find it. And at evening he sat down and wept. The little Hare came to him. The Hare said to him: "The piece of red gold is in the cavern that is behind you". "How shall I reward you?" cried the Star-child, "this is the third time you helped me".

And the Star-child entered the carven and found the piece of red gold. So he put it in his wallet and hurried to the city.

The Leper stood in the center of the road and said to him: "Give me the piece of red gold or I must die", and the Star-child gave him the piece of red gold.

(И Мальчик-звезда отправился в лес и целый день разыскивал там монету из красного золота, но нигде не мог ее найти. Когда же стемнело, он сел и заплакал. И пока он сидел так, проливая слезы, к нему прибежал маленький Зайчонок.

И Зайчонок сказал ему:

— Монета из красного золота, которую ты ищешь, находится в пещере, что у тебя за спиной. Перестань же плакать и возрадуйся.

— Как я могу отблагодарить тебя? — воскликнул Мальчик-звезда. — Ведь уже третий раз ты выручаешь меня из беды.

— Но ты первый сжалился надо мной, — сказал Зайчонок и проворно ускакал прочь.

А Мальчик-звезда пошел в пещеру и в глубине ее увидел монету из красного золота. Он положил ее в свой кошелек и поспешил вернуться в город. Но когда Прокаженный увидел его, он стал посреди дороги и громко закричал, взывая к нему:

— Отдай мне монету из красного золота, или я умру!

И Мальчик-звезда снова пожалел его и отдал ему монету из красного золота, сказав:

— Твоя нужда больше моей.

Однако сердце его сжалось от тоски, ибо он знал, какая страшная судьба его ожидает).

Учитель: Ребята вы все отлично справились с заданием. А как вы думаете, как изменился герой?



Ученик: Он стал внимательным и добрым к людям.

Учитель: Дома вы нарисовали эпизоды из этой сказки. Давайте внимательно рассмотрим рисунки и, используя слова, приведенные на доске, попробуем их описать. I'd like you to describe these pictures (Мне бы хотелось, чтобы вы описали эти рисунки).

Ученик: I can see the Star-child, his mother and his father on this picture. The Star-child became very kind and careful. He found out that his mother was a queen and his father was a king. I think they love each other (Я вижу Мальчика-звезду, его маму и его папу на этом рисунке. Мальчик-звезда стал добрым и заботливым. Он обнаружил, что его мама была королевой, а папа — король. Я думаю, что они любят друг друга).

Учитель: Очень хорошо. Ребята, ваши одноклассники приготовили для вас сюрприз. Посмотрите внимательно инсценировку отрывка из сказки и попробуйте понять, к какой части сказки этот отрывок относится. Почему главный герой, став королем, правил только три года и так рано умер?

У доски трое учащихся.

Ученик 1: Our Prince! How beautiful is our Lord! (Наш принц! Как ты прекрасен, наш господин!)

Ученик 2: Are you kidding? I know I look as an evil! (Вы шутите? Я знаю, что я выгляжу, как дьявол!)

Ученик 1: You are our Prince! (Ты наш принц!)

Ученик 2: I'm no king's son, but the child of a poor beggar-woman. The Leper, confirm my words, please! Oh, my mother and father! (Я не сын короля, а ребенок нищенки. Прокаженный, подтверди мои слова! О, мои мама и папа!)

Ученик 3: Yet he ruled not long, so great had been his sufferings (И он правил и жил недолго, так велики были его страдания).

Учитель: Итак, какова же главная мысль сказки, ее идея?

Ученик 1: Главная мысль сказки, по-моему, в том, что у человека должна быть внутренняя красота.

Ученик 2: Я думаю, писатель нам хотел сказать, что внутренняя красота человека намного выше внешней красоты.

В представленном выше примере интегрированного урока английского языка и литературного чтения при формировании межкультурных коммуникативных умений учащихся педагог реализует раз-

личные приемы обучения и воспитания, заключающиеся в обращении к чтению сказки в оригинале, в постановке проблемных вопросов, активизирующих мыслительную деятельность учащихся, в использовании инсценировки в качестве наглядности при усвоении неродной речи.

Представляется важным сказать об эмоционально-интеллектуальном компоненте речевого поведения учителя, выступающем в качестве интегрирующего. Так, в ходе урока педагог актуализирует в учениках чувство уверенности формулировками «вы ведь помните...», «мы говорили с вами...», тем самым эмоционально подготавливая положительный фундамент для дальнейшего усвоения интегрированной информации. Словесные действия «давайте посмотрим...», «давайте проверим...» демонстрируют стремление учителя к совместному продвижению к конечной цели — формированию коммуникативно грамотной личности обучаемого. Эмоциональная оценка интеллектуальной деятельности учащихся выражается речевыми маркерами «правильно», «совершенно верно», «отлично справились».

Итак, проблема интеграции обучения и воспитания в начальной школе важна и современна как для теории, так и для практики. Ее актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе в связи с формированием убеждений и мировоззрений учащихся. Результатами интегрированного обучения являются систематизация учебно-познавательной деятельности ученика, развитие его коммуникативного потенциала, осознание им единства окружающего нас мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. — Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. — 440 с.
2. Зверев, Д. И. Межпредметные связи в современной школе / Д. И. Зверев, В. Н. Максимова. — М. : Педагогика, 1981. — 160 с.
3. Колягин, Ю. М. Об интеграции обучения и воспитания в начальной школе / Ю. М. Колягин // Нач. шк. — 1989. — № 3. — С. 18—19.

Поступила 30.03.11.



ПРОЕКТНЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Е. А. Бакулина (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Рассматривается интеграция деятельности учителя и учащихся при организации домашних учебных проектов в обучении математике. Автором раскрываются особенности домашнего учебного проекта по математике, приводится пример его организации с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: домашнее задание; учебный проект; исследовательская работа; взаимодействие учителя и учащихся.

В современных условиях модернизации системы образования особую актуальность приобретает деятельностно-ценностная педагогическая парадигма, в которой основное значение получают собственный образовательный продукт учащегося, общие интеллектуальные умения и индивидуальная форма познавательной активности каждого ученика.

Одним из наиболее эффективных путей такой организации образовательного процесса является реализация учебного проекта, в частности по математике, обеспечивающего учащимся достаточно высокую степень самостоятельности, управления собственным мышлением, рефлексии собственной деятельности. Однако очевидно, что в рамках урока достаточно сложно осуществить полноценную исследовательскую работу (у учащихся не возникает необходимости задуматься над тем, как лучше построить работу, в классе творчество учащихся ограничено инструкцией и временными рамками), проблема усложняется и сокращением часов на изучение математики. В данной ситуации необходимо обратить внимание на пересмотр методики организации работы с домашними заданиями, например, в качестве продолжительного домашнего задания использовать учебные проекты по математике.

Часто домашние задания не настраивают ученика на активную работу, их выполнение осуществляется на уровне формальных действий, без творческого подхода и даже без понимания выполняемых операций. Объем и содержание домашнего задания по математике не

всегда бывают рационально подобраны учителем, что подталкивает учащихся к формальному отношению к выполнению работы, к списыванию и к уменьшению времени, реально затрачиваемого на эту работу. В ходе выполнения учебного проекта в рамках домашнего задания они самостоятельно добывают знания и находят пути решения проблем. Выполнение учебного проекта предусматривает разнообразные методы и формы учебной деятельности, поскольку достижение его основной цели предполагает решение частных задач. При этом осуществляется личностно ориентированный подход к организации исследования, когда участник проекта разрабатывает отдельную его часть с учетом своих склонностей и интересов.

Выполнение учебного проекта «Проценты» (6 класс) обуславливает поисково-исследовательскую деятельность учащихся в таких направлениях, как история (написание математического сочинения «Откуда возникли проценты»), социология (определение тематики и самостоятельное составление задач на проценты), математика (рассмотрение различных способов решения задач на проценты), русский язык (редактирование), художественный дизайн и информатика (оформление, создание компьютерной презентации полученных результатов исследовательской работы) и т. д.

Условимся учебные проекты, выполняемые в рамках домашних заданий по математике, называть домашними учебными проектами.

Под учебным проектом подразумевается вид творческой работы учащихся

ся, в котором предлагается разработка замысла, идеи, детальное рассмотрение практической задачи, лабораторное исследование и т. д., оформление результатов работы и защита проекта (презентация) [2]. Работа над домашним учебным проектом подразумевает прохождение этих же этапов, однако имеет ряд особенностей, главной среди которых является самостоятельное выполнение учащимися проекта. В домашних условиях ученик лишен возможности обратиться за помощью к учителю, поэтому, выполняя такой проект, он опирается на свой индивидуальный опыт. Учитель при этом оказывает опосредованное методическое руководство.

Этап постановки проблемы, которую необходимо решить учащимся в домашнем учебном проекте, проходит в классе. При необходимости учитель определяет конкретные задания и дает четкие рекомендации по их выполнению. Если проект групповой, каждый участник должен понимать, какая часть работы приходится на его долю. Для облегчения решения задачи учитель может подготовить специальные бланки, содержащие задания и рекомендации к ним. Контроль выполнения такого домашнего задания также немаловажен, учащиеся должны четко знать, в какой форме и в какие сроки представить результат работы. Выполненный проект должен быть предложен на обсуждение всего класса (защита проекта) на одном из уроков либо в рамках внеклассного мероприятия. Отметим, что результаты домашнего учебного проекта могут быть использованы на последующих уроках при объяснении нового материала либо обобщении уже изученного.

Учитель должен выступать не столько интерпретатором науки и носителем новой информации, сколько умелым организатором систематической самостоятельной поисковой деятельности учащихся по получению знаний, приобретению умений и навыков, усвоению способов умственной деятельности.

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод, что организация домаш-

него учебного проекта включает следующие этапы.

1. Целеполагание и выявление логической структуры домашнего учебного проекта.

2. Отбор средств и методов, используемых при организации домашнего учебного проекта.

3. Разработка заданий для домашнего учебного проекта.

4. Определение форм учебной деятельности и дозирование помощи учащихся при самостоятельном выполнении домашнего учебного проекта.

5. Итоговый анализ.

Условием успешного выполнения учащимися домашних учебных проектов является наличие мотивации к их выполнению. Одним из средств мотивации выступает грамотное использование информационных технологий, которые способны реализовать наглядность обучения, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию, позволяют создать творческую учебную среду, помогающую ученикам совершенствовать навыки собственного интуитивного мышления [1].

На сегодняшний день известно достаточно большое количество качественных продуктов, предназначенных для компьютерной поддержки изучения математических дисциплин, причем для работы со многими из них не требуется глубокое знание компьютера («Живая геометрия», тренажер «Графики функций», программа «Графер» и др.).

Приведем пример домашнего учебного проекта по теме «Признаки параллелограмма» с использованием программной среды «1С: Математический конструктор», предназначенной для создания полноценных (в том числе автономно функционирующих и имеющих настраиваемый интерфейс) интерактивных моделей по математике, работа с которыми сочетает в себе элементы конструирования, динамического варьирования и учебного эксперимента.

С помощью программной среды учащиеся строят графические модели задач, экспериментируют с данными моделями (изменяют значения сторон парал-



лелогорамма, величины углов и т. п.), формулируют и доказывают признаки параллелограмма. Результатом решения каждого задания является интерактивная модель, которая демонстрируется на уроке. Проект может выполняться как в групповой форме, так и индивидуально.

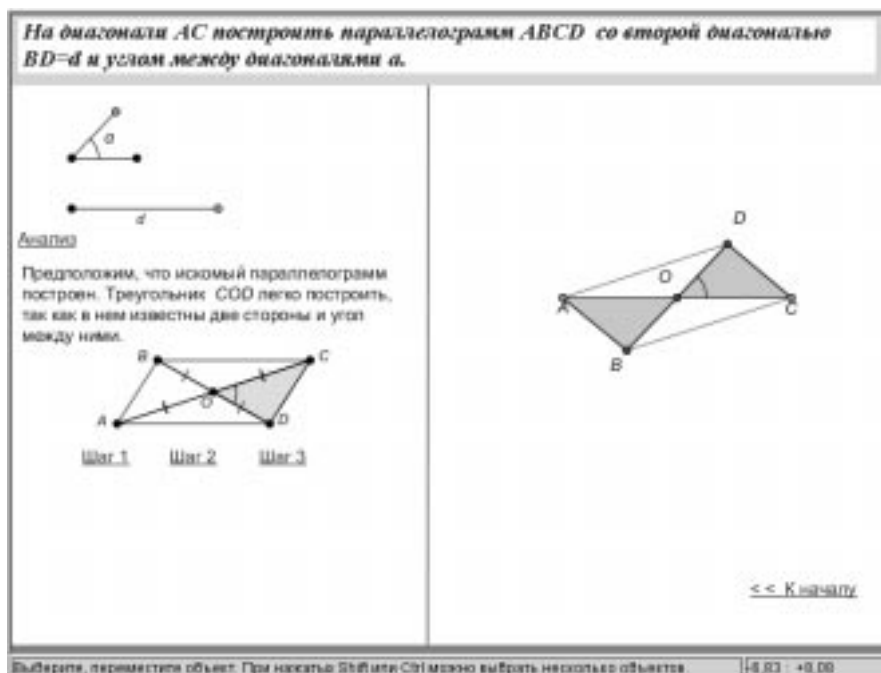
1. Постройте четырехугольник, у которого противоположные стороны попарно равны. Докажите, что этот четырехугольник является параллелограммом. Сформулируйте на основе этого первый признак, по которому можно отличить параллелограмм от других видов четырехугольников. Проверьте правильность построения, используя определение параллелограмма.

2. Постройте четырехугольник, у которого две противоположные стороны параллельны и одновременно равны. Докажите, что построенный четырехугольник — параллелограмм. Сформулируйте на основе второй признак параллелограмма. Проверьте

правильность построения, используя первый признак.

3. Постройте две прямые, пересекающиеся под произвольным углом в точке O . Отложите на одной из них отрезки $AO = OC = a$, на другой — отрезки $DO = OB = d$. Докажите, что четырехугольник $ABCD$ — параллелограмм. Сформулируйте этот признак параллелограмма. Проверьте правильность построения с помощью второго признака. Размеры каких элементов, кроме диагоналей, надо знать, чтобы построить точно такой же параллелограмм? Измерьте выбранный вами элемент и постройте по двум диагоналям и выбранному вами элементу параллелограмм, равный данному.

В процессе работы над проектом учащиеся приходят к выводу, что для построения параллелограмма необходимо наличие следующих элементов: диагоналей и угла между ними. На основании этого строится графическая модель решения данной задачи:



Выбирая последовательно команды «Анализ», «Шаг 1», «Шаг 2», «Шаг 3», ученик демонстрирует способ построения параллелограмма.

Использование домашних заданий как способа организации учебных проектов по математике способствует повышению уровня знаний учащихся, а также усилению взаимодействия учителя и учеников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н. В. Борисова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 146 с.
2. Филоненко, Л. А. Учебные исследования в домашних заданиях по математике как средство развития творческой самостоятельности учащихся 5—6 классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Филоненко. — Омск, 2004. — 22 с.

Поступила 27.01.11.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ ФОРМЫ СБОРА ИНФОРМАЦИИ

Л. Н. Шарахова (Мордовский республиканский институт образования)

Раскрываются особенности разработки и апробации республиканской системы мониторинга качества дополнительного образования детей с использованием электронной формы сбора информации. Доказывается, что использование данной формы позволит комплексно оценить деятельность учреждений дополнительного образования детей, принять решение по созданию условий для их эффективного функционирования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей; качество образования; электронная форма сбора информации; факторы; показатели; результаты мониторинга; анализ.

Государством и обществом дополнительному образованию детей как части целостной системы российского образования отводится важная роль в обеспечении поступательного развития нашей страны. Качество дополнительного образования детей, его результативность сегодня имеют особую значимость в связи с тем, что это образование позволяет ребенку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно.

На современном этапе необходимо создавать условия для интеграции основного и дополнительного образования и формирования единого образовательного пространства ребенка с целью обеспечения полноценного личностного развития, создания системы взаимодействия учреждений образования с общественностью, родителями и социумом.

Любая образовательная система обладает определенными качествами, которые могут изменяться и совокупность которых в конечном счете оказывает решающее влияние на качество образования. К их числу относятся целенаправленность, управляемость, динамичность, открытость и ряд других качеств, присущих всем социальным системам. Специфическим качеством образовательной системы следует признать ее адаптивность, которая выражается в степени соответствия возможностям учащихся, как материальным, так и познавательным.

Управление дополнительным образованием в настоящее время выступает не

столько элементом, обеспечивающим сохранность системы, сколько главным залогом конкурентоспособности. К сожалению, на сегодняшний день в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД) не сложилась система педагогического мониторинга как способа управления качеством образования, направленная на развитие и обновление содержания и методики образовательной деятельности. Для оценки качества образования и результатов используются управленческие нормы и стереотипы общего образования, не всегда при этом учитываются специфика дополнительного образования и реальная обстановка в данной сфере.

Вопросам управления посвящено значительное количество научных работ. Теории управления образовательными системами раскрываются в исследованиях Т. М. Давыденко, А. А. Орлова, П. И. Третьякова и др. В работах В. С. Аванесова, Г. А. Бордовского, И. А. Зимней, Т. И. Шамовой созданы теоретические предпосылки проектирования эффективной действующей системы управления качеством образования. В трудах И. И. Дзегеленка, А. А. Добрякова, Д. Ш. Матроса, И. В. Челпанова рассматриваются теоретико-методологические основы использования компьютерных технологий для реализации оценочных систем мониторинговой службы.

Л. Г. Логиновой выявлена специфика дополнительного образования детей как отдельного типа и самоценной подсистемы образования. Ею разработана концепция системы управления качеством до-



полнительного образования детей, в основе которой лежит системный подход к управлению, предполагающий осуществление управления качеством только в контексте системы дополнительного образования детей в целом; ориентацию субъектов управления на интегрированное качество — качество условий, процесса и результата; совместную разработку этими субъектами собственной модели управления качеством; организацию и взаимодействие основных компонентов системы управления качеством (социальный заказ, образовательный процесс, результаты, ресурсы, контроль).

Центром поддержки и сопровождения проектов Мордовского республиканского института образования реализуется проект «Мониторинг оценки качества дополнительного образования детей в Республике Мордовия», утвержденный приказом Министерства образования РМ от 6 марта 2010 г. № 365. Целью данного проекта является изучение системы и качества образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей. В основу проекта заложена электронная форма, выполненная в формате Microsoft Office Excel. Сбор информации ведется по пяти основным направлениям: показатели, характеризующие состояние и развитие системы дополнительного образования детей, доступность качественного образования; условия образовательного процесса; финансовые ресурсы. Комплекс оценочных показателей, разработанный автором статьи, разделен на группы и расположен на шести листах: «Сведения», «Индикаторы», «Кадры», «Качество», «Условия и здоровье», «Финансы».

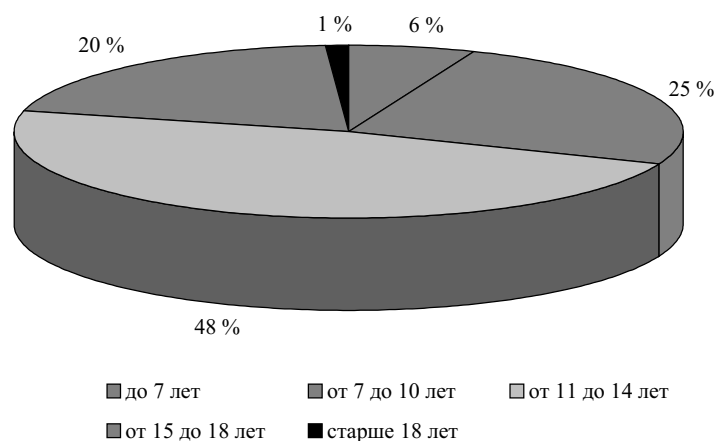
Целенаправленное управление качеством образования возможно только при наличии надежной, достоверной и развернутой информации о ходе образовательного процесса и его результатах [1]. Приоритетными направлениями мониторинга стали учебно-методическое, программное обеспечение педагогического процесса; удовлетворенность учебно-воспитательным процессом в УДОД; творческая активность обучающихся и

педагогов; состояние здоровья обучающихся (лист «Качество»). Статистические данные электронного модуля «Программа «Кадры», разработанного и внедренного МРИО ранее, легли в основу мониторинга кадрового потенциала системы дополнительного образования детей (лист «Кадры»). Достаточно подробно представлен блок «Материально-техническое обеспечение УДОД», в том числе состояние зданий и условия обучения детей, включая все виды благоустройства; оснащенность специализированных кабинетов необходимой техникой и оборудованием; количество компьютеров, число подключенных к сети Интернет (лист «Условия и здоровье»).

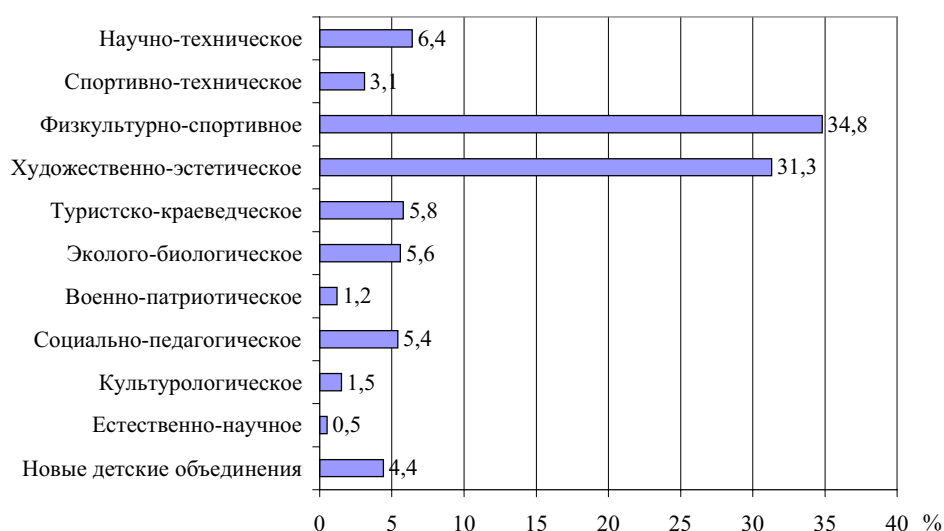
Первыми за апробацию электронной формы в 2009 г. взялись Республиканский центр дополнительного образования детей, Дома детского творчества Инсарского и Краснослободского районов, Детско-юношеская спортивная школа № 4 г. о. Саранск. Можно констатировать, что апробацию электронная форма сбора информации прошла успешно, по результатам работы были выявлены некоторые параметры, требующие корректировки. Впоследствии форма была модернизирована. С 2011 г. все учреждения дополнительного образования детей Республики Мордовия ежегодно заполняют файл Excel «Оценка деятельности УДОД» и направляют для обобщения информации и анализа в Центр поддержки и сопровождения проектов МРИО.

На сегодняшний день в республике функционируют 60 учреждений дополнительного образования детей различной направленности с охватом 53 917 детей. Их распределение по возрастным группам показано на рис. 1.

Мониторинг показал, что самыми популярными среди детей являются кружки и секции физкультурно-спортивной (34,8 %) и художественно-эстетической (31,3 %) направленности. Несмотря на то что государственная политика нацелена на военно-патриотическое воспитание детей, допризывную подготовку, этой деятельностью занято всего 1,2 % детей (рис. 2).



Р и с. 1. Распределение обучающихся в УДОД по возрастным группам



Р и с. 2. Распределение детей по творческим объединениям

Для осуществления диагностики качества образования ведется целенаправленный сбор информации о состоянии учебного процесса и факторах, оказывающих на него позитивное и негативное влияние. В исследовании Л. Г. Логиновой выделены факторы и условия достижения качества дополнительного образования на уровне региональной системы образования [2]. Определив, какой из факторов в каждом конкретном случае влияет на качество образования, руководитель может принять обоснованное решение о дальнейших действиях: планировать методическую работу педагогического коллектива; внести изменение

в учебный план; принять или отвергнуть данную педагогическую технологию [3].

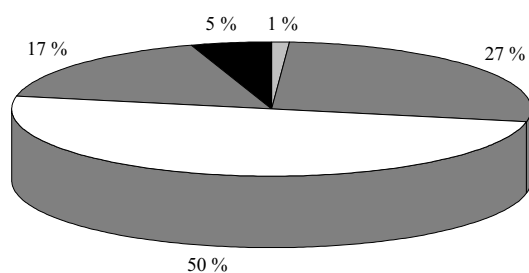
По нашему мнению, факторами, влияющими на результативность и качество работы учреждения дополнительного образования, являются грамотно построенная система управления методической деятельностью и учебно-воспитательным процессом, эмоционально-благоприятный микроклимат педагогического коллектива, постоянный состав педагогических кадров, четко сформулированные цели, задачи обучения, воспитания и развития детей, научно-методическое обеспечение образовательного процесса.



Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты образовательной деятельности учреждения. Среди них — содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническая база и другие факторы, так или иначе влияющие на систему образования. Одним из таких факторов выступает кадровый потенциал. На сегодняшний день в системе дополнительного образования Республики Мордовия работают 2 143 педагога, в том числе основных работников — 722 чел., совместителей — 1 421, женщин — 1 266 чел. Возрастной диапазон педагогов в УДОД

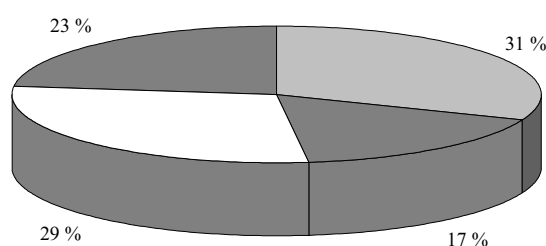
представлен широко, однако большинство относится к группе от 35 до 55 лет, молодых педагогов в возрасте до 30 лет — 13 %.

Анализ кадрового состава показал достаточно высокий образовательный уровень и квалификацию как педагогов дополнительного образования детей, так и административно-управленческого персонала (рис. 3, 4). Однако если учитывать, что курсы повышения квалификации педагогические работники должны проходить не реже одного раза в пять лет, то ежегодно ими должно быть охвачено 429 чел., на самом же деле это число не превышает 75 чел. (17 %).



- Ученая степень
- Высшее образование (по направлению деятельности)
- Высшее педагогическое
- Среднее специальное
- Среднее

Р и с. 3. Распределение педагогических работников по образованию



- Нет категории
- 1-я категория
- 2-я категория
- Высшая категория

Р и с. 4. Распределение педагогических работников по категории

Основными критериями качественного образования являются наличие некоторого набора образовательных программ, содержание которых обеспечивает подготовку детей в соответствии с их образовательными и жизненными потребностями; уровень освоения детьми выбранных ими образовательных программ; уровень удовлетворенности обучающимися результатами обучения. Самый большой блок электронной формы — это «Доступность качественного дополнительного образования». В него включены количественные и качественные показатели по программам дополнительного образования детей развивающего обучения (ими охвачено 20 930 чел.), коррекционной (847), социально-адаптационной направленности

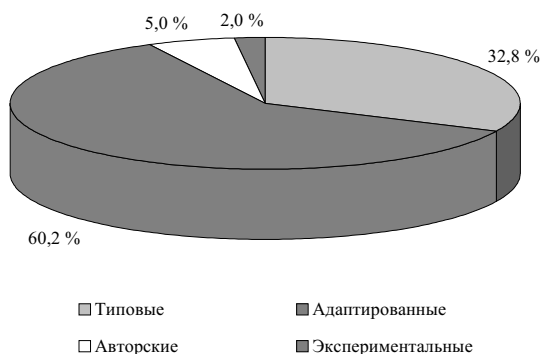
(4 685), профессиональной ориентации (5 701 чел.).

Для качественных изменений необходимо многое менять в содержании и структуре программ дополнительного образования детей, организации образовательного процесса (переход к индивидуальным образовательным программам обучающихся, допускающим возможность гибкого графика, который, в свою очередь, обеспечивает высокую степень познавательной самостоятельности детей, уменьшение регламентированности их деятельности, повышение ответственности за результаты), в системе оценивания образовательной деятельности учащихся и педагогов.

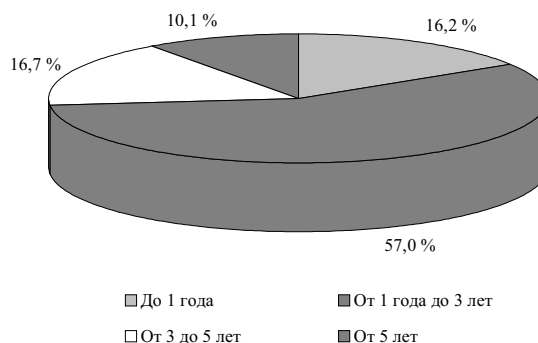
Важнейшими аккредитационными показателями качества дополнительного

го образования выступают направленность, уровни и полнота реализации образовательных программ. Анализ данных электронной формы и качественный анализ программ дополнительного образования детей, проводимый в рамках ак-

кредитации учреждений и аттестации педагогов, показал, что большинство педагогов республики работают по адаптированным программам, при этом срок реализации программ составляет от 1 до 3 лет (рис. 5, 6).



Р и с. 5. Типы программ дополнительного образования детей, реализуемых в УДОД



Р и с. 6. Распределение программ дополнительного образования детей по срокам реализации

В системе дополнительного образования России делается акцент на разработке и реализации многоступенчатых, долгосрочных программ (срок реализации — 5—7 лет). Перед педагогами республики встает задача из 1 500 имеющихся программ, не всегда отвечающих современным требованиям, выбрать наиболее востребованные, доработать или кардинально изменить их, причем как содержательно, так и структурно. Целесообразным представляется объединение кружков в студии, как, например это практикуется во Дворце детского творчества г. о. Саранск.

Востребованным становится дополнительное образование, выполняющее муниципальный образовательный заказ, сформулированный в Программе социально-экономического развития муниципального образования. Организация программ дополнительного образования должна строиться с учетом реальных потребностей населения. Особое значение приобретают программы интегрированного характера, направленные на приобретение детьми навыков, способствующих их успешной социализации.

Западающим направлением дополнительного образования является методическое обеспечение образовательного

процесса. В 32 учреждениях созданы методические службы, трудятся 43 методиста, 265 инновационно работающих педагогов, опыт которых обобщен на муниципальном и республиканском уровнях. Несмотря на это, число научно-методических публикаций (83), методических разработок и пособий (321), показатель участия педагогов в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях и семинарах остаются низкими.

Одним из основных факторов успешной деятельности любого учреждения, в том числе образовательного, служит качество его результатов. По-разному складывается картина участия учреждений и обучающихся в соревнованиях, конкурсах, выставках и массовых мероприятиях различного уровня (таблица). Лидером по участию во всероссийских и международных конкурсах является Республиканский детско-юношеский центр эстетического воспитания. Его воспитанники в 2010 г. участвовали в 9 конкурсах, в 3 победили и заняли 7 призовых мест. Самыми активными из районных учреждений стали коллективы Дома детского творчества Краснослободского района и Детско-юношеской спортивной школы Zubovo-Полянского района.

**Участие УДОД Республики Мордовия
в мероприятиях различного уровня**

Уровень	Кол-во конкурсов	Кол-во побед	Кол-во призовых мест
Муниципальный	728	695	737
Республиканский	649	279	228
Межрегиональный	76	99	43
Всероссийский	68	49	32
Международный	23	30	16

В основу педагогической системы дополнительного образования детей заложена образовательная философия, предполагающая личностное развитие каждого обучающегося, удовлетворение его эмоциональных, интеллектуальных, познавательных и социальных потребностей. Приоритетное направление деятельности учреждений дополнительного образования детей составляют обучение, развитие, реализация творческих возможностей и социальная адаптация детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. В кружках и секциях УДОД республики занимаются 524 обучающихся, состоящих на различных видах учета.

В учреждениях дополнительного образования создается безбарьерная среда для интеграции детей-инвалидов в общество через привитие навыков общения, вовлечение в мероприятия, реализацию возможностей для инклюзивного воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. По данным на 2010 г., в системе дополнительного образования республики занимались 3 152 ребенка с ослабленным здоровьем, 194 инвалида. Проводимый учреждениями дополнительного образования детей мониторинг состояния здоровья позволяет организовать учебный процесс для каждого ребенка с учетом его физических возможностей, сделать процесс обучения щадящим, предотвратить перегрузку ребенка. Ежегодно организуются более 80 детских оздоровительных лагерей профильной и социально реабилитационной направленности, в которых задействовано свыше 2 000 детей.

В число факторов, влияющих на качество дополнительного образования, входят материально-технические ресур-

сы. Из 60 учреждений дополнительного образования республики 46 достаточно благоустроены, оснащены необходимой техникой и оборудованием. В наличии имеются 215 специализированных кабинетов, 164 кабинета, оснащенных необходимой техникой и оборудованием для занятия разными видами творчества, 28 спортивных сооружений.

Дополнительное образование детей объединяет вокруг себя различные ведомства и консолидирует ресурсы общества для решения огромного количества социально-педагогических вопросов. Муниципальные учреждения дополнительного образования детей в своей работе тесно взаимодействуют не только с общеобразовательными учреждениями, но и с учреждениями культуры, детскими общественными объединениями и организациями, отделами по физкультуре, спорту и туризму, комиссиями по делам несовершеннолетних и т. д. На 2010/11 учебный год заключено более 240 договоров социального партнерства. Актуальным становится создание оптимальной модели государственно-общественного управления развитием дополнительного образования детей.

Таким образом, предложенная электронная форма позволит руководителям УДОД иметь полную информацию о деятельности учреждения, комплексно оценить как творческую активность обучающихся, так и образовательную деятельность педагогов, выявить факторы, влияющие на качество образования, и принять адекватное решение по устранению недостатков и созданию условий для совершенствования образовательной среды образовательного учреждения.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Коваль, С. Н. Управление качеством образования / С. Н. Коваль // Сибир. учитель. — 2001. — № 5. — С. 23.
2. Лебедев, О. Е. Каким быть управлению образовательным процессом в нашей новой школе / О. Е. Лебедева // Нар. образование. — 2010. — № 5. — С. 288.
3. Логинова, Л. Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России : дис. ... д-ра пед. наук / Л. Г. Логинова. — М., 2004. — 157 с.

Поступила 18.01.11.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПОНЯТИЕ ЭТИКИ, КАК ПОНЯТИЕ МОРАЛИ И КАК ЛИЧНОСТНАЯ ФОРМА МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Ю. В. Лопухова (Самарский государственный
архитектурно-строительный университет)

В результате проведенного автором категориального анализа понятия «толерантность» доказываются, что толерантность как понятие этики, как понятие морали и как личностная форма морального сознания отвечает признакам научного понятия, понятия морали и личностной формы морального сознания.

Ключевые слова: толерантность; понятие этики; понятие морали; личностная форма морального сознания.

В настоящее время мы становимся свидетелями взаимопроникновения различных культур, государств и их экономик. Многие государства, в том числе наше, являются поликультурными. Одним из условий развития государств и обществ выступают толерантные отношения между их субъектами. Принцип существования субъектов есть принцип единства в многообразии культур, единства в плюрализме мнений. Основанием единства в многообразии культур служит толерантность. Однако наряду с плюрализмом мнений, суждений и т. д. в современном мире высказываются идеи о проекции на все человечество эталонного; идеи культурной исключительности, к проявлениям которых относятся фашизм и экстремизм в разнообразных их формах.

Из описательной ситуации, в которой оказалось и живет наше общество, видно, что человек — это и участник, и свидетель конструктивного, собирающего, созидającego человеческого в человеке, или деструктивного, разрушающего человеческого в человеке.

В качестве одного из возможных способов развития человеческого в человеке мы рассматриваем воспитание толерантности становящегося человека. В современной социальной ситуации абсолютизация толерантности является благом, поскольку она конструктивна. Выбор в пользу толерантности есть выбор в пользу жизни сообщества. Для человека такая абсолютизация — условие преодоле-

ния обособленности, разобщенности, отчуждения и установления взаимопонимания в отношениях между людьми. Этому способствуют воспитание и образование, путь к развитию которых указывает ориентир «жизнь сообщества»; воспитание и образование, обеспечивающие снятие морального отчуждения, развитие способности человека понимать другую культуру, других людей как своих-других, приходиться к консенсусу при решении многообразных проблем современности; воспитание и образование, способствующие обновлению духа глобализирующегося общества.

Идею воспитания толерантности человека, студента нельзя считать простым отображением тенденций изменяющегося мира, стимулирующих поиск таких его оснований, которые обеспечивают условия для жизни, достойной человека, для развития культуры. В настоящее время приходит понимание того, что суть противоречий в социальной жизни, в сознании, которые разрешает человек, студент, заключается в сочетании предъявления себя другим и обособления себя от других в рамках конструктивного взаимодействия.

Проблема воспитания толерантности студента имеет междисциплинарный характер, а ее решение, предполагающее использование различного взаимопроникающего типа научного знания, невозможно без обращения к знанию других наук, изучающих в рамках своего объекта сущность и содержание толерантно-



сти, механизмы и способы ее воспитания, развития и становления и т. д.

Не нуждается в доказательстве та истина, что познание целостных многоплановых феноменов, явлений, процессов возможно только при их изучении во всех аспектах и отношениях. Это тем более важно, что толерантность как «открытая» социально-нравственная проблема высвечивает потребность осмысления совокупности различных взаимосвязанных проблем.

Высказанное утверждение не имеет целью повысить значение воспитания толерантности студента в ряду других педагогических проблем. Оно основано на анализе реальных тенденций в меняющемся мире и поиске образцов для развития толерантности студента в условиях гуманизации общественных отношений, гуманизации образования, где главным становится приоритет личностного начала.

Категория «толерантность», как показывает анализ научной литературы — междисциплинарная категория, фиксирующая в каждой науке ее значения и области применения.

Секрет любой проблемы в науке заключается в способе ее постановки и адекватного решения, в способе ее понимания и объяснения. Так мы входим в телеологию толерантности, которая (телеология) представляет собой способ понимания и объяснения явлений реального мира, в том числе явления толерантности, обозначаемого адекватным ему понятием.

Трудности при анализе толерантности ощущаются сразу, как только возникает необходимость определиться, является ли толерантность феноменом, научной категорией, моральным принципом, понятием морали, личностной формой морального сознания, ценностью или отношением. В зависимости от того, как проблема толерантности вписана в круг научных интересов исследователей, ученые осмысливают ее в статусе феномена, научной категории, ценности, ценностного отношения. В данной статье толерантность осмысливается как научное понятие (понятие этики и педагогики),

как понятие морали и как личностная форма морального сознания.

Толерантность как понятие этики раскрывает специфическое содержание морали в части, относящейся к таким ее требованиям, как уважение, признание, принятие человеком человека как своего-другого. Взятые в отдельности от других категорий этики, это понятие раскрывает лишь некоторые аспекты нравственных отношений и морального сознания, которые, согласно О. Г. Дробницкому, наряду с моральной деятельностью являются формами существования морали или сторонами морали [3, с. 247—251]. Аспектами нравственных отношений выступают толерантные отношения, нравственного сознания — толерантное сознание, где толерантные отношения и толерантное сознание — одни из образующих содержания нравственных отношений и нравственного сознания. Другими словами, толерантные отношения занимают свой ярус в структуре нравственных отношений, а толерантное сознание — в структуре нравственного сознания.

Нравственные отношения могут быть представлены как система взаимных обязательств, влекущих за собой разворот «от индивида к другим людям в разных ситуациях, от других людей — к индивиду» [1, с. 27], а также определенную подотчетность субъектов данных отношений друг перед другом при исполнении ими взаимных обязательств. Если нравственные требования уважения, признания и т. д. и вытекающие из них обязательства синтезируются в понятии «толерантность», а самооценка личного отношения к уважению и принятию человека как своего-другого, являющимся нравственными требованиями толерантности, — в категории «ответственность», то отражение взаимосвязи между этими сторонами нравственных отношений составляет содержание категории «свобода». Так категории ответственности и свободы конкретизируют нравственные отношения в части толерантности. При этом конкретизация толерантности как понятия этики идет от свободы к ответственности.

Толерантность как понятие этики и педагогики имеет теоретический смысл. По справедливому замечанию О. Г. Дробницкого, в рассуждениях о категориях и понятиях этики, а следовательно, и о толерантности как понятии этики подвергается анализу нормативная логика мышления, а понятия этики (в том числе «толерантность». — Ю. Л.) есть область и структура теоретических проблем, здесь возникающих, а не сам строй мышления и переживания, который вынуждал бы человека лично совершать поступки (уважать и признавать человека. — Ю. Л.) или предписывать их (уважение и признание человека. — Ю. Л.) кому-либо другому. Логика рассуждений в данном случае вненормативна или же метанормативна. Имеется в виду не воспроизведение «от первого лица» морального чувства, а объяснение и выведение его из регулятивных отношений нравственности [4, с. 40].

Выводимое из регулятивных отношений понятие «толерантность» имеет теоретический, а не моральный, нормативно-оценочный смысл. С его помощью исследуется толерантное сознание. Этика дает научный анализ понятия, а в научном этическом понятии «толерантность» исследуются, как подчеркивает А. Г. Харчев, должное (толерантность. — Ю. Л.) и его реализация в действиях и поступках [7, с. 75], требованиями к которым по критерию толерантности являются уважение, признание, принятие человека.

Научное понятие толерантности, отражая объективно существующее, в то же время фиксирует внимание на должном, указывая на важность и необходимость уважать, признавать и принимать другого человека как своего-другого. Толерантность как понятие этики требует заинтересованности человека в человеке. Другими словами, дескриптивность этического понятия толерантности фиксирует существующее, а его оценочно-нормативный характер отражает отношение к существующему с позиции должного.

Известно, что любое понятие фиксирует в первую очередь отношения, а не свойства и качества, которые развива-

ются, резюмируются, проявляются в этих отношениях. Понятие «толерантность» также фиксирует отношения — отношение человека к человеку, группе, к обществу. В этих отношениях и развиваются, резюмируются, проявляются уважение, признание, принятие, свобода и ответственность и т. д.

Итак, осмысление толерантности как понятия этики и педагогики показывает, что оно отвечает признакам научного понятия, а именно: выводится из регулятивных отношений; раскрывает существующее, заключенное в нравственных требованиях уважения, признания, принятия человека, которые предполагают заинтересованное отношение к нему со стороны другого человека, людей; фиксирует отношения, в которых развиваются, резюмируются, проявляются добродетели человека, который, руководствуясь принципом толерантности, не утрачивает ориентира добра, даже совершив зло.

Однако толерантность выступает не только научным понятием, но и понятием морали, понятием морального сознания, личностной его формой (О. Г. Дробницкий).

Толерантность как понятие морали имеет уже не теоретический, а моральный, нормативно-оценочный смысл. На важность четкого различения категорий, понятий этики и понятий морали указывают Л. М. Архангельский, Т. Джафарли [2, с. 166—178], О. Г. Дробницкий [4, с. 39—40], А. Г. Харчев [7, с. 75—81]. Например, О. Г. Дробницкий подчеркивает, что существуют понятия, которые встречаются и в нормативно-оценочном, и в теоретическом смысле. В теории могут «повторяться» понятия самой нравственности — уже не как средства и формы мышления, а как объект анализа. В качестве научных понятий они входят в категориальный аппарат исследования, становясь элементами движения теоретической мысли. В данном случае это уже совсем не те понятия, которыми оперирует моральное сознание [4, с. 39]. Однако, как замечает А. Г. Харчев, отношения между категориями этики и различными компонентами морали, которые в них познаются, анализируются и обоб-



щаются, — это отношения не тождества, а диалектического единства [7, с. 79].

Моральное сознание человека мыслит «толерантность» как поступок, который должен быть осуществлен, как отношение, которое должно быть реализовано конкретным лицом. Нравственная необходимость уважения, признания, принятия является содержанием мысли человека, а его сознание выражает должествование «через себя» [4, с. 40], не отделяя своего представления о толерантности от того, как требуется осуществить поступок, т. е. отношение. Понятие толерантности в морали обозначает необходимость уважать, признавать, принимать другого человека как своего-другого в определенной ситуации.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что признаком понятия морали является выражение им соответствующих модификаций нравственного требования к человеку. Так, О. Г. Дробницкий в результате исследования понятийного строя морального мышления, его формальных схем и конструкций, установления места каждого понятия в нравственном сознании обосновал, что понятия морали — это такие мыслительные формы, которые отражают механизмы нравственной регуляции и характерные для нее способы детерминации и мотивации деятельности: «Понятия добра, справедливости, долга, ответственности и т. д. выражают соответствующие модификации нравственного требования к человеку, различающиеся по степени конкретности и общности, характеру задачи, вменяемой человеку, по предполагаемой за субъектом действия мере самостоятельности и свободы выбора» [4, с. 40].

Толерантность как понятие морали выражает соответствующие модификации нравственных требований уважения, принятия. Модификациями уважения являются признание достоинства, доверие к людям, внимательное отношение к их убеждениям; чуткость, вежливость, деликатность, скромность. Модификациями принятия выступают признание другого как своего-другого, выводящее на

взаимопонимание и взаимопринятие; признание автономии другого, основанием которой служит достоинство человека.

Итак, толерантность как понятие морали отвечает следующим признакам понятия: имеет моральный, нормативно-оценочный смысл; выражает соответствующие модификации нравственного требования.

Осмыслим толерантность как понятие морального сознания. Признаками, по которым возможно судить о толерантности как понятии морального сознания, являются: а) выражение различных сторон нравственного отношения к действительности; б) производство общих оценок самой реальности и поступков отдельных людей с точки зрения их желательности или, наоборот, нежелательности для нормального существования общества и для счастья самого человека [6, с. 427]. Она выражает такие стороны нравственного отношения, как уважение, признание, принятие другого, как свобода и ответственность в их соотношении. С помощью толерантности, т. е. на основе знания о ней, оцениваются взгляды людей, их действия-поступки и действия-слова, результаты выбора ими действий. Знание обосновывает выбор.

А. В. Разин подчеркивает, что по отношению к отдельной личности понятия общественного морального сознания нередко приобретают нормативный смысл [6, с. 428]. Так, человек, студент, овладевая знанием о том, что такое толерантность, одновременно формирует собственное понимание того, как нужно жить, чтобы быть человеческим, каковы пути утверждения собственного достоинства во взаимодействии с другими людьми и т. д., представление о котором (достоинстве) дополняется представлениями о чести, совести, свободе и ответственности.

В личностных формах морального сознания, по мнению О. Г. Дробницкого, веления и оценки обращены не равно к любому человеку, а именно к определенному лицу. В этих категориях деятельное лицо представлено не только как объект оценки и потенциальный испол-

нитель нравственного долженствования, но и как субъект — автор этого требования к себе [4, с. 59—60].

Из такого понимания ученым личностных форм морального сознания следует, что их признаками являются: а) обращенность веления и оценки к человеку как к определенному лицу; б) представление о человеке не просто как об объекте оценки и потенциальном исполнителе нравственного долженствования, но и как об авторе этого требования к себе.

В толерантности как личностной форме морального сознания человека, студента веление уважать, признавать, принимать другого человека как своего-другого, оценка человека по критериям уважения, принятия и их модификаций как нравственных требований обращены к человеку как к конкретному лицу. В оценках ему предписывается быть толерантным. Так толерантность обращенная к другому лицу, переходит в собственную максиму, которая гласит: поступай согласно толерантности, которая «в то же время содержит в себе свою общезначимость для каждого разумного существа» [5, с. 98].

Толерантность как максима и есть то правило, которое мы сами на себя налагаем.

Осмысление идей О. Г. Дробницкого о личностных формах морального сознания показывает, что они являются одной из разновидностей морального требования. В личностных формах сознания выражен не просто чей-то индивидуальный способ представлений, а «особый строй моральных отношений, требований, так сказать, второго порядка, развивающихся на основе общеобязательных нормативов нравственности» [4, с. 60].

В толерантности как личностной форме морального сознания фиксируется превращение нравственного требования «уважать, признавать, принимать другого как своего-другого» в веление, имеющее смысл применительно к конкретному лицу — студенту (человеку) и усло-

виям, в которых он осуществляет взаимодействие, общение. Студент, человек выступают субъектами требования и веления. Толерантность обязует студента не только совершать действия-поступки, но и подчиняться моральным требованиям, вытекающим из толерантности.

Очевидно, что толерантность как личностная форма морального сознания отвечает признакам, по которым возможно судить о толерантности именно как о личностной форме морального сознания студента, человека.

Итак, осуществив категориальный анализ понятия «толерантность», мы выделили признаки, наиболее значимые для толерантности как научного понятия, как понятия морали и как личностной формы морального сознания, показав, что толерантность в том или ином своем значении отвечает данным признакам.

Известно, что практически любое понятие, в том числе «толерантность», может выступать в роли идеала, ценности, отношения, предопределяющих значимую для студента направленность на другого человека, на ценности культуры и морали, а потому знаменовать собой морально-этическое основание согласия различных людей, освящать выбор людьми способов жизни сообща.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Р. Г. Золотое правило / Р. Г. Апресян // *Этика: старые новые проблемы*. — М., 1999. — С. 9—29.
2. Архангельский, Л. М. Этические категории / Л. М. Архангельский, Т. Джафарли // *Предмет и система этики*. — М.; София, 1973. — С. 152—178.
3. Дробницкий, О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницкий. — М.: Наука, 1974. — 388 с.
4. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий. — М.: Наука, 1977. — 334 с.
5. Кант, И. Критика практического разума / И. Кант. — СПб.: Наука, 1995. — 528 с.
6. Разин, А. В. Этика: учеб. для вузов / А. В. Разин. — М.: Академический проект, 2003. — 624 с.
7. Харчев, А. Г. Этика и мораль / А. Г. Харчев // *Предмет и система этики*. — М.; София, 1973. — С. 69—91.

Поступила 16.05.11.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ АКАДЕМИИ В ЭМИГРАЦИИ

О. Ю. Шишилова (Российский университет дружбы народов)

Статья посвящена духовным, нравственным и культурным аспектам образовательной деятельности Религиозно-философской академии среди молодого поколения русских эмигрантов первой четверти XX в. Освещаются роль и значение Академии в духовной жизни русского зарубежья, ее вклад в нравственное воспитание молодежи, основанное на национальной культуре и традициях.

Ключевые слова: религиозное образование; Религиозно-философская академия; русское зарубежье; религиозные организации.

С конца XX в., потрясшего население России коренными переменами в экономической и политической жизни, в нашем обществе остро стоит вопрос преодоления идеологической раздробленности и сплочения нации на основе культуры, традиций, обращения к историческому прошлому русского народа. Переход к рыночной экономике и капиталистическим отношениям, провозглашение финансовой успешности и материального благополучия в качестве основных ценностей обнажили проблему сохранения духовности, нравственности и религиозности, особенно среди молодого поколения. Важнейшую роль в этом процессе призвано сыграть образование, являющееся той идеологической базой, без которой невозможно существование единого многонационального государства. На протяжении длительного времени ведутся горячие дискуссии о необходимости преподавания основ религиозной культуры в школе, так как именно духовно-нравственное воспитание и образование детей могут стать действенным механизмом развития интеллектуального и культурного потенциала общества, предотвращения национальных и религиозных конфликтов, развития патриотизма.

Ярким примером успешного решения подобных задач является Религиозно-философская академия, созданная в России на заре революции и продолжившая свою деятельность в эмиграции, где в условиях идеологически пестрого состава переселенцев и материальной неустроенности беженского существования ей удалось проделать огромную образовательную работу по сохранению национальной культуры, традиций, языка и вне-

сти вклад в сохранение русского рассеяния единым народом.

В начале XX в. на Россию обрушилось множество тяжелейших испытаний, в результате которых огромное количество людей было вытолкнуто за пределы родной страны. Русское рассеяние первой четверти XX в. поставило перед беженцами проблему образования молодого поколения, растущего в условиях эмиграции, сохранения языка и национальной культуры. В сложившейся ситуации особое значение приобрела способность российской эмиграции к самоорганизации, к созданию действенной структуры для решения всего комплекса проблем, связанных с жизнеобеспечением. Роль общественных, профессиональных, благотворительных и религиозных организаций в этом процессе трудно переоценить. Помощь наименее защищенным слоям населения, сохранение национальных традиций, общение и образование — вот неполный перечень задач, решать которые были призваны среди иных и религиозные организации, созданные российскими эмигрантами или восстановившие свою деятельность за границей. В их число входила и Религиозно-философская академия.

В конце XIX — начале XX в. во многих городах России стали появляться религиозно-философские общества, целью которых было удовлетворить интерес общественности к религиозным и философским темам. Первое подобное общество было основано в 1885 г. пятнадцатью учеными во главе с М. М. Троицким при Московском университете [5, с. 56]. Созданное общество получило название психологического, поскольку

М. М. Троицкий, старейшина философов-позитивистов, считал психологию основой философии, к тому же правительство относилось к психологии не с таким подозрением, как к философии.

На должность председателя Московского психологического общества был избран Н. Я. Грот, который популяризировал его деятельность, увеличил число членов с пятнадцати до более чем тысячи человек — русских и иностранцев. На собрания общества председатель смотрел не как на компанейские собрания философов, а как на определенный фактор просвещения России. Поэтому уже в 1886 г. он решил издавать журнал, который был бы своеобразным продолжением работы общества. По замыслу Н. Я. Грота, журнал должен был распространять обсуждаемые на собраниях идеи, способствовать ознакомлению всего русского общества с развитием философской мысли и таким образом помогать преодолению идейных предрассудков, укоренившихся среди русской интеллигенции. «Я задумал журнал, — писал издатель, — чтобы отрезвить общество, направить его к высшим духовным идеалам, отвлечь его от пустой политической борьбы и повседневных дразг, помочь примирению интеллигенции с национальными началами жизни, возвратить его к родной религии и здоровым государственным идеалам...» [цит. по: 5, с. 57]. К участию в журнале были привлечены П. Б. Струве, С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев и др.

Успех Московского психологического общества дал повод для создания в 1897 г. Философского общества при Петербургском университете. Д. С. Мережковский и петербургские неопиты в 1901 г. получили разрешение на проведение Религиозно-философских собраний с участием представителей духовенства.

Популярность собраний, проходивших обычно в аудитории Географического общества, публикации протоколов заседаний в «Новом пути» побудили правительство, особенно К. П. Победоносцева, быть более осторожными в возбуждении интереса к религиозным вопросам в светских кругах. В начале ап-

реля 1903 г. К. П. Победоносцев запретил и собрания, и публикацию их протоколов.

Как ни странно, запрещение Религиозно-философских собраний резко усилило интерес к религии в обществе. Ярким доказательством этого служат многочисленные религиозно-философские общества, появившиеся после 1905 г. Самые крупные из них — Петербургское религиозно-философское общество (1908 г., основатель Н. А. Бердяев) и Религиозно-философское общество памяти Владимира Соловьева в Москве (1905 г., основатель С. Н. Булгаков) [2, с. 230], созданные по образцу Московского психологического и Петербургского философского обществ. Их главными активистами были религиозные мыслители, которые объединяли религиозные вопросы с темами общественной жизни.

Уже после революций 1917 г. Н. А. Бердяев решил собрать оставшихся представителей творческой элиты и создать центр, в котором продолжалась бы жизнь русской духовной культуры. По замыслу философа, это не должно было быть возобновлением религиозно-философских обществ — будущее объединение «должно было быть более широким, охватывающим людей разных направлений, но признающих самостоятельность и ценность духовной культуры» [4, с. 485]. Такое объединение появилось в Москве осенью 1919 г. под названием Вольная Академия Духовной Культуры. Председателем Академии стал Н. А. Бердяев, с отъездом которого в 1922 г. ее работа прекратилась.

Объединение работало над вопросами религии, философии, этики, искусства. Его деятельность состояла в чтении курсов и докладов. В течение трех лет были прочитаны следующие курсы: А. Белый — «Философия духовной культуры», Н. А. Бердяев — «Философия истории» и «Философия религии», В. И. Иванов — «Греческая религия», П. П. Муратов — «Искусство Ренессанса», С. Л. Франк — «Введение в философию», Б. П. Вышеславцев — «Этика», Ф. А. Степун — «Жизнь и творчество» [8, с. 135].



Вокруг Академии сгруппировалась часть молодежи, жаждущая серьезной, систематической работы, стремящаяся по-новому, духовно, осознать окружающий мир. Идя навстречу этой жажде знаний, по инициативе Н. А. Бердяева и С. Л. Франка весной 1922 г. Академия организовала философско-гуманитарный факультет. Однако работа факультета была вскоре прекращена высылкой в Германию из России группы философов, создавших этот факультет. Вслед за ним была закрыта и сама Академия.

По приезду в Германию у Н. А. Бердяева возникла мысль создать «что-то вроде продолжения московской Вольной Академии Духовной Культуры и Религиозно-философских обществ, хотя это и не должно было быть простым повторением старых учреждений» [4, с. 497]. Новая организация получила название Религиозно-философская академия.

Религиозно-философская академия образовалась благодаря помощи Христианской ассоциации молодых людей (УМСА), Г. Г. Кульмана, Дж. Мотта и П. Андерсона, на квартире которого и было принято историческое решение. Накануне открытия, 6 ноября 1922 г., Н. А. Бердяев писал П. Б. Струве о своем новом начинании и его задачах: «Я слишком далеко зашел в осуществлении разных планов в Берлине и слишком связал себя с ними. По моей инициативе основывается здесь религиозно-философская академия с помощью американского христианского союза, который принял уже представленный мной план, утвердил годичный бюджет и предоставляет нам помещение. В этом начинании будут принимать участие Франк и Ильин. Берлин — большой русский центр и духовная деятельность в этой русской среде является нашим безусловным долгом. Пока у меня есть впечатление, что русский Берлин находится в более низком духовном состоянии, чем Москва (не большевистская), в которой за последние годы есть повышенная и напряженная духовная жизнь. Я считаю своей миссией по мере сил отвлекать русских за границей от разъяренной политики и мелкой политической грызни и

обращать их сознание к духовной жизни и духовным интересам» [цит. по: 6, с. 298—299].

В программе Академии были обозначены следующие цели: 1) пробуждение духовных интересов среди русских, находящихся за границей; 2) работа для дела духовного возрождения и духовного объединения христианских народов. Для их осуществления устраивались курсы, сообщающие систематические знания в области религиозной философии и духовной культуры, а также доклады с беседами [9, д. 88, л. 1].

Открытие Религиозно-философской академии состоялось 26 ноября 1922 г. [9, д. 915, л. 1]. Собрание, на котором присутствовали выдающиеся представители русской мысли, русского искусства, духовенства, в том числе митрополит Евлогий, открылось речью Н. А. Бердяева «О духовном Возрождении России и задачах Религиозно-философской академии». В ней подчеркивался неконфессиональный характер Академии, более широко раскрывались задачи, указанные в программе: создание духовной атмосферы, выявление религиозного характера духовной культуры, поддержание единения России и Запада, единения христианского мира против враждебных христианству сил [9, д. 88, л. 7].

Академия осуществляла следующие виды деятельности: 1) организовывала курсы лекций; 2) проводила беседы с кружками молодежи на религиозные темы по определенному плану; 3) устраивала публичные доклады с прениями (два раза в месяц). Кроме того, при Академии открылась библиотека религиозного и религиозно-философского характера [9, д. 88, л. 10].

Чтение лекций началось 1 декабря в помещении французской гимназии на Рейхстагуфер, 6. В первом полугодии были прочитаны следующие курсы: Ю. И. Айхенвальд — «Философские мотивы русской литературы», Н. С. Арсеньев — «Античный мир и раннее христианство», Н. А. Бердяев — «Философия религии», И. А. Ильин — «Миросозерцание и характер, философия искусства», В. Э. Сеземан — «Этика»,

Ф. А. Степун — «Сущность романтики», С. Л. Франк — «Основы философии», Н. О. Лосский — «Систематическая философия», Л. П. Карсавин — «Средневековая духовная культура» [8, с. 138]. Однако деятельность Академии в Берлине продолжалась недолго. По воспоминаниям Н. А. Бердяева, «в зиму 23—24 гг. в Берлине атмосфера стала тяжелой и катастрофической» [4, с. 499]. Кроме того, центр русской эмиграции постепенно перебазировался из немецкой столицы во французскую, куда в 1924 г. переехал и Н. А. Бердяев. Религиозно-философская академия также была перенесена в Париж, на бульвар Монпарнас, 10, где ее деятельность значительно расширилась.

В конце 1925 г. от Религиозно-философской академии начал издаваться журнал «Путь», орган русской религиозной мысли. О задумке журнала Н. А. Бердяев писал П. Б. Струве еще из Берлина 5 декабря 1922 г.: «...основывается религиозно-философский журнал под моей редакцией при ближайшем участии С. Л. Франка и Л. П. Карсавина. Определять физиономию журнала кроме нас трех должно еще участие следующих лиц: Н. Лосский, И. Ильин, Вы, П. Новгородцев, А. Карташев, В. Зеньковский. Кроме статей миросозерцательного характера вокруг проблем философии духовной культуры будет еще хроника духовного движения в России и на Западе и библиография. Будут и принципиальные статьи о Церкви. Но политики не будет» [цит. по: 6, с. 301—302].

Идеология эмигрантских организаций во многом зависела от понимания ее членами значения и целей русской эмиграции как явления. На идеологическую основу деятельности Религиозно-философской академии накладывали отпечаток философские учения ее основателей, и прежде всего председателя Н. А. Бердяева. Сама историческая обстановка рубежа веков с характерными для нее политическими, экономическими, социальными, духовными факторами оказала непосредственное влияние на идею создания религиозно-философских обществ, а впоследствии Религиозно-философской академии. Обращение к религии

и духовности было протестом против наступления материальной эры, стремлением утвердить примат внутренней жизни над внешней, освободить духовную культуру от гнета социального утилитаризма.

В сложившихся условиях Н. А. Бердяев так определял задачи Академии: «В новых русских поколениях, как, впрочем, и повсюду в мире, происходит понижение уровня культуры, варваризация, падение культурных умственных интересов, обнаруживается господство массовых аффектов и элементарных, упрощенных мыслей. Происходит переход от господства интеллектуального культурного типа, который, впрочем, никогда не владел массами, к господству типа милитаристического и технического, который владеет массами. Мы живем в эпоху обскурантной и клерикальной реакции. ...Мы должны бороться за качество духовной культуры, хотя бы лишь немногие остались ей верны. В нашу эпоху более всего надо бороться за человека и человечность, религиозно и социально бороться. Задачи русской религиозно-философской и религиозно-социальной мысли остаются творческими, обращенными к будущему, а не к прошлому. Это есть задача поддержания света, как бы ни была велика тьма. И если настоящее и ближайшее будущее не за нас, то мы должны быть обращены к более далекому будущему» [3, с. 27].

В эмиграции к вышеуказанным идеям прибавилась задача оздоровления духовного климата русских центров, ставшего, по словам Н. А. Бердяева, самым тяжелым впечатлением всей его жизни. «На меня мучительно действовала злобность настроений эмиграции, — вспоминал философ. — Было что-то маниакальное в этой неспособности типичного эмигранта говорить о чем-либо, кроме большевизма» [цит. по: 7, с. 17]. Идейной основой деятельности Религиозно-философской академии в эмиграции становятся призывы к преодолению злобы, обращению к добру и христианским ценностям, осмыслению пребывания в изгнании как Божьего наказания за грехи.



Осознавая всю трагичность русского рассеяния, идеологи Академии пытались убедить эмигрантов в том, что удел, который достался им в жизни, не является случайным и бессмысленным. Русское рассеяние имеет свой смысл и свою цель. Не только по воле большевиков, но и по воле Божьего промысла русские люди оказались за пределами родины. Помимо страданий и мук оторванности от России им выпала и положительная миссия, которая не может сводиться к горделивому сознанию своего превосходства перед теми, кто остался внутри России, культивированию чувства злобы и мести, к мелочной политической вражде. Эта миссия, по мнению руководителей Академии, заключается прежде всего в духовных задачах, в собирании и выковывании духовной силы, в преодолении злобно-мстительного отношения к ниспосланному Богом испытанию: «Русские люди насильственно оторваны от благ жизни, они освобождены от порабощенности материальным предметам, они по повелению Божию проходят суровую школу аскезы, которой не хотели пройти по собственной воле. И облегчена для них возможность обратиться к духовной жизни, к внутреннему человеку, углубиться, полюбить иной мир больше, чем этот мир. Все мы несем последствия своих грехов и все мы можем надеяться на лучшую жизнь, лишь пройдя через покаяние. Никто не может считать себя безгрешным и делать невинное выражение лица, видеть все зло жизни лишь в других. Это — не христианское отношение к жизни. Русская эмиграция не состоит из невинных людей, в отличие от виновных, пребывающих в России. Она состоит из виновных и ее положительная духовная миссия может быть исполнена лишь в меру сознания ей своей виновности» [1, с. 3—4].

Еще одна миссия, которую стремилась осуществить Религиозно-философская академия в эмиграции, — это примирение эмигрантов между собой и с русскими, которые остались на родине, преодоление ненависти к Советской России, переориентация эмигрантов с политических тем на религиозные и культур-

ные. По мнению идеологов Академии, лишь напряженной духовной жизнью, лишь верностью идее России русское рассеяние могло сохранить себя как единый русский народ, органически связанный с русским народом, в Советской России сохранившим верность той же идее. Процессы, происходящие в эмиграции, имели значение не сами по себе, а лишь в органической связи с теми процессами, которые происходили в самой России. Раскол должен был быть преодолен прежде всего духовно, религиозно. На почве чисто политической раскол между русскими за границей и русскими в России лишь углублялся, вражда внутри самой эмиграции увеличивалась. Единство нужно было искать вокруг православной церкви. Только через православную церковь эмиграция могла ощутить себя единым русским народом. Только в религиозном движении русские в России и русские за границей составляли единый духовный организм, лишь отсюда могли начаться национальное объединение и укрепление.

Таким образом, Религиозно-философская академия, прошедшая длительный путь формирования, сменившая несколько стран пребывания и действующих участников, в итоге укрепились в Париже. Основными задачами работы Академии были пробуждение духовных интересов среди русских, находящихся за границей, духовное возрождение и духовное объединение христианских народов. Для достижения поставленных целей Академия осуществляла соответствующую деятельность: организовывала курсы лекций, беседы с кружками молодежи на религиозные темы, публичные доклады с прениями. Она собрала наиболее видных представителей русской мысли и искусства, которые пытались развивать духовную культуру среди эмигрантов, задавленных материальными и бытовыми проблемами. Для этих людей Академия имела поистине огромное значение, поскольку стремилась пробудить в них духовный интерес, способствовать формированию отвечающего духовным запросам современности философского мировоззрения, отвлечь их от тягот эмигрантской жизни

и обратиться к своему внутреннему росту и духовному развитию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев, Н. А. Духовные задачи русской эмиграции / Н. А. Бердяев // Путь. Орган русской религиозной мысли. — Париж, 1925. — № 1. — С. 3—12.
2. Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев. — М.: Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 1999. — 725 с.
3. Бердяев, Н. А. Русский духовный ренессанс начала XX в. и журнал «Путь» / Н. А. Бердяев // Путь. Орган русской религиозной мысли. — Париж, 1935. — № 49. — С. 21—28.
4. Бердяев, Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. — М.: Эксмо-Пресс; Харьков: Фолио, 1999. — 725 с.
5. Богачевская-Хомяк, М. Философия, религия и общественность в России в конце XIX и начале XX в. / М. Богачевская-Хомяк // Русская религиозно-философская мысль XX в. — Питтсбург, 1975. — С. 53—57.
6. Исследования по истории русской мысли: Ежегодник за 2000 г. — М., 2000. — 348 с.
7. Костиков, В. «Не будем проклинать изгнание...» Пути и судьбы русской эмиграции / В. Костиков. — М.: Вагриус, 2005. — 464 с.
8. Проблемы духовной культуры и религиозной философии / под ред. Н. А. Бердяева. — Берлин: Обелиск, 1923. — 323 с.
9. Российский государственный архив литературы и искусства. Ф. 1496. Оп. 1. Д. 88; 915.

Поступила 20.04.11.

ИНТЕГРАЦИЯ СУБСТАНЦИОНАЛЬНОГО И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ПРИРОДЫ ЧЕЛОВЕКА

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

В статье рассматриваются особенности субстанционального и функционального подходов к проблеме природы человека и возможности их интеграции. Отмечается, что отказ от субстанционализма не всегда оправдан. Обосновывается разделение субстанционализма на логический и онтологический.

Ключевые слова: субстанционализм; функционализм; бихевиоризм; логический субстанционализм; философия сознания; человеческая природа.

С развитием человеческой мысли наблюдается все больший отход от субстанционализма в сторону функционализма. Интерес ученых и философов сосредоточивается не на субстрате, а на отношениях. Во многом это обусловлено историческим развитием науки. Субстанционализм был присущ раннему возрасту философской науки. Он зародился, когда еще не было различия между реальностью и знаками, когда название вещи совпадало с самой вещью.

Рассмотрим два вышеназванных подхода к вопросу человеческой природы как социального феномена, отметив их сильные и слабые стороны, а также возможность интеграции. Начнем с субстанционализма, так как исторически этот подход складывался раньше функционализма.

В основе субстанционализма лежит понятие «субстанция», о значении кото-

рого не всегда легко догадаться. Термин «субстанция» имеет длинную историю. «В истории философии „субстанция“ интерпретировалась по-разному: как субстрат, как конкретная индивидуальность, как сущностное свойство, как то, что способно к самостоятельному существованию, как основание и центр изменений предмета, как логический субъект» [6].

Считается, что история термина «субстанция» начинается с Аристотеля. Мы полагаем, что применительно к идеям Аристотеля правильнее говорить о сущности («ousia»), а не о субстанции. Однако в настоящее время термин «субстанция» употребляется в его аутентичности по отношению к Аристотелю, что неправомерно. В связи с этим мы должны приспособиться и к «субстанции», и к «сущности», что во многом вызывает непонимание.

© Мешков Д. Н., 2011



Аристотель выделяет первую сущность (конкретный человек, конкретная вещь), которую принято называть субстанцией, и вторую сущность (род, вид) — чистую сущность. Субстанция является самостоятельным бытием. «С логической точки зрения субстанция есть субъект всех своих предикатов, с онтологической — субстрат, реальный носитель свойств и предпосылка отношений». В отличие от Платона Аристотель считал вторую сущность предикатом субстанции. Кроме того, он отождествлял субстанцию с формой [4, с. 651].

В Средние века под влиянием учения Аристотеля появились номинализм и реализм, в Новое время — монизм и дуализм. Акцент все более смещался к элиминации духовной субстанции в пользу материального субстрата. Начиная с Г. В. Лейбница субстанция стала ассоциироваться с материальным субстратом.

С развитием функционального мышления (И. Кант и др.) интерес к категории субстанции ослабевает. О. Шпенглер связывает возрастание значения категории «функции» с «фаустовским стремлением к бесконечности» у западной души [12]. Для русского типа мышления, как показывает в своих работах А. А. Гагаев, субстанциональный подход остается в силе и сейчас [3]. Некоторые исследователи в русле философии языка связывают субстанционализм с самой структурой языка, синтаксисом; в частности, с противопоставлением субъекта и предиката в суждении. Например, Б. Рассел считает понятие «субстанция» проекцией языка [8, с. 257]. В другом месте он указывает, что метафизический смысл, вкладываемый в понятие «субстанция» в западной философии, нужно искать еще у Парменида, в его «учении о едином неделимом» [8, с. 80].

В настоящее время ситуация терминологической неясности остается. Все приблизительно представляют, о чем идет речь, но смысловое наполнение рассматриваемого термина у каждого автора свое. Ситуация осложняется также тем, что некоторые авторы заранее не оговаривают значения терминов или ого-

варивают в общих словах, зато используют их в самых тонких смыслах.

Подчеркивая, что субстанция — это «предельное основание, дающее возможность сводить чувственное многообразие и изменчивость свойств к чему-то постоянному, относительно устойчивому и самостоятельно существующему» [6], мы акцентируем внимание на логической стороне субстанционализма, не касаясь вопросов онтологии. В таком контексте субстанции — это результаты предельных обобщений.

В онтологическом плане акцентировать внимание можно только на материальном субстрате. Но и здесь возникают трудности, так как все свести к материальному субстрату не получается. Например, правомерно ли ставить знак равенства между человеческим организмом (телом) и человеческой природой? Человек развивается в обществе. Человеческий организм сам по себе без социума не приобретает все черты человека. А какой онтологический статус придать социальным отношениям? С позиций логического субстанционализма субстанцией человеческой природы выступают человеческий организм и общественные отношения. В таком случае «субстанция» объединяет в себе и материальный субстрат, и нематериальную сущность.

Можно ли «поэкспериментировать» и сделать следующий шаг по пути абстракции: выделить сущность человеческого организма (тела) в виде информации генетического кода, чтобы получить такое определение: человеческая природа — генетический код и его развитие в социальных условиях. А если пойти еще дальше — абстрагироваться от общественных отношений, признав, что человеческая природа есть соразвитие (коэволюция) генетических кодов? Мы считаем, что делать такие шаги абстракции не нужно, так как телесность — неотъемлемая характеристика человеческой природы; если нет телесности — нет человека.

Изучение функций похоже на бесконечное стремление к пределу, поэтому и встает вопрос о человеческой природе

как о том, что полагает границы, упорядочивает функции. Говорить о человеческой природе с позиций субстанционализма можно в смысле того, чтобы определять область допустимых значений, «проявлений» (функций) человеческой природы. Человеческая природа — логическая абстракция; обобщающая характеристика человека, полагающая границы «проявлениям» человека.

С позиций логического субстанционализма не отрицается, что «значение есть употребление», но считается, что существуют инварианты, которые и делают возможными языковые игры. Но как найти такой инвариант? Дискуссии о природе человека и есть его поиск. Нельзя же все обосновать на функциональных ролях, через функциональные зависимости. Правила игр задаются относительно существующих условий.

Обозначая человеческую природу как инвариант, мы подразумеваем под ним абстрактную структурную единицу, в отвлечении от ее конкретных реализаций (вариантов). Точно так же вводятся константы человеческой природы — свобода, моральное чувство. В конкретном человеке инвариант становится вариантом.

Что касается функционализма, то его смысл — объяснить и предсказать природу вещи, явления по их функциям; определить возможности влияния на эту вещь, явление (аспект управления, власти).

Функционализм, будучи общепсихологическим подходом, вытекающим из причинно-следственных и временных связей, «разлился» по специальным социальным дисциплинам — социологии (Т. Парсонс, Р. Мертон), психологии (бихевиоризм). Сложившееся в XVII в. представление о мире, а затем и о человеке как о машине стало тем, на чем вырос функционализм социальных и гуманитарных наук. Так, У. Гарвей объяснил работу сердца и кровеносной системы по типу насоса, Р. Декарт писал о работе нервной системы и сформулировал первую теорию рефлексов (рефлексы уже предполагают функциональные отношения).

Термин «функция» (от латинского *functio* — совершение, выполнение, выполнение работы) многозначный. Существуют два основных его значения, которые не всегда четко обозначаются в словарях:

1) математическое: закон зависимости одной величины от другой. В таком значении термин впервые употреблен Г. В. Лейбницем в 1692 г. [10, с. 48];

2) работа, производимая органом, организмом, индивидом; роль, значение чего-либо.

Функциональный подход в философии, социологии, психологии чаще всего предполагает второе значение термина, но очевидно, что оба значения пересекаются.

Пример употребления данного термина в «математическом смысле» в бихевиоризме — установление функциональных отношений между видимым действием и видимыми последствиями, между стимулом и поведенческими реакциями. Собственно бихевиоризм и представляет функциональный подход к человеческой природе, а именно объяснения человеческой природы по внешним проявлениям [15, с. 35]. Возникновение бихевиоризма связано с именем Дж. Уотсона, предложившего механистический взгляд в психологии, а его дальнейшее развитие и распространение — с именем Б. Скиннера, который считал человека только машиной, сложной, но машиной. В понимании Б. Скиннера наука о поведении по сути такая же естественная наука, основанная на фактах, а для построения полной картины человеческой природы достаточно изучения одних поведенческих реакций. Функциональный анализ психолог признавал сущностью научного метода.

Позиция Б. Скиннера основывается на непризнании человека автономным существом. При этом предполагается распространенный «аргумент из будущего», что наше представление о свободе человека зависит от нашего невежества — по мере того как мы больше узнаем о поведении, в человеке остается меньше автономности. Считается,



что человека можно «полностью объяснить» и правильный путь к этому — анализ функциональных отношений между стимулами и поведенческими реакциями с учетом обратной связи. Мотивы или другие «внутренние факторы» ничего не проясняют в данной картине. Отсюда вытекает типичный редукционистский план действий — устранить метафизические понятия, которые мешают эмпирическому анализу.

В современной западной философской мысли функционализм связан с когнитивными науками, исследованиями в сфере искусственного интеллекта и философией сознания в русле аналитической философии. Наверное, именно в философии сознания вопрос о человеческой природе встает со всей остротой, перерастая в вопрос о соотношении психического и физического. Нужно заметить, что вопрос о человеческой природе аналитическими философами не всегда ставится напрямую, некоторые считают его псевдопроблемой, так как «нахождение сущностей» часто сопряжено с субстанционализмом.

Неприятие субстанционализма характерно уже для Д. Юма. Английский философ ставил под сомнение существование каких-либо субстанций и единственным видом реальности считал воспринимаемый опыт. Он обосновывал свою позицию тем, что за идеей субстанции не стоит никакого впечатления. «Идея субстанции, равно как и идея модуса, не что иное, как совокупность простых идей, объединяемых воображением и наделяемых особым именем, с помощью которого мы можем вызвать эту совокупность в собственной памяти или в памяти других людей» [14, с. 74—75].

Вообще, в английской философии был небольшой период (конец XIX — начало XX в.), когда преобладал абсолютный идеализм с некоторыми чертами субстанционализма. Это была реакция на эмпиризм. Основной акцент делался на роли диалектико-логических связей и принципов, придающих единство и целостность человеческому опыту. Субстанционализм нашел отражение в монизме

и «теории внутренних отношений», согласно которой реальность вещи или явления зависит от включенности в систему отношений, а отношения носят сущностный характер. Вся система отношений рассматривалась как подчиненная Абсолюту, а истина понималась как идеальное выражение всех связей, их когерентность. Против этого течения выступили Б. Рассел и Д. Мур, которые противопоставили «теории внутренних отношений» функциональную «теорию внешних отношений». Вместо монизма предлагался плюрализм [5, с. 30—31].

Л. Витгенштейн «боролся» с эссенциализмом. Современные философы аналитической традиции тоже считают проблему сущего псевдопроблемой. Так, В. В. Васильев говорит, что этой проблемы не существует, и обосновывает свою точку зрения логико-лингвистическим разбором слова «сущее» [2, с. 10].

В аналитической философии начиная с Б. Рассела проявляется все больше черт функционализма. По замечанию А. Грязнова, у самого Б. Рассела, настроенного против субстанционализма абсолютного идеализма, все еще заметна зависимость от европейской метафизики, разделявшей сферу видимости и сферу субстанциональных принципов и сущностных структур. Фреге-расселовская традиция анализа делает акцент на поиске формально-логических структур, лежащих в основании явлений. Что примечательно, Н. Хомского А. Грязнов тоже относит к фреге-расселовской традиции.

С обращением к лингвистическому анализу, к коммуникативной стороне языка функционализм становится более заметным. Так, Л. Витгенштейн разделял «поверхностную» и «глубинную» грамматики. «Поверхностная грамматика» — это грамматический синтаксис. «Глубинная грамматика» подразумевает уже не формально-логические структуры, а уровень «языковых игр». Поскольку «языковые игры» связаны с употреблением слов в зависимости от той или иной ситуации, значение является функцией употребления [5, с. 19—20].

Функционализм в философии сознания объединяет следующие программы: функциональный анализ, компьютерно-репрезентативную модель, метафизический функционализм [1].

Функциональный анализ предполагает разложение системы на части с последующим исследованием их функциональной роли. Эта наиболее общая программа близка к функциональному подходу, например в социологии. Две другие характеризуют именно философию сознания.

Компьютерно-репрезентативная модель основывается на видении человека (человеческого организма) как компьютера, а сознания — как программы компьютера. Такая модель с успехом применялась в когнитивистской психологии. С одной стороны, успехи в моделировании процессов обучения, памяти, принятия решений побудили распространить такую модель на сознание, а с другой — вышеупомянутые модели считались недостаточными без допущения сознания. Таким образом, сознание в когнитивистской психологии выполняет функцию целостности, связывая воедино различные ментальные понятия.

Метафизический функционализм делает акцент на онтологии: что представляют собой ментальные состояния? Устанавливается тождество: «ментальные состояния — это функциональные состояния».

Вопросы о сознании и самосознании являются решающими в рассмотрении человеческой природы, включающей не только биологический организм, но и социальные отношения.

Философия сознания во многом завязана на психофизической проблеме. Основная критика идеи психофизического тождества направлена на то, что такое тождество не обнаруживается, как в эмпирической науке. Действительно, психофизические тождества могут быть оправданы только на методологических основаниях, а не на онтологических. Однако онтология не отбрасывается, и спор переходит в поиск и установление коррелятов ментальных событий в мозге, а

далее — в старую философскую проблему общего и частного. Глобальная задача некоторых функционалистов — построить карту ментального, изоморфную карте нейронного.

Современная наука основывается на функционализме. И. Пригожин отмечает: «В наши дни основной акцент научных исследований переместился с субстанции на отношение, связь, время» [7, с. 22]. По-видимому, субстанционализм является основанием теорий в тех случаях, когда речь идет о постулатах, аксиомах, исходных предпосылках. А. Эйнштейн писал: «Теоретические идеи... не возникают отдельно от опыта и независимо от него; их также нельзя вывести из опыта чисто логическим путем. Их возникновение есть творческий акт. Коль скоро теоретическая идея возникла, ее следует строго придерживаться до тех пор, пока она не приведет к противоречию» [13, с. 721]. Функциональное мышление «включается» потом — когда нужно вывести все возможные отношения из исходных положений.

Некоторые философы (М. Хайдеггер, Н. Бердяев, М. Шелер) критиковали функционализм науки. М. Шелер, например, стремился к сущностному описанию, но вместе с тем замечал, что «личность человека есть не “субстанция”, но лишь монархическое упорядочение актов, один из которых осуществляет руководство» [11, с. 71]. А. А. Гагаев считает, что в науке будущего субстанционализм расширит свои позиции. Развитая наука должна будет перейти от стадии исследования функций к стадии исследования сущностей [3, с. 333].

Помимо традиционной «исторической» схемы перехода от субстанционализма к функционализму существуют и другие подходы. Например, функционализм и субстанционализм рассматриваются как рефлексии, которые зависят от космо-психо-логоса (термин Г. Гачева). На трансцендентальный субъект накладываются особенности мышления конкретного этноса. Такую позицию разделяют О. Шпенглер, Н. Данилевский, Г. Гачев, А. А. Гагаев и другие философы.



Функциональная и субстанциональная рефлексии связываются и с функциональной асимметрией головного мозга. Как известно, левая половина отвечает за логическое мышление (функционализм), а правая — за образное (субстанционализм).

Обозначенная проблема имеет также психолого-педагогический аспект. В основе той или иной педагогической концепции обычно находится учение о человеческой природе. К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания» писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», а в предисловии к этой же книге указывал, что задача педагогики состоит в совершенствовании человеческой природы [9]. Рассмотренные выше подходы к проблеме человеческой природы — субстанциональный и функциональный — могут показаться умозрительными. На самом деле они постоянно применяются, хотя часто и не попадают в поле зрения рефлексии. Как правило, в стиле того или иного педагога можно наблюдать преобладание одного из них. Педагогический стиль, понятый в таком ракурсе, становится более ясным феноменом.

Вывод, который мы делаем в данной статье, заключается в том, что сосредоточиваться только на функционализме, как это часто происходит в настоящее время, неправомерно; отказ от субстанционализма не всегда оправдан. Между тем субстанционализм следует разделять на логический и онтологический. Очевидно, что взаимодополнение, интеграция данных подходов к проблеме человеческой природы дает больше, нежели каждый из них по отдельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов, А. К. Аналитическая философия [Электронный ресурс] / А. К. Блинов, В. А. Ладов, М. В. Лебедев и др. // Русский Гуманитарный Интернет-Университет. — Режим доступа: http://www.sbiblio.com/biblio/archive/blinov_analit/.
2. Васильев, В. В. Трудная проблема сознания / В. В. Васильев. — М.: Прогресс-Традиция, 2009. — 272 с.
3. Гагаев, А. А. Философская и культурно-типическая антропология. Русский космо-психологос. Культурно-типическая модель науки. Демографические и эстетические основания космопсихологоса. Система философии. Философия истории и русской истории. Т. 2, ч. 3.1 (2). Критика западной, восточной и русской историографической рефлексии / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. — 340 с.
4. Гайдено, П. П. Субстанция / П. П. Гайдено // Новая философская энциклопедия: в 4 т. — М., 2001. — Т. 3. — С. 651.
5. Грязнов, А. Ф. Аналитическая философия / А. Ф. Грязнов. — М.: Высш. шк., 2006. — 375 с.
6. Огурцов, А. В. Субстанция [Электронный ресурс] / А. В. Огурцов // БСЭ. — Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article107257.html>.
7. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 296 с.
8. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней: в 3 кн. / Б. Рассел. — 4-е изд., стер. — М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2004. — 1008 с.
9. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. [Электронный ресурс] / К. Д. Ушинский. — Режим доступа: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml.
10. Фихтенгольц, Г. М. Основы математического анализа / Г. М. Фихтенгольц. — 4-е изд., стер. — СПб.: Лань, 2004. — Ч. 1. — 448 с.
11. Шелер, М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблемы человека в западной философии. — М., 1988. — С. 31—95.
12. Шпенглер, О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. В 2 т. Т. 1. Образ и действительность / О. Шпенглер; пер. [с нем.] И. И. Маханькова. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 528 с.
13. Эйнштейн, А. Собрание научных трудов / А. Эйнштейн; под ред. И. Е. Тамма, Я. А. Смородинского, В. Г. Кузнецова. — М.: Наука, 1966. — Т. 2. — 878 с.
14. Юм, Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм. — Минск: ООО «Попурри», 1998. — 720 с.
15. Skinner, B. F. Science And Human Behavior [Электронный ресурс] / B. F. Skinner. — Режим доступа: http://www.bfskinner.org/BFSkinner/PDFBooks_files/Science_and_Human_Behavior_1.pdf.

Поступила 18.05.11.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ (исследовательский аспект)

*Е. В. Ледяева (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Приводятся результаты исследования, посвященного изучению влияния интеграции деятельности современных образовательных учреждений и усилий родителей на успешность социально-педагогической адаптации леворуких детей. Обосновываются необходимость и важность индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, создающих предпосылки для полноценного развития и функционирования как право-, так и леворуких детей, их успешной интеграции в современное общество.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация; леворукие дети; переучивание; учебно-воспитательный процесс; интеграция; социально-педагогическая поддержка.

В настоящее время, характеризующееся реформированием системы образования и ее гуманизацией, все более актуальной становится проблема сохранения и развития индивидуальности ребенка с учетом его особенностей. Обществу нужны телесно, душевно и духовно здоровые граждане, поэтому его задача — способствовать успешной социально-педагогической адаптации проблемных детей, к которым часто причисляются леворукие. В современных условиях интеграции образования это — одна из основных проблем педагогической науки, так как любое отклонение от общепринятых норм (необязательно патологическое) вызывает опасения у взрослых. Родители и педагоги стремятся во что бы то ни стало переучить, «подстроить» леворукого ребенка под общие стандарты для его же удобства.

Социально-педагогическая адаптация леворукого ребенка рассматривается нами как процесс его интеграции в школу, семью и социум в целом, в результате которого достигается развитие его индивидуальности и формирование самосознания, преодоление трудностей обучения и декстрастресса. По определению В. А. Айрапетянца, декстрастресс — это давление на леворуких детей со стороны общества, состоящего из праворукого большинства, не поощряющего их при-

родной склонности [1, с. 51]. Данный термин, отражающий реальное положение леворуких детей и отношение к ним в образовательной и семейной среде, означает негативное воздействие праворукой среды на леворукого ребенка и его насильственное переучивание.

Целью нашего исследования стали изучение социально-педагогической адаптации леворуких детей в образовательных учреждениях, факторов, детерминирующих протекание этого процесса, и разработка технологии социально-педагогической поддержки леворуких детей с целью формирования гармоничной, духовно богатой, физически здоровой, эстетически развитой личности. Полную информацию о проблемах леворуких детей в образовательной и семейной среде можно получить только при тесном контакте с их окружением (родителями, учителями), так как леворукий ребенок включен в сложную систему взаимоотношений в образовательных учреждениях и семье. С учетом этого обстоятельства в проведенном нами анкетном опросе участвовали не только леворукие дети (134 учащихся), но и их родители (36 чел.), а также эксперты — учителя, психологи образовательных учреждений (66 чел.). В процессе анкетирования выяснялось их отношение к леворукости как социально-педагогической проблеме



и к леворуким детям, совместному обучению правой и левой и переучиванию последних; уточнялись проблемы леворуких детей в сфере образования и семье, а также педагогические условия их адаптации и комфортности обучения.

В результате проведенного нами исследования было установлено, что по поводу леворукости в обществе до сих пор нет однозначного мнения. Большинство родителей с тревогой воспринимают данную особенность своего ребенка, считая, что это может помешать ему в учебной деятельности, спорте, дополнительном образовании и в получении профессии, т. е. реализация его жизненных планов может быть затруднена. Полученный нами результат подтверждает научные данные о том, что леворуких детей нельзя переучивать. Больше половины опрошенных нами леворуких детей (53,3 %) отметили, что переучивание давалось им тяжело. Мнение родителей в основном совпадает с мнением детей: 40 % родителей убеждены в том, что переучивание их ребенка происходило тяжело. В то же время 13,3 % родителей не считают переучивание своих леворуких детей опасным, тогда как только 2,2 % таких детей переучивание давалось легко. Можно предположить, что родители часто не информированы о трудностях и переживаниях своих леворуких детей, а тем более о негативных последствиях переучивания — больше половины опрошенных родителей (61,5 %) даже не знают, к какому результату может привести переучивание.

Особенно важно то, что, несмотря на негативные последствия переучивания, на которые обращали внимание и родители, и сами дети, у него до сих пор немало сторонников. Многие дети (55,2 %), родители (30,3) и эксперты (27,7 %) сомневаются в необходимости переучивания и выбирают вариант «скорее нет, чем да», но однозначно ответить на вопрос не могут. Поэтому вывод о том, что переучивание неактуально и все его последствия уже устранены, следует признать преждевременным. Так, 48,5 % родителей и 43,1 % экспертов указали на

данную проблему. По нашему мнению, доминирование правой рукой социальной среды заставляет родителей и учителей учить леворуких детей, порой с огромным трудом, писать правой рукой и быть такими, как все. Переучивание является важным фактором детерминации социально-педагогической адаптации леворуких детей, в ходе которой индивидуально значимые качества личности превращаются в общественно приемлемые, но при этом нарушается физическое и социальное развитие ребенка.

На современном этапе развития нашего общества в условиях интеграции образования рано говорить о гуманизации процессов воспитания и обучения. По результатам проведенного нами исследования, переучивание 13,3 % леворуких детей осуществлялось с помощью психологических и насильственных методов, что, на наш взгляд, недопустимо и может привести к еще более серьезным нарушениям в обучении и воспитании ребенка. Данные опроса леворуких учащихся, их родителей и учителей также подтверждают, что учебно-воспитательный процесс для ребенка-левши может стать очень сильным стрессовым фактором, в силу чего его социально-педагогическая адаптация происходит сложнее, длительнее. Таким детям гораздо труднее дается период обучения в школе, поскольку им присущи высокий уровень тревожности, повышенная эмоциональность и впечатлительность. Постоянная озабоченность, пониженный фон настроения, отсутствие конструктивизма, легкости в решении возникающих проблем ухудшают состояние леворукого ребенка, усиливают школьные страхи. На вопрос «Трудно ли Вам дается учеба?» 13,4 % опрошенных детей ответили «очень трудно», 9,7 — «трудно», 20,1 — «непросто (скорее трудно, чем легко)» и только 9,8 % — «легко».

В ходе исследования выяснилось, что леворукие дети в процессе обучения в школе сталкиваются с проблемами овладения навыками чтения и письма. Так, у 11,6 % возникали проблемы с чтением (64,2 — отметили небольшие труд-

ности), 11,2 — с письмом (55,2 — небольшие), у 32,8 % — с правописанием (35,8 — небольшие). Была выявлена еще одна трудность при письме леворуких детей — зеркальность. С этим феноменом знакомы многие родители леворуких детей и эксперты — 33,3 и 40,0 % соответственно.

Было установлено, что леворукие дети осознают, что они не такие, как большинство, ощущают свою неполноценность, стесняются леворукости и испытывают по этому поводу дискомфорт (11,9 %). 25,4 % левшей ответили, что скорее испытывают дискомфорт, чем нет.

Исследование показало, что достаточно большое влияние на уровень адаптации леворукого ребенка оказывает и субъективное отношение педагогов и родителей к данной его особенности. Судя по результатам анкетирования, педагогам известно о трудностях, испытываемых леворукими детьми в учебно-воспитательном процессе, однако у них отсутствуют необходимые знания и специальная подготовка для оказания таким детям социально-педагогической поддержки и помощи. 57,6 % указывают на собственную некомпетентность в этом вопросе. Получается, что весь накопленный и освещенный в литературе опыт, включая проведенные исследования, недостаточно изучен ими и не представляет особого интереса для их практической деятельности. Слабо проинформированы о леворукости и родители «особых» детей. Например, по результатам нашего исследования, 81,8 % родителей никогда не приобретали литературу о левшах и леворукости и не интересовались данной особенностью своего ребенка, а 12,1 % вообще не знают о существовании такой литературы. Слабая информированность родителей, на наш взгляд, «компенсируется» только желанием ее приобрести, выраженным в 61,3 % ответов, хотя и с некоторой долей сомнения.

Говоря о социально-педагогической адаптации леворуких детей, нельзя не отметить, что в семье и учреждениях образования остается ряд проблем, ко-

торые необходимо решать интегрированно, и прежде всего это обучение письму. Сложность положения левшей в образовательных учреждениях усугубляется тем, что часто при обучении письму им прививали и прививают доминирование правой руки. Раньше это можно было объяснить отсутствием соответствующих методик. Однако на сегодняшний день в лаборатории психофизиологических основ диагностики и коррекции трудностей обучения Института возрастной физиологии РАО под руководством М. М. Безруких разработана методика обучения письму леворуких детей [2]. Как показало наше исследование, 33,3 % родителей и 15,1 % экспертов не знают об этой методике, а 48,5 и 45,3 % — не знают, но хотели бы узнать о ней. Только 26,4 % педагогов и 6,1 % родителей используют ее на практике специальную методику обучения письму леворуких детей, 13,2 и 12,1 % — знают о ней, но не применяют. Учителя не учитывают своеобразие познавательной деятельности таких детей, закономерности их развития, автоматически переносят на левшей требования, ориентированные на правшей (постановка руки при письме, безотрывное письмо, левостороннее освещение). К тому же технологии обучения, основывающиеся на скорости чтения и скорости переработки информации, не соответствуют функциональным возможностям леворуких детей, провоцируя школьную дезадаптацию.

Следует признать, что социально-педагогическая адаптация леворуких детей имеет значительную специфику, определяемую как психобиологическими особенностями ребенка, так и социокультурными барьерами системы образования и современного общества в целом, и находится на стыке взаимодействия внешних педагогических условий и внутреннего мира, установок, отношений самого ребенка и взрослых (родителей, учителей) к этой особенности.

На основе полученных в ходе проведенного нами исследования данных проблемы социально-педагогической адаптации леворуких детей в образователь-



ных учреждениях и семье можно обобщить в три группы: психологические (нервно-психические отклонения, школьные страхи, чувство дискомфорта, стеснение, конфликты); педагогические (проблемы при формировании навыков письма, зеркальное написание букв, цифр, графических элементов, нарушения почерка и тремор, очень медленный темп письма, плохая связность письма, проблемы при формировании навыков чтения); социальные (негативное и невнимательное отношение сотрудников образовательных учреждений и общества в целом к таким детям, декомпенсация).

Решение указанных проблем возможно при создании ряда педагогических условий, к которым относятся развитие внутреннего позитивного потенциала леворукого ребенка и творческих способностей; реализация гуманного, индивидуального, дифференцированного подходов в воспитании и обучении детей-левшей; осведомленность воспитателей, классных руководителей, учителей, школьных психологов и социальных педагогов, родителей об особенностях этих детей.

Цели социально-педагогической адаптации леворуких детей должны быть всегда индивидуализированы, гибки, динамичны, ориентированы на раннюю социализацию леворукого ребенка и его интеграцию в общество, своевременное исправление имеющихся нарушений, психическое и физическое развитие, формирование ведущих видов деятельности, достижение максимального самовыражения и независимости от посторонней помощи, реализацию творческих способностей, которыми потенциально обладают многие дети-левши.

Стихийный процесс адаптации леворуких учащихся нуждается в целенаправленной социально-педагогической поддержке, которая заключается в следующем:

- профилактике и преодолении трудностей, возникающих у леворуких детей в процессе учебной деятельности и общения;

- смягчении отрицательных проявлений стереотипов, эмоционального не-

благополучия посредством осознания их остальными детьми как меньшинства, которое можно дразнить;

- создании атмосферы терпимости друг к другу, развитию чувства собственного достоинства, стремления к сотрудничеству с другими детьми, осознания того, как важно подружиться и остаться друзьями, не стесняясь своей леворукости. Левша не может продуктивно развиваться без специально созданной адаптивной среды в институтах семьи и образования, а критерием успешной социально-педагогической адаптации является способность школы обеспечить леворукому ребенку личностное развитие и интеграцию в общество.

Подходя к проблеме социально-педагогической адаптации леворуких детей с учетом ведущих принципов современной парадигмы образования — гуманизации и гуманитаризации, мы считаем, что современные образовательные учреждения должны быть адаптивными, т. е. стремиться, с одной стороны, максимально адаптироваться к таким детям с их индивидуальными особенностями, а с другой — по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды.

Из изложенного очевидна необходимость такой интеграции обучения и воспитания, условий их быта и труда, чтобы она способствовала гармоничному развитию, высоким социальным достижениям не только правшей, но и левшей. Однако вследствие недостатка у родителей знаний, касающихся особенностей леворуких детей, низкой активности школьных работников по привлечению родителей к участию в школьной жизни, а также в силу слабой инициативности самих родителей сотрудничество семьи и школы, направленное на реализацию технологии целенаправленной педагогической поддержки процесса адаптации таких детей, представляется весьма затруднительным. Интеграция семейной и образовательной среды должна рассматриваться как важнейшее условие успешной социально-педагогической адаптации леворуких детей и основная задача современных образовательных учрежде-

ний. Успешность социально-педагогической адаптации леворуких детей в образовательных учреждениях и семье во многом зависит от того, насколько интегрированы в единый адаптационный процесс родители и учителя.

Таким образом, социально-педагогическая адаптация — процесс чрезвычайно значимый для дальнейшего развития леворукого ребенка, а в условиях интеграции образования — это результат реального взаимодействия воспита-

телей, учителей-предметников, классных руководителей, школьных психологов и родителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрапетянц, В. А. Леворукий ребенок / В. А. Айрапетянц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2003. — № 3. — С. 51—57.
2. Безруких, М. М. Если ваш ребенок левша / М. М. Безруких, М. Г. Князева. — Тула : Арктос, 1996. — 80 с.

Поступила 03.05.11.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА ПЕДАГОГАМИ

*Ю. Н. Дмитриева (Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования)*

Приводятся результаты исследования по выявлению особенностей протекания возрастного кризиса у людей, занимающихся педагогической деятельностью. Анализ эмоционального выгорания педагогов осуществляется в контексте переживания возрастного кризиса.

Ключевые слова: возрастной кризис; эмоциональное выгорание; смысловые ориентации; профессиональное развитие.

На протяжении последних нескольких лет увеличилось число обращений к психологам по проблемам неудовлетворенности жизнью, негативно окрашивающей все ее сферы, со стороны педагогов. Их повседневная жизнь сопровождается такими универсальными чувствами, как тревога, беспомощность, печаль, гнев, противоречивостью чувств и переживаний. Такие переживания «тупика» и «трудности бытия» характеризуются в психологии как кризис [3].

По отношению к взрослому человеку возрастные кризисы рассматриваются в психологических исследованиях полного жизненного цикла [1]. Считаем необходимым подчеркнуть, что количество данных исследований незначительно. Нет единых подходов к выделению кризисов взрослости. Наиболее часто случаи трудно протекающих кризисов у взрослых людей рассматриваются просто как индивидуально-биографические осложнения без учета возрастной специфики. Практика же психологической по-

мощи остро нуждается в исследованиях особенностей возрастных кризисов взрослых людей.

Большинство исследователей считают возрастные кризисы нормативным процессом развития, необходимым элементом социализации, обусловленным логикой личностного развития и необходимостью разрешения основного возрастного противоречия [8]. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова относят возрастные кризисы к категории личностных и рассматривают их с позиции единства проявлений кризиса операциональной стороны жизнедеятельности, кризиса мотивационно-целевой стороны жизнедеятельности и кризиса смысловой стороны жизнедеятельности [2]. Главной особенностью прохождения возрастного кризиса взрослого следует признать то, что человек только сам может пережить его, изменяя свою жизнь. Но этим процессом можно в какой-то степени управлять: организовывать, направлять, обеспечивать условия роста и самосовершенствования.

© Дмитриева Ю. Н., 2011



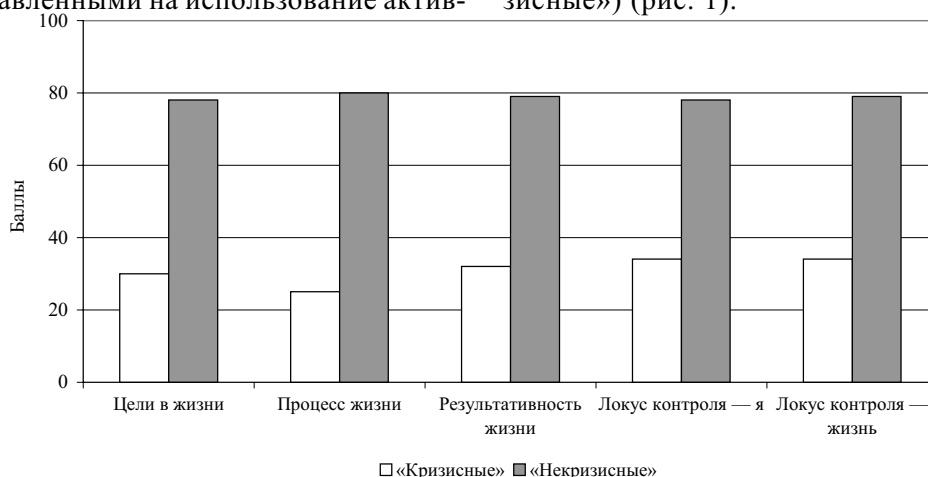
вания личности, профилактики социально неприемлемых или личностно разрушающих способов переживания кризиса. Человек, оказавшийся в кризисе, обнаруживает, что его упорядоченный, тщательно выстроенный мир стал шатким и неопределенным. Все привычные способы, с помощью которых он справлялся с жизненными трудностями, подвергаются сомнению, и он вынужден искать новые способы решения проблем, вырабатывать новые способы поведения, которые могут оказаться более эффективными. У взрослых принято выделять три основных кризиса: кризис молодости, кризис середины жизни и кризис поздней зрелости [1].

Применительно к личности педагога кризисы в психологии рассматриваются чаще всего в контексте кризисов профессионального развития [5], синдрома эмоционального выгорания [4; 6], профессиональных деструкций педагога [7]. С кризисом личности все эти явления роднят сложность и глубина переживаний, нередко экзистенциального характера. Также нельзя не отметить ряд общих детерминирующих факторов, обуславливающих профессиональное выгорание, деструкции и личностный кризис, и уровень характер воздействия на личность: от психофизиологического до духовного уровня функционирования личности. Наконец, стратегии и способы преодоления как профессиональных деструкций, психического выгорания, так и личностного кризиса могут быть конструктивными, направленными на использование актив-

ной позиции и саморефлексии проблем, и дезадаптивными, приводящими к еще большей деструкции, профессиональному или личностному застою. Явления психического выгорания и профессиональных деструкций педагога связаны с кризисом, однако они не тождественны и по большей части имеют отношение к ненормативному профессиональному кризису, инициируют его. Нас же интересует возрастной кризис, не связанный однозначно только с профессиональной деятельностью, а распространяющийся на все сферы жизнедеятельности педагога.

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить особенности протекания возрастного кризиса у людей, занимающихся педагогической деятельностью, без акцента на специфике данной деятельности.

В исследовании приняли участие 130 чел. в возрасте 27—54 года (в силу специфики профессии все испытуемые — женщины). Изначально среди них мы выделили педагогов, которые отличаются негативными эмоциональными переживаниями возрастного кризиса. При этом субъективным показателем кризисных переживаний служили жалобы испытуемых и запросы на психологическую помощь. Далее для объективности оценки их состояния был использован тест смысловых ориентаций. По результатам анализа были выявлены педагоги, остро переживающие возрастной кризис («кризисные») и находящиеся в латентной фазе жизненного пути («некризисные») (рис. 1).

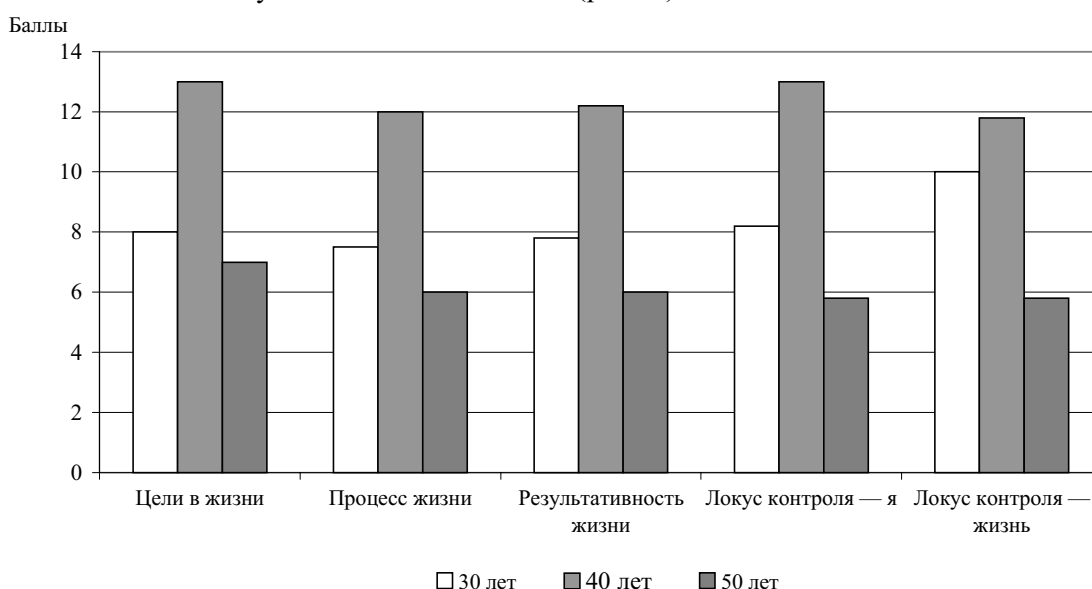


Р и с. 1. Средние показатели смысловых ориентаций педагогов

По сравнению с коллегами «кризисные» педагоги оказались в ситуации, когда цели, стоящие перед ними до возрастного кризиса, либо уже достигнуты, либо потеряли значимость. Пытаясь преодолеть непонятные чувства, многие из них переоценивают прежние жизненные выборы — супруга, карьеры, жизненных целей, и, как следствие, у них наблюдается стремление к коренной смене образа жизни. Они отмечают неудовлетворенность прожитой частью жизни: нередко переживают из-за того, что, как им кажется, они ничего не достигли, а времени на новые достижения катастрофически мало либо уже не осталось со-

всем. У «кризисных» педагогов присутствует неверие в свои силы контролировать события, а также убежденность в том, что жизнь человека неподвластна контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Нас интересовала специфика переживания педагогами каждого из основных кризисов жизненного пути взрослого человека. В связи с этим мы проанализировали смысловые ориентации «кризисных» испытуемых разного возраста, выделив три группы педагогов, остро переживающих возрастную кризис, соответственно 30, 40 и 50 лет (рис. 2).



Р и с. 2. Показатели смысловых ориентаций у педагогов в периоды различных возрастных кризисов

Педагоги, переживающие возрастную кризис 30 лет, набрали низкие баллы по таким позициям, как «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни» и «локус контроля — я». Можно с уверенностью сказать, что основная причина переживания данного возрастного кризиса заключается в том, что цели, стоящие перед педагогом до возрастного кризиса, либо уже достигнуты, либо потеряли значимость, присутствует неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, а также появляется неверие в

свои силы, в способность контролировать события собственной жизни.

У педагогов, переживающих кризис 50 лет, по всем шкалам отмечаются низкие баллы.

На следующем этапе исследования мы изучили выраженность и специфику эмоционального выгорания педагогов, остро переживающих возрастную кризис, используя опросник «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко. При этом было установлено, что по большинству симптомов эмоциональное выгорание педаго-



гов в кризисе отличается от проявлений данного синдрома у лиц, находящихся в латентном периоде возрастного разви-

тия. Проверку различий на значимость мы осуществляли с помощью критерия Манна — Уитни (критерий U) (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Выраженность синдрома эмоционального выгорания у педагогов, баллы

Симптомы	«Кризисные»	«Некризисные»	$U_{\text{кр}}$ при $U_{\text{эм}}$ $U_{\text{кр}} = 0,05—1\,161;$ $0,01—1051$
Фаза «Тревожное напряжение»:	69,58	40,33	646,0
— переживание психотравмирующих обстоятельств	65,42	43,98	854,0
— неудовлетворенность собой	55,89	52,34	1 330,5
— «загнанность в клетку»	71,36	38,77	557,0
— тревога и депрессия	62,93	46,17	978,5
Фаза «Резистенция»:	69,12	40,74	669,0
— неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	60,52	48,28	1 099,0
— эмоционально-нравственная дезориентация	60,39	48,39	1 105,5
— расширение сферы экономии эмоций	66,86	42,72	782,0
— редукция профессиональных обязанностей	68,16	41,58	717,0
Фаза «Истощение»:	71,58	38,58	546,0
— эмоциональный дефицит	67,50	42,16	750,0
— эмоциональная отстраненность	62,92	46,18	979,0
— личностная отстраненность, или деперсонализация	66,89	42,69	780,5
— психосоматические и психовегетативные нарушения	68,03	41,69	723,5

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что у педагогов в кризисе синдром эмоционального выгорания сложился полностью. На первой фазе развития синдрома «кризисный» педагог осознает психотравмирующие факторы своей деятельности; испытывает чувство безысходности, затора, тупика: обстоятельства, обостряющие кризисное состояние, давят, и устранить их невозможно; неудовлетворенность своей деятельностью и собой порождает переживания ситуативной и личностной тревоги. На второй фазе он ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуацию, эмоциональный контакт устанавливается не со всеми субъектами, а по принципу «хочу — не хочу» — неадекватным или избирательным образом; экономия эмоций выражается в усталости от контактов на рабочем месте и, как следствие, нежелании общаться с близкими, прият-

лями и знакомыми, в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Третья фаза характеризуется эмоциональным дефицитом; «кризисный» педагог ощущает, что эмоционально уже не может помочь ученикам; отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессиональной деятельности; происходят отклонения в соматических и психических состояниях.

В исследовании была обнаружена специфика эмоционального выгорания у педагогов, переживающих кризисы разных возрастных этапов (табл. 2).

Наиболее выражен синдром эмоционального выгорания у педагогов, переживающих возрастной кризис 40 лет. У них полностью сформирована фаза «Тревожное напряжение». Отчетливо проявляется такой симптом, как «загнанность в клетку», т. е. состояние интеллектуально-эмоционального тупика, чувство бе-

зыходности в ситуациях, когда невозможно устранить психотравмирующие обстоятельства. В фазе «Резистенция» ярко выражен такой симптом выгорания, как «расширение сферы экономии эмоций», что говорит о переносе экономии эмоций с профессиональной деятельности в семью, в общение с близкими и друзьями. Также сложилась фаза «Истощение», что позволяет судить о падении общего энергетического тонуса и ослабле-

нии нервной системы. В данной фазе доминируют такие симптомы, как «личностная отстраненность» и «психосоматические и психовегетативные нарушения». Проявление симптома «эмоциональный дефицит» свидетельствует о снижении защитных механизмов, неспособности педагогов сопротивляться эмоциональным факторам, в результате чего развиваются различные психосоматические расстройства.

Т а б л и ц а 2

Сравнительные показатели симптомов эмоционального выгорания у педагогов на этапах переживания возрастных кризисов, баллы

Симптомы	30 лет			40 лет			50 лет		
	«Кризисные»	«Некризисные»	$U_{\text{эмп}} \text{ при } U_{\text{кр}} = 0,05 \text{—} 1 \text{ } 161; 0,01 \text{—} 1 \text{ } 051$	«Кризисные»	«Некризисные»	$U_{\text{эмп}} \text{ при } U_{\text{кр}} = 0,05 \text{—} 200; 0,01 \text{—} 168$	«Кризисные»	«Некризисные»	$U_{\text{эмп}} \text{ при } U_{\text{кр}} = 0,05 \text{—} 44; 0,01 \text{—} 33$
Фаза «Тревожное напряжение»									
— переживание психотравмирующих обстоятельств	14,81	9,77	41,5	32,83	18,55	113,5	16,85	10,43	36,5
— неудовлетворенность собой	14,31	10,36	48,0	29,98	20,59	170,5	17,40	10,07	31,0
— «загнанность в клетку»	13,12	11,77	63,5	25,48	23,80	260,5	13,60	12,60	69,0
— тревога и депрессия	15,08	9,45	38,0	34,88	17,09	72,5	16,45	10,70	40,5
Фаза «Резистенция»	14,88	9,68	40,5	28,33	21,77	203,5	13,10	12,93	74,0
— неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	15,50	8,95	32,5	29,45	20,96	181,0	18,30	9,47	22,0
— эмоционально-нравственная дезориентация	14,23	10,45	49,0	24,35	24,61	277,0	16,40	10,73	41,0
— расширение сферы экономии эмоций	13,27	11,59	61,5	26,10	23,36	248,0	14,90	11,73	56,0
— редукция профессиональных обязанностей	14,0	10,73	52,0	31,10	19,79	148,0	17,75	9,83	27,5
Фаза «Истощение»	15,88	8,50	27,5	29,43	20,98	181,5	17,85	9,77	26,5
— эмоциональный дефицит	16,42	7,86	20,5	32,73	18,63	115,5	16,10	10,93	44,0
— эмоциональная отстраненность	15,62	8,82	31,0	29,78	20,73	174,5	17,05	10,30	34,5
— личностная отстраненность или деперсонализация	15,54	8,91	32,0	27,75	22,18	215,0	13,55	12,63	69,5
— психосоматические и психовегетативные нарушения	15,31	9,18	35,0	30,30	20,36	164,0	15,25	11,50	52,5
	15,46	9,0	33,0	31,58	19,45	138,5	14,05	12,30	64,5

Выявленные особенности переживания возрастных кризисов педагогами могут быть положены в основу построения профилактической, консультационной и психокоррекционной работы психолога с педагогами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. — М. : Изд. центр «Академия», 1999. — 672 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук,



Е. Ю. Коржова. — М. : Рос. пед. агентство, 1998. — 263 с.

3. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 184 с.

4. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2008. — 336 с.

5. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., стер. — М. : Изд. центр «Академия», 2007. — 330 с.

6. *Орел, В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психол. журн. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 90—101.

7. *Сыманюк, Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентир. моногр. / Э. Э. Сыманюк ; под ред. Э. Ф. Зеера. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. — 252 с.

8. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ / З. Фрейд. — М. : АСТ, 2008. — 633 с.

Поступила 23.03.11

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У АСПИРАНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

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

Приводятся результаты экспериментального исследования особенностей психологического прогнозирования у аспирантов. Доказывается необходимость повышения его уровня.

Ключевые слова: мышление; психологическое прогнозирование; личность; психические процессы.

Прогнозирование состояния, поведения и развития каких-либо событий или интересов является одной из функций мышления, в том числе психологического. Объектом последнего выступает человек как субъект и как личность, а содержанием — поведение или психическое состояние человека, именно поэтому прогнозирование называется психологическим.

Учитывая тот факт, что человек — очень сложный объект познания, психологическое прогнозирование по сравнению с предметным представляет собой более сложный процесс [4]. К проблеме психологического прогнозирования обращались в своих трудах такие ученые, как А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, Л. А. Регуш и др. Так, А. В. Брушлинский указывает, что «когда человек решает мыслительную задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени предвосхищает (прогнозирует) искомое будущее решение» [1, с. 75]. Б. Ф. Ломов обращает внимание на то, что в поведенческом акте (действии), настоящее связано с прошлым и будущим специфическим образом. В поведенческий акт, совершае-

мый в настоящем, включается «аккумуляированное прошлое», т. е. навыки, знания, умения, сформированные в прошлом [2, с. 124]. Подробная характеристика психологического прогнозирования дана в работе Л. А. Регуш [3]. Однако в этих исследованиях не вполне раскрыты психологические механизмы прогнозирования.

Прогноз поведения человека является неотъемлемой частью мышления. Выполняя любую деятельность, человек осуществляет ситуационное прогнозирование поведения. Прогнозируется как действие в ситуации, так и сама ситуация. «Исходя из философской позиции будущее не может быть исследовано, оно скрыто в прошлом и настоящем, мы видим и примысливаем его в реальных возможностях. При этом видение настоящего в такой же степени зависит от прошлого, как и от прогнозирования будущего» [6, с. 56].

Для решения прогностической задачи важно не отрываться от основополагающих постулатов психологической теории мышления. Прогнозирование — очень важное умственное действие, позволяющее субъекту мысленно предста-

© Соколов В. В., 2011

вить картину грядущих событий, сконструировать в субъективной форме то, чего в реальности еще нет. Генетические корни действия психологического прогнозирования находятся в реальном общении людей. Можно сказать, что психологическое прогнозирование есть преобразованное общение. С другой стороны, оно также является необходимым условием планирования способов общения с людьми, представляя собой мысленное проигрывание возможных способов общения с другим человеком. Каждый из участников общения ориентирован на актуализацию вполне определенных реакций предполагаемого адресата. Процесс заканчивается нахождением той реакции, которая устраивает субъекта. Как видим, процессы прогнозирования входят в структуру планирования как его неотъемлемая составная часть.

В контексте изучения вопросов психологического прогнозирования нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого было выявить особенности психологического прогнозирования у молодых ученых. Задача данного исследования заключалась в измерении количественного содержания прогнозов, объектом выступило психологическое мышление аспирантов гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева в количестве 34 чел. Эксперимент строился следующим образом: аспирантам было предложено составить психологическую характеристику хорошо знакомого студента, где бы отмечались его личностные качества, способности, возможности и т. д. Далее от испытуемых требовалось спрогнозировать поведение и внутренние состояния этого студента в заданных жизненных ситуациях, перечень которых приводится ниже.

1. Пришел в библиотеку выбирать книги для чтения. Его выбор?
2. Не подготовил доклад.
3. Включил телевизор. Показывают хоккей и заседания парламента РФ.
4. Во время подготовки к завтрашней контрольной работе пришел приятель и предложил сходить в кино.

5. Пришел на работу (учебу) в новый коллектив.

6. Преподаватель поставил неудовлетворительную оценку на экзамене.

7. Однокурсники (коллеги) подшутили над ним.

8. Опоздал на лекцию.

9. Преподаватель заметил, как он пользуется шпаргалкой.

10. Знакомый потерял ценную книгу, которую брал почитать.

11. Пришел в столовую, где большая очередь. Увидел в начале очереди знакомого.

12. Договорился встретиться со знакомым, а он не пришел на встречу.

13. В учебной аудитории, в которой никогда не было, нашел кошелек с деньгами.

14. Во время семинарского занятия однокурсник раскритиковал его выступление.

15. Во время лекции преподаватель сделал ему замечание за нарушение дисциплины.

16. Вечером, когда возвращался домой, впереди увидел группу пьяных молодых людей.

17. Получил приглашение на день рождения.

18. Когда шел по улице, играющие подростки попали ему снежком по голове.

19. Кто-то подал идею сбежать с последней лекции.

20. Предложили быть старостой группы.

21. Пришел на экзамен.

Анализ прогнозов осуществлялся методом контент-анализа, где в качестве единицы использовалось смысловое суждение, отражающее какое-то действие человека, решение, мысль, желание и т. д. В соответствии с существующей в психологии классификацией психических процессов мы распределили суждения испытуемых по следующим категориям:

- поведение (действие) — «прошел мимо», «обошел группу людей», «ехал в автомобиле»;
- речь (общение) — «разговаривала с подругой», «извинилась перед подругой», «за дверь слышался разговор»;
- эмоции — «сохранял спокойствие», «был рад хорошей оценке», «разозлился на хулиганов»;
- желания — «не хотел идти на лекцию», «хотел без очереди купить пирожок», «попросил найти книгу»;
- самосознание — «знала, что не готова к экзамену», «имел разряд и был уверен в себе», «осознавал, что поступил правильно»;



- мышление — «задумался над вопросом», «быстро сообразил, что делать дальше», «думал, как объяснить опоздание»;

- чувства — «ее все любили», «она любит детей», «переполняли разные чувства»;

- воля — «собравшись с волей, начал работать», «ей не хватает воли рано просыпаться», «мобилизовавшись, принял решение»;

- внимание — «заметил группу людей», «обнаружила недостачу денег», «вычислил списывающего студента»;

- воображение — «мечтала о свадьбе», «представлял намечающуюся вечеринку», «вообразила себя начальником»;

- память — «сразу вспомнил номер телефона», «запомнила номер билета», «забыл сделать задание»;

- отношение — «добросовестно подготовил доклад», «небрежное отношение к книге», «неуважительное отношение к друзьям»;

- соматические ощущения — «девушку укачало в транспорте», «от усталости кружилась голова», «его рука устала писать всю лекцию»;

- личностные качества — «он честный и вернет деньги», «она никогда не опаздывает», «всегда помогает людям».

Для оценки ответов использовались специальные образцы-ответы, полученные с помощью метода компетентных судей. Эксперты, в качестве которых выступили преподаватели психологии университета в количестве 10 чел., заранее определяли, какие структуры личности, состояния или поведенческие акты могут актуализироваться в каждой из заданных ситуаций. Ниже приведены предложенные экспертами интерпретации прогностических ситуаций.

1. Интересы, растерянность.
2. Ответственность, стыд, неловкость, тревога.
3. Интересы, сомнение.
4. Ответственность, воля, сомнение, сожаление.
5. Общительность, неуверенность, тревога.
6. Возмущение, стыд, страх, огорчение.
7. Смушение, неловкость.
8. Смушение, неуверенность, ответственность, организованность.
9. Эмоциональность, стыд, смушение, страх.

10. Вспыльчивость, огорчение, возмущение.

11. Воспитанность, стыд, бессовестность.

12. Вспыльчивость, возмущение, гнев, растерянность.

13. Честность, радость, сомнение, удивление.

14. Самолюбие, возмущение, чувство уязвленного самолюбия.

15. Стыдливость, чувство стыда.

16. Страх.

17. Волнение, гордость.

18. Возмущение, стыд, гнев.

19. Радость, возмущение.

20. Гордость, смушение.

21. Волнение, страх.

В результате анализа соответствия прогнозов испытуемых и интерпретаций экспертов было установлено, что первые три места заняли ситуации: «Включил телевизор. Показывают хоккей и заседания парламента РФ» (100,0 % совпадения); «Пришел на работу (учебу) в новый коллектив» (94,1); «Пришел в библиотеку выбирать книги для чтения. Его выбор?»; «Пришел в столовую, где большая очередь. Увидел в начале очереди знакомого»; «В учебной аудитории, в которой никого не было, нашел кошелек с деньгами» (88,2 %). На последних трех местах оказались ситуации: «Преподаватель заметил, как он пользуется шпаргалкой»; «Предложили быть старостой группы» (47,0 %); «Вечером, когда возвращался домой, впереди увидел группу пьяных молодых людей», «Получил приглашение на день рождения» (35,2); «Однокурсники (коллеги) подшутили над ним» (23,5 %).

Рассматривая полученные результаты по категориям анализа, можно заметить, что только категория «поведение» представлена во всех ситуациях. Ее доля среди других категорий — 47,4 %. На втором месте оказалась категория «общение» — 20,2 %, которая отсутствует в двух ситуациях. Наименее представлены категории «память» — 0,8 %; «личностные качества» — 0,8; «желания» — 0,4; «чувства» — 0,4; «воображение» — 0,4 и «соматические ощущения» — 0,2 %.

На следующем этапе исследования мы провели психологический анализ ко-

личественного содержания прогнозов, т. е. определили, какие категории анализа используют испытуемые для описания. Обобщенная содержательная структура

прогноза, отвлеченная от конкретики изученных ситуаций, показана в таблице. В ней отражены категории, занявшие первые три позиции в заданных ситуациях.

Количественное содержание прогностических суждений по ситуациям, %

Номер ситуации	Категории и их количественное выражение		
1	поведение — 86,0	воля, внимание, отношение — по 4,7	—
2	поведение — 75,0	речь — 15,0	воображение, отношение — по 5,0
3	поведение — 66,6	внимание — 16,7	отношение — 12,5
4	поведение — 74,0	речь — 13,1	чувства — 4,3
5	поведение — 35,0	отношение — 25,0	эмоции — 15,0
6	поведение, эмоции — по 33,4	речь — 16,7	отношение — 8,3
7	речь — 47,3	поведение, эмоции — по 15,8	отношение — 10,5
8	поведение — 48,2	речь — 38,0	воля — 6,8
9	поведение — 56,0	мышление — 12,0	речь, эмоции, самосознание — по 8,0
10	поведение — 28,0	общение — 24,0	эмоции — 20,0
11	поведение — 69,6	речь — 13,1	внимание — 8,7
12	речь — 33,4	поведение — 22,3	эмоции — 14,8
13	поведение — 64,2	речь — 17,8	эмоции — 7,2
14	поведение и эмоции — 28,6	речь — 23,9	отношение — 9,5
15	поведение, речь, эмоции — по 25,0	внимание — 10,0	самосознание, воля, память — по 5,0
16	поведение — 72,7	воля — 13,6	речь — 9,1
17	поведение — 72,0	речь — 12,0	отношение — 8,0
18	поведение — 45,0	речь — 40,0	эмоции, мышление, внимание — 5,0
19	поведение — 57,1	речь — 28,6	отношение — 9,6
20	речь — 57,8	поведение — 15,7	мышление — 10,6
21	эмоции — 48,4	самосознание — 13,2	поведение — 9,6

Как следует из результатов исследования, уровень психологического прогнозирования у аспирантов — будущих преподавателей вузов не соответствует требованиям профессиональной деятельности, что выражается в низкой точности и содержательной бедности их прогнозов. Данный вывод подтверждается преобладанием «внешнего прогноза» (поведение, речь и др.) над «внутренним» (чувства, желания и т. п.). Можно сказать, что другие люди представляются испытуемым не столько полноценными субъектами с богатым душевным миром, сколько объектами педагогических манипуляций, что связано с другой проблемой — формирования психологической защиты от них у обучаемых [5]. Имеется необходимость в более глубоком изучении психологии студентами гуманитарных специальностей и направлений профессиональной деятельности «че-

ловек — человек», а также в развитии их психологического прогнозирования и психологического мышления в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. — М. : Мысль, 1979. — 230 с.
2. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 378 с.
3. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.
4. Романов, К. М. Основы общей психологии : учеб. пособие / К. М. Романов. — Саранск : Изд. центр ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2008. — 368 с.
5. Руськина, Е. Н. Формирование психологической защиты от манипулятивных воздействий у школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Руськина. — Саратов, 2009. — 23 с.
6. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. — М. : Политиздат, 1991. — 259 с.

Поступила 13.05.11.



ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ИЗУЧЕНИЕ МОРДОВСКОЙ ВЫШИВКИ
В КОНТЕКСТЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ

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

В статье представлен опыт интегративного описания национальной вышивки как продукта творческой деятельности мордовки, хранительницы знаковой информации. Предпринимается попытка осмысления композиций, созданных простейшими орнаментальными знаками эрзянской вышивки, как определенного фрагмента картины мира, обладающего единым содержанием.

Ключевые слова: мордовская этнокультура; традиционная вышивка; орнаментальный знак; символ; контекст картины мира.

Визуальный образ национального костюма мордвы на рубеже XX—XXI вв. остается наиболее привлекательным объектом внимания со стороны как художественной интеллигенции, так и государственных организаций Республики Мордовия. Элементы традиционной мордовской одежды используются в качестве этнокультурных маркеров в государственной символике. Примечательны в этом плане изображения нагрудного украшения гривна в гербе Республики Мордовия и орнаментальной звезды на республиканском государственном флаге. К национальному костюму регулярно обращаются художники-модельеры Мордовии, рассматривающие народный опыт создания одежды и украшений в качестве ценного источника индивидуально-творчества.

Будучи важным атрибутом национальной культуры, традиционный мордовский костюм является объектом изучения разных наук — археологии, этнографии, искусствоведения и др. В то же время до сих пор отсутствует комплексное, интегративное исследование феномена костюма мордвы в аспектах его генезиса, эволюции, структуры, знаковой сущности и функционирования.

Мордовский женский костюм поражает сложностью изготовления, обилием разнообразных деталей, наконец, уровнем мастерства неграмотной крестьянки. Он очаровывает нас силой, «мощностью» образа, жизнерадостностью колорита. Феномен знаковости проявлял себя в разных видах деятельности мордовки. Манифестация сакральных знаний, арха-

ических символов осуществлялась в мордовской народной культуре через заговоры, гадания, знахарство, разнообразие форм народного творчества: песенное мастерство, танец и древнейшее искусство орнаментации предметов быта и одежды. Во всем многообразии функций, обязанностей женщины в традиционной мордовской культуре явно прослеживается ее роль хранительницы знаковой информации, передаваемой от поколения к поколению. Искусству орнаментации одежды девочку обучали с раннего возраста. Она постепенно осваивала знания об окружающем мире, коллективных ценностных смыслах; воспринимала общепринятые правила, нормы, запреты; приобретала трудовые навыки.

В мордовской песне «Содыця тейтерне» («Девушка-отгадчица») именно девушка (а не седые старцы!) смогла отгадать загадку волшебной птицы:

Отгадаю я эту загадку,
Разгадаю я эту мудрость.
Без крыльев летает солнце,
Без ног бежит быстра реченька,
Без корней растет человек

[14, с. 336].

В другой песне девушка Стирява, не застав матери, оставляет ей знак (*вас-тоняжень*, м. «след») о своем приезде:

Приложу к стене мою голову —
Знак (для матери) пусть останется...
...Вот гляди на стене — головы ее след,
На столе смотри — следы пальчиков,
И заплакала тут бедная

матушка... [14, с. 58].

Народное сознание сохранило память о том, что знаки вышивки имеют боже-

© Шигурова Т. А., 2011

ственное происхождение [8, с. 98]. Точно так же, как любое важное дело начиналось со знакового ритуала моления, освящения, закладки камня и пр., изготовлению одежды предшествовало нанесение узора на не выкроенном еще холсте.

Понятие «вышивать» передается в мордовском языке глаголом *викинемс/викиннюмс*, имеющим единую корневую основу для финно-волжских языков, что косвенно свидетельствует о времени возникновения данного вида народного искусства. Для передачи рассматриваемого действия употребляется и глагол *сермадомс/сермадумс* (э.), *сермадымс* (м.), основное значение которого — «писать». Обращает на себя внимание связь геометрического орнамента вышивки с пиктографическими знаками («знаменами») древней мордвы, т. е. с небуквенными условными символами, известными по документам XVI—XVII вв.: они использовались крестьянами вместо подписи [11—13]. Прагматическая функция упомянутых «знамен» очевидна. Кроме того, в сознании мордвина зафиксировано восприятие орнамента одежды как знака, т. е. материального носителя духовной культуры, социальной информации, в сохранении которой было заинтересовано общество. Интересно, что слово *тешкс* (э.), *тяшкс* (м.), в переводе на русский язык означающее «отметка, знак, помета», по происхождению связано со словом *теште*, осмысляемым мордовским народом как астрономическое понятие «звезда» [16, с. 184].

В языке мордовского орнамента находит отражение закодированный фрагмент картины мира, общественных ценностей, идеалов, необходимых для сохранения семьи, рода и потому копируемых столетиями без изменений. Искусство народной вышивки обладает даром долговечности, что обеспечивается не прочностью природных материалов, а постоянством воспроизведения. По справедливому замечанию А. Ф. Еремеева, «с каждым новым исполнением происходило возрождение произведения, и образ мог воскрешаться вновь и вновь, оставаясь вечно молодым» [3, с. 253]. Час-

тота воспроизведения вышивки закрепляла традиционные приемы ее выполнения, расположения, мотивы, колорит; способствовала стабильности изображаемого знака. Длительность существования орнаментального знака не зависела от срока «службы» оформляемого им предмета. Украшенные детали эрзянской или мокшанской одежды переносились на новое изделие (подол, край рукава рубашки), перешивались на фартук; декорированные концы пояса носились в качестве поясного украшения, хранились как память о человеке, т. е. использовались максимально долго. В итоге орнамент продолжал «жить» в других культурных контекстах.

Орнаментальный код мордовского традиционного костюма, оставаясь неизменным в течение длительного времени, реагировал на те или иные события в жизни отдельной личности. Будучи расположен на одежде в строго заданной последовательности, узор транслировал определенное содержание — качественную характеристику носителя, его возраст, социально значимые достоинства. Любые изменения в жизни человека мгновенно отражались в изменении декора одежды. Так, М. Т. Маркелов сообщал «о позорных случаях распарывания... вышивки на рубашке мужа женой после первой брачной ночи» [8, с. 101]. Вплоть до середины XX в. сохранялось четкое разделение типов вышивок рубашек — девичьих, женских и старушечьих.

Орнамент вышивки служил своеобразным средством коммуникации в мордовском обществе, предоставляя возможность понимания важной информации даже без слов. Это укрепляло взаимосвязи членов сообщества, способствовало передаче наиболее ценного жизненного опыта, закреплённого языковым канонном четко определенной формы:

Нитку наряду толщиной в волос,
Полотно нитку подобно бумаге,
Рубашку скрою, ее вышию.
Вниз узоры, точно *свечи*,
Плечи вышию, точно *карты*,
Долевые узоры, как *цепочки*,
Спину вышию я *дугою* [2, с. 209]

(выделено нами. — Т. III.).



Особенности орнамента, или узоры вышивки, характерные для той или иной местности, принято считать также «символами родовой принадлежности»: одевая умершего в рубашку, украшенную родовыми орнаментами, его соплеменники верили, что предки на том свете узнают члена своего рода [1, с. 57]. Локальные варианты вышивки мокши и эрзи говорят о племенной мозаичности древнемордовской этнолингвистической общности [10, с. 47] и включении в ее состав инокультурных компонентов.

Орнамент отображал конкретный образ, выбор которого (вышивальщицей) не был случаен: он выполнял важную апотропейную (охранительную) функцию. Это был своего рода оберег, в котором рисунок, по древним представлениям, обладал магическими свойствами. Происходило многократное наложение защитных свойств материала, самой нити, знака, ею изображаемого и понимаемого окружающими как своего. Важно то, что сам человек в этой одежде чувствовал себя внутренне спокойно, уверенно, комфортно среди других, близких ему, людей, которые были одинаково с ним одеты и имели те же знаки, символизирующие нахождение внутри единого сообщества. Условия применения знака, особенно при его использовании в консервативной части этнокультуры — ритуальной сфере, подтверждают тесную связь данного символа с сознанием коллектива.

В соответствии с классификацией С. В. Иванова [4, с. 88] основные формы геометрического орнамента вышивки эрзянской одежды — линия, треугольник, циркульный рисунок — относятся к первому типу орнамента. Он получил широкое распространение в вышивке и узорном ткачестве многих европейских народов и, по оценке современных исследователей, является наиболее древним [17, с. 105]. Простейшие знаки широко представлены в художественной культуре мордвы: в деревянной народной резьбе, ювелирном искусстве, а также в ткачестве, плетении и вышивке. Их использование характеризуется стремлением мастера сплошь заполнить орнаментом

поверхность изделия: «бесконечное повторение в вышивке одного и того же узора — это обычный прием, призванный умножить магическую силу использованного символа» [5, с. 87]. Ограниченный состав применяемых элементов рождает определенность их сочетания, порядок распределения в пространстве.

Когда в обществе возникает потребность в выражении изменившейся картины мира, которую не в состоянии удовлетворить существующий знак, происходит дальнейшее его развитие, меняются условия использования в конкретном изделии. Данное обстоятельство свидетельствует о процессе взаимодействия знака с сознанием человека, отражающим реальную жизнь. В традиционной мордовской культуре XIX — начала XX в. соотношение между формой орнамента и его содержанием понималось в значительной мере условно. Одна и та же форма орнаментального знака могла получать разное осмысление в той или иной местности. Развитие простейшего орнамента привело к созданию из устойчивого треугольного элемента мотива ромба, впоследствии дополняемого использованием сетчатой симметрии.

Композиция, построенная упорядоченным сочетанием элементарных знаков и отличающаяся однообразием мотивов, воздействует на зрителя экспрессией гармонии, создаваемой повторением базового символа. В идеологическом плане орнамент как результат творческой деятельности общества выражает коллективное (консервативное) сознание носителей древней культуры, приоритет в ней порядка, дисциплины, ценность традиции. Общество заинтересовано в сохранении знаковой символики, умножении силы ее воздействия на окружающих, в передаче от поколения к поколению. В целом это связано с нормами, диктующими необходимость сохранения этнокультуры.

Говоря о первом типе мордовского орнамента, В. Н. Мартыянов отмечал такую его особенность, как «отсутствие четко обозначенных специальным швом контуров орнаментальных фигур» [9, с. 19]. В нем мотивы не выделены тех-

нологически, монотонность вышивки расцвечена скупыми четкими вкраплениями контрастного цвета. Создается определенный контекст картины мира с единым содержанием, которое передается на языке искусства, словно хоровое исполнение мордовской песни. Ковровому орнаменту мордвы можно приписать функцию «информационного возбудителя» (термин Ю. М. Лотмана). Здесь обязателен «строго урегулированный текст», активизирующий воспринимающую личность: «Размышления под стук колес, под мерную, ритмическую музыку, созерцательное настроение, вызванное рассматриванием правильных узоров или совершенно формальных геометрических рисунков... — все это наиболее простые примеры... увеличения внутренней информации под влиянием организующего воздействия внешней» [6, с. 245]. Получатель знаковой информации не был пассивным слушателем и потребителем заложенного в орнаменте содержания. Это был активный, творчески мыслящий участник коммуникации, воспринимающий знак, оценивающий и домысливающий его.

Высокий уровень знаковости, характерный для эпохи древности — времени создания простейшего орнамента, — предполагал «явления перекодировки, смелые переключения, перескоки... Это было весьма своеобразное оформление оппозиции *означаемое/означающее*, создание сети отождествлений, соответствий, трансформаций, т. е. выработка идеи *конвенционализма*» [15, с. 89]. Поэтому вполне уместным будет сопоставление орнаментального ритма со звуковым. Многоголосие (полифония) мордовской музыки и орнамент мордовской музыки сближают простота, незамысловатость образного языка искусства. Скупыми, однообразными средствами они способны были мощно воздействовать на эмоции зрителя, вызывая сильные ответные реакции. Именно этим обстоятельством можно, наверное, объяснить то, что орнамент традиционного костюма в настоящее время очень востребован в декоративно-прикладном искусстве мордовского народа.

Необходимо отметить, что орнамент первого типа выполнялся на предметах традиционного мордовского костюма всегда в счетной ковровой технике, напоминающей структуру шерстяной ткани. Уникальной на территории Поволжья считается «эрзянская звездочка», которая находит соответствия в технике болгарского креста. Кстати, само название красного цвета *верень* («кровавый») *тjus* («цвет, краска, вид, образ»), который в основном использовался при выполнении ковровой эрзянской вышивки, считается заимствованным из болгарского языка [16, с. 191], а орнаментальные мотивы очень близки к аналогичным украинским вариантам вышивки. Указанное однообразие мотива, цвета, ковровой техники свидетельствует о простоте языка культуры, воспринимаемого в то же время в качестве чрезвычайно строгого, категоричного. В этом состоят сила, выразительность символа: «Символ и в плане выражения, и в плане содержания всегда представляет собой некоторый текст, т. е. обладает некоторым единым замкнутым в себе значением и отчетливо выраженной границей» [6, с. 192], не требующей дополнительных языковых средств.

Традиционный мордовский костюм середины XIX — начала XX в. может быть интерпретирован как сложная семиотическая система, которая включает в себя множество знаков, осмысляемых на уровне категорий пространства и времени. Орнаментальный язык-код в мордовской культуре обнаруживает себя, например, в контексте пространства [см. упомянутую выше корреляцию лексем *тешкс* («знак») и *теште* («звезда»)]. Созданный в результате творческой деятельности человека, визуальный знак объединял понятия *деятельность — знак — пространство культуры* («контекст картины мира»).

Историко-культурологический анализ народного костюма мордвы, его знаковой природы предоставляет широкие возможности будущим профессиональным модельерам, художникам, работникам в сфере культуры глубже постигать особенности этнокультуры, национального



своеобразия декоративно-прикладного искусства, использования идей, образов, средств выразительности [7, с. 113—117]. Знаковая система традиционного мордовского костюма тесно связана с мировоззрением этноса, со всей системой общественных отношений. Поэтому раскрытие глубинных смыслов знаков и текстов культуры возможно лишь при комплексном, интегративном, историко-культурологическом исследовании рассматриваемого феномена. Такой подход может создать необходимую теоретико-методологическую базу для формирования адекватного представления студентов об особенностях взаимодействия и взаимопонимания разных культур. Очевидным является влияние традиционного костюма на современную художественную культуру; заметно возрастает интерес к народному декоративно-прикладному искусству; возникают новые творческие направления, раскрывающие мир фантазий и деятельности отечественных художников.

В целом междисциплинарный подход к познанию природы мордовского костюма позволяет заполнить некоторые пробелы в изучении материальной и духовной культуры этноса, представляя фактический материал, актуальный не только для исследований в области этнической ментальности, этнокультурологии, но и для преподавания в высшей школе таких дисциплин, как «Философия», «История культуры», «Народное искусство» и т. п.

Семиотический, культурологический и герменевтический подходы весьма актуальны в практике преподавания предметов этнокультурного и этнохудожественного цикла, например, «Теория и история народной художественной культуры», «Теория и методика этнохудожественного образования», «Народный костюм», для студентов направлений подготовки «Народная художественная культура», «Дизайн», «Культурология». При рассмотрении особенностей этнокультуры в молодежной аудитории важно учитывать общее и особенное, уникальное, воспитывать у студентов бережное отношение к обще- и этнокультурным ценностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антошенкова, Е. В. Русский женский костюм — костюм покоя / Е. В. Антошенкова // Рус. речь. — 1996. — № 3. — С. 53—57.
2. Бабушкина, Р. В. Темяшевский диалект мокша-мордовского языка / Р. В. Бабушкина // Очерки мордовских диалектов. — Саранск, 1966. — Т. 4. — С. 16—225.
3. Еремеев, А. Ф. Происхождение искусства. Теоретические очерки / А. Ф. Еремеев. — М. : Молодая гвардия, 1970. — 272 с.
4. Иванов, С. В. Материалы орнамента к проблеме культурно-исторических связей хантов и манси / С. В. Иванов // Совет. этнография. — 1952. — № 3. — С. 85—99.
5. Иорданский, В. Б. Круг и квадрат / В. Б. Иорданский // Вопр. философии. — 2010. — № 3. — С. 80—89.
6. Лотман, Ю. М. Избранные статьи. В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. — Таллин : Александра, 1992. — 479 с.
7. Лысова, Н. Ю. В поисках образной выразительности / Н. Ю. Лысова // Феникс-2010 (11) : науч. ежегодник кафедры культурологии, этнокультуры и театр. искусства / гл. ред. Н. И. Воронина. — Саранск, 2010. — С. 113—117.
8. Маркелов, М. Т. Избранные труды / М. Т. Маркелов. — Саранск, 2009. — 284 с.
9. Мартыянов, В. Н. Мордовская народная вышивка / В. Н. Мартыянов. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1990. — 118 с.
10. Мокшин, Н. Ф. Истоки мордовского этноса / Н. Ф. Мокшин // Мордва. Очерки по истории, этнографии и культуре мордовского народа. — Саранск, 2004. — С. 44—53.
11. Рогачев, В. И. Семейно-родовые знаки мордвы / В. И. Рогачев // Мордва. Очерки по истории, этнографии и культуре мордовского народа. — Саранск, 2004. — С. 858—868.
12. Русинов, Н. Д. Нижегородская сельская старина: Крат. этнолингв. очерк о крестьянах крепостн. эпохи / Н. Д. Русинов ; Нижегород. гуманитар. центр. — Н. Новгород, 1997. — 94 с.
13. Темногрудов, Б. Цифровые знаки мордовской письменности на бирках / Б. Темногрудов // Природа и хозяйство Пензенского края. — Пенза, 1925. — С. 172—174.
14. Устно-поэтическое творчество мордовского народа. В 8 т. Т. 1. Эпические и лиро-эпические песни. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1963. — 399 с.
15. Цивьян, Т. В. Лингвистические основы балканской модели мира / Т. В. Цивьян. — М. : Наука, 1990. — 207 с.
16. Цыганкин, Д. В. Этимология валкс / Д. В. Цыганкин, М. В. Мосин. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998. — 240 с.
17. Шмелева, М. Н. Украшения русской крестьянской одежды / М. Н. Шмелева, Л. В. Тазикина // Русские: Ист.-этногр. атлас. — М., 1970. — С. 89—123.

Поступила 14.04.11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

С. В. Кахнович (Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева)

Автором доказывается, что изобразительная деятельность как специфическая форма познания действительности имеет важный педагогический потенциал. Творческое самовыражение ребенка в процессе изобразительной деятельности является средством формирования культуры межличностных отношений.

Ключевые слова: культура межличностных отношений детей дошкольного возраста; изобразительная деятельность; творческое самовыражение; духовное становление личности; художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста.

Актуальность формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста исходит из запросов практики и заключается в необходимости создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих индивидуальное развитие ребенка дошкольного возраста, а также развитие потенциальных художественно-творческих способностей в изобразительной деятельности, субъектности (индивидуальности) в межличностных отношениях.

В дошкольном возрасте зарождаются основы личности взрослого человека. Раннее развитие понимания важности благоприятных межличностных отношений закладывает определенную культуру таких отношений, что позволяет человеку в будущем достигать значительных успехов в освоении окружающей действительности. Благодаря сформированным основам межличностной культуры ребенок в дальнейшем лучше адаптируется к новым социальным условиям.

Дети в процессе обучения приобретают не только знания, умения и навыки, но и качества личности, социальную состоятельность. В условиях дошкольного образования требования к уровню подготовленности воспитанников для последующего обучения выражаются именно в социальном развитии. Под социальным развитием следует понимать способность ребенка дошкольного возраста к социальной адаптации в обществе сверстников, его духовно-нравственное становление.

Мы полагаем, что для человека как сформированной личности недостаточно быть образованным, обученным и даже воспитанным, важно иметь духовную составляющую. К духовным составляющим, как правило, относятся мораль, нравственность, мировоззрение, гражданская позиция, в целом поведение человека, выраженное в его субъектности, индивидуальности.

В дошкольном возрасте формируются предпосылки для развития морали, нравственного поведения, закладываются основы научного, духовно-нравственного мировоззрения и гражданской позиции. Без преувеличения можно сказать, что от качества дошкольного образования зависит последующее социальное становление ребенка.

В практике воспитания давно было отмечено, что поведение человека кроме внешних проявлений имеет и движущие силы, скрытые от визуального наблюдения. Именно латентные, внутренние потребности, мотивы управляют эмоциями и чувствами, поведением личности в целом, что и обеспечивает ее субъектность. Субъектность человека, его духовность, индивидуальность наиболее ярко выражаются в культуре межличностных отношений. Что касается изобразительной деятельности, то скрытые потребности, мотивы, эмоции, чувства проявляются здесь через художественный образ, который отражает истинный внутренний мир ребенка в разных сферах его жизнедеятельности. Можно



предположить, что формирование культуры межличностных отношений в процессе изобразительной деятельности наиболее отчетливо выразит саму сущность складывающихся в детском сообществе отношений.

Формирование культуры межличностных отношений представляется проблемной темой, так как сам феномен культуры противостоит узко понимаемому процессу образования с целью усвоения знаний, умений и навыков. Кроме того, изучение межличностных отношений возможно только в результате интеграции научных знаний педагогики и психологии.

Агрессивность детей, их безнравственное отношение к сверстникам нередко являются неразрешимой проблемой для педагогов, работающих с детьми, что обеспечивает актуальность разработки способов, форм, методов формирования культуры межличностных отношений у детей уже на первой ступени образования — в детском саду.

Внешнее выражение культуры межличностных отношений находит в поведении и общении ребенка, а внутреннее — в создаваемых им художественных образах, поэтому отражение субъективного внутреннего мира ребенка богаче, истиннее, чем мира внешнего.

Все многочисленные особенности, характеристики и признаки предметов, явлений, которые есть в окружающем мире, можно отнести к эстетическим средствам выразительности — это цвет, линия, колорит, пропорции, звук, объем, текстура, структура и др. Они существуют объективно и независимо от воспринимающего их человека. Именно его личное отношение к этим особенностям делает их субъективными, наделяет их эстетическими характеристиками, устанавливает взаимосвязь человека с предметами, явлениями, другими людьми. Такие особенности предметов и явлений, как тон, мера, гармония, стиль, которые больше относятся к человеку, нежели к неодушевленному предмету, также приобретают эстетические характеристики в процессе взаимодействия людей друг с другом и в соответствии с их внутрен-

ними убеждениями, взглядами. В восприятии ребенка окружающий мир существует как объективно, независимо от него, так и субъективно — в виде художественного образа, который он переносит на рисунок или поделку и тем самым делится своим внутренним субъективным эстетическим отношением к объективно существующему предмету, явлению или другому человеку. Причем выраженное в художественном образе эстетическое отношение к объективно существующему проявляется ярче, чем то, что может выразить ребенок вербально.

Для выяснения актуального психического состояния ребенка и даже вполне взрослого человека ученые (И. Б. Гриншпун, Н. А. Куршева, У. Аве-Лаллемант, Р. С. Бернс) нередко используют графические (проективные) методы. Психологический механизм такого исследования основан на так называемой проекции своих чувств, переживаний и фобий на рисунок по заданной теме: моя семья, дерево, человек, несуществующее животное, звезды и волны и др., либо предполагает нетематическое творческое задание, например, рисование страхов, желаний. Ребенок выражает в рисунках, поделках свои внутренние переживания через художественный образ, который сложился в его сознании.

Нравственные межличностные отношения также можно выразить через художественный образ, который ассимилирует психическую деятельность сознания, подсознания и бессознательного, если подходить к решению проблемы создания художественного образа с позиций глубинной психологии бессознательного, психоанализа (основоположник З. Фрейд). В рамках отечественной психологии художественный образ, созданный ребенком, — это плод его воображения, памяти и мышления, т. е. он отражает субъективный внутренний мир своего создателя.

В процессе занятий изобразительной деятельностью можно показать детям, что художник, изображая объективную реальность, силой своего воображения так преобразовывает ее, что в рисунке или другом произведении искусства от-

ражаются состояние автора, его чувства, переживания. Важно привить детям стремление понять другого человека, представить себя на его месте.

Художественно-творческое развитие детей предполагает формирование у них способностей выделять в предметах, явлениях отличительные особенности, признаки и наделять их ярким эстетическим смыслом, одушевлять даже неодушевленные предметы. Данные способности развиваются в ходе игрового изобразительного упражнения «Три яблока» для детей старшего дошкольного возраста по мотивам заданий А. А. Мелик-Пашаева и З. Н. Новлянской [5]. Педагог выкладывает на стол перед группой детей три самых простых неодушевленных предмета, например три яблока или луковицы, не очень похожих друг на друга. Ребенку-ведущему предлагается внимательно рассмотреть предметы, найти отличительные признаки каждого из них, потом выбрать один и, не говоря какой, нарисовать его. Материалы для создания изображения ребенок выбирает самостоятельно: это могут быть карандаш, фломастер, краски, бумага различного качества, формата и цвета. Предмет изображается по-разному, но так, чтобы можно было угадать, который из трех изображен. В том случае, если партнеры не могут угадать предмет, соответствующий изображению, проводится дружеское обсуждение. В ходе такой беседы выясняется, что хотел сказать автор рисунка и почему его не поняли зрители.

Данное упражнение можно усложнить заданием: по внешнему виду предмета определить его «образный характер» сначала путем словесного обозначения, а затем передачей его образа изобразительными средствами. Как и в первом варианте упражнения, на стол выкладываются три яблока или луковицы. Сначала детям предлагаются для анализа разные по цвету и размеру предметы, затем близкие по цвету, но разные по размеру, отличные по другим признакам (вмятина у яблока, отсутствие в некоторых местах чешуи у луковицы и т. д.).

Восприятие окружающего мира ребенком осуществляется с помощью его

органов чувств и сопровождается словесным пояснением близкого взрослому. Сенсорный опыт ребенок приобретает как стихийно, так и благодаря эстетическому воспитанию. Не случайно слово «эстетика» происходит от греческого слова *aisthetikos* — чувствующий, чувственный. Педагоги часто отмечают особое удовольствие, которое дети испытывают при рассматривании нового предмета или явления, они буквально замирают, когда знакомятся с чем-то неизвестным. Если процесс восприятия проходит стихийно, то ребенок может вообще не заметить тот или иной объект. Например, ребенок часто видит дерево, но поскольку взрослый не обращает его внимание на этот объект, то и он не отмечает перемен, происходящих с деревом зимой, весной, летом. Однако стоит только пояснить детям, что дерево живое — оно растет, изменяется и даже плачет (березовый сок ранней весной течет из надреза на стволе), — почти сразу же их отношение к дереву изменяется. Они начинают жалеть дерево, разговаривать, играть с ним. Очевидно, что без обучения сенсорный опыт ребенка будет небогатым, а психическое развитие существенно замедлится.

Результатом сенсорного опыта у детей служит представление. Физиологически представления образуются благодаря памяти, мышлению и речи. После действия на органы чувств ребенка определенного раздражителя или стимула, зафиксированного в акте восприятия, в коре головного мозга остаются нервные следы (связи), которые при вербальном упоминании активизируются (оживляются). У детей в отличие от взрослых такие связи непостоянны и легко разрушаются. Поэтому для более прочного фиксирования представления необходимо иметь определенную развитость как памяти, так и мышления. Важным становится также эмоциональный фон запоминания информации. Накапливая представления, ребенок получает возможность заниматься таким сложным видом деятельности, как создание художественного образа по памяти.



Наиболее удачными в плане накопления сенсорного опыта являются картины Б. М. Кустодиева, в частности «Голубой домик». На занятиях ребенок рассматривает картину по частям, отмечает все нюансы. На первых этапах восприятия он может просто перечислить действия персонажей. Педагогу следует обратить его внимание на яркость красок, которые использует художник. Яркость и свежесть красок Б. М. Кустодиева характеризуют его индивидуальную технику, создают у зрителя радостное и приподнятое настроение. Сам Б. М. Кустодиев по поводу своих картин говорил: «Вот ягоды прячутся в траве, а как насобираешь их целое лукошко, тут и видно, какие они яркие да красивые. Так и я собираю в картину, как в лукошко, самое лучшее и интересное из того, что увидел и запомнил, стараюсь передать эту радость» [цит. по: 4, с. 187]. Интересно, что, несмотря на радостное впечатление от работ «веселого художника» (так часто характеризуют Б. М. Кустодиева специалисты в области изобразительного искусства), сам он был тяжело больным человеком, не мог ходить, ездил в коляске, его правая рука была ограничена в движениях. В одной детской книжке так отметили его мужественное противостояние перед развивающейся болезнью: «...А чем шибче болеет, тем веселее картины пишет» [1, с. 10].

Социокультурный потенциал изобразительного искусства заключается в педагогически целесообразном, ассимилированном социальном опыте человечества и соответствует межличностной культуре во всей ее структурной полноте. Дети знакомятся с произведениями того или иного мастера изобразительного искусства, узнают его индивидуальный стиль и технику, и, что особенно важно, у них складывается личностное отношение к нему. Художественный образ и личностное отношение, которые формируются у ребенка в процессе воспитания средствами изобразительного искусства, изменяют сам смысл их познавательной и преобразующей деятельности, делая ее самобытной. Данный художественный образ и отношение к нему

могут принадлежать только конкретному ребенку — в этом выражается их наибольшая ценность.

У детей дошкольного возраста, у которых все психические процессы находятся в динамике, изменяясь под влиянием окружающей социальной среды (внешние причины) и возрастных кризисов (внутренние причины), культура межличностных отношений развивается в процессе поэтапного нравственного становления на разных уровнях — эмоциональном (отношение), психическом (произвольность познавательных процессов), деятельностном (изобразительная и межличностная грамотность).

Начальный уровень формирования культуры межличностных отношений — это развитие у ребенка дошкольного возраста эмоционального отклика на восприятие эстетических средств выразительности; возникновение личностного отношения к предмету, явлению, человеку.

Ребенок, создавая художественный образ другого человека, всегда ориентируется на прообраз самого себя. Отчасти этим объясняется желание детей рисовать людей своего пола и приукрашивать образ сказочных героев, перенося свои желания подражать им в поступках и чисто внешне, в одежде. Мы можем оценивать и присваивать только то эстетическое отношение к окружающему нас миру, которое нам близко в рамках нашего миропонимания и ощущения.

Создание художественного образа человека тесно сопрягается с проблемой нравственного воспитания, потому что этот образ может быть как положительным, так и отрицательным. У детей дошкольного возраста нравственные представления о человеке часто соотносятся с эстетическими. Так, если героиня сказки добрая, то она и красивая, а если злая, как, например, вирява в мордовских сказках или баба-яга в русских, то очень некрасивая. Возникают и более развитые с точки зрения эстетического воспитания образы добрых героев, внешне не совсем привлекательных, — знаменитый тролль Шрек из американских сказок. Но для того чтобы такой образ возник, необходимы педагогические

объяснения, иначе появляются соответствия между эстетической красотой и положительным нравственным обликом сказочного героя. Подобное эмоционально-личностное отношение ребенка к окружающим его людям проявляется и в культуре межличностных отношений. Его можно обнаружить и, если есть на то основания, изменить в процессе занятия изобразительной деятельностью.

На данном этапе показателями культуры межличностных отношений могут выступать цвет, размер, форма и расположение художественного изображения, которое дети создают сами. Цвет, которым изображается тот или иной герой детского рисунка, его размер, форма и расположение на листе бумаги имеют большое значение при анализе межличностных отношений ребенка с этим человеком. Средствами художественного выражения характера создаваемых детьми образов являются жестикация и мимика людей — с их помощью безгранично расширяются возможности познания внутреннего мира человека. Одежда также рассматривается как одно из средств коммуникации, поскольку позволяет определить национальность человека (национальный костюм) или его принадлежность к определенной профессии. Она также может выражать то, что человек предпочитает в ней делать: заниматься спортом, работать, отдыхать. В целом эстетически ценностное отношение к человеку и результатам его творческой деятельности дает возможность гармонизировать процессы обучения и воспитания, используя методы, включающие директивные формы взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Следующий этап становления культуры межличностных отношений характеризуется как осознанный (психический). Ребенок уже может регулировать собственное поведение в зависимости от цели взаимодействия с другими детьми или педагогом. Он старается наладить диалог со сверстником, избегает конфликтов и очень огорчается, если это ему по каким-то причинам не удастся. Естественно, что такой уровень межличностных отношений (наблюдаемый у детей

в возрасте от 4 до 7 лет) не возникает стихийно, его необходимо развивать, учитывая возрастные особенности детей. На данном этапе основной формой взаимодействия является совместная изобразительная деятельность, когда дети выполняют коллективную, общую композицию в рисовании, лепке, аппликации.

Вслед за А. И. Савенковым [3] мы выделяем три формы организации коллективной работы на занятиях, понимая под формой организации изобразительной деятельности (рабочий термин) ситуации взаимодействия детей друг с другом, в которых они испытывают необходимость вступить в межличностные отношения с целью согласовать совместные действия. Первая форма — совместно-индивидуальная — характеризуется тем, что дети выполняют каждый свою работу индивидуально, затем объединяют свои работы в общую композицию. Вторая форма — совместно-последовательная — представляет собой объединение детей в небольшие группы (по 3—4 чел.). Каждый участник группы индивидуально выполняет часть общей работы, предварительно согласовав ее с партнерами, затем они объединяют свои работы в общую композицию. В общение дети могут вступать как с членами своей группы, так и с участниками других объединений на этапе оценки результатов труда. И наконец, третья форма — совместно-взаимодействующая — осуществляется, когда дети рисуют, лепят, делают поделку в паре (идентичное выполнение) или все вместе с пооперационным выполнением в цепочку.

Завершающий этап формирования культуры межличностных отношений — деятельностный, проявляющийся в изобразительной и межличностной грамотности. Грамотность представляется нам как совокупность знаний, умений и навыков, которыми дети должны овладеть. Как правило, она находит свое выражение в деятельности ребенка.

Под изобразительной грамотностью мы понимаем умелость руки и владение приемами работы с различными материалами, сформированность у воспитанников зрительной системы, перцептивных



зрительных действий, умения различать и классифицировать наблюдаемое, произвольно вызывать в представлении нужные зрительные образы, оперировать ими и комбинировать их в воображении, а также владение основными средствами выразительности (цветом, линией, чувством ритма) и знаниями о перспективе, композиции, светотени и первоначальными знаниями об основах теории и истории изобразительного искусства.

Взаимосвязь изобразительной грамотности детей дошкольного возраста с формированием культуры межличностных отношений нам видится в возможностях творческого самовыражения. Основой самовыражения детей дошкольного возраста являются знания, умения и навыки в области освоения техники изобразительной деятельности. Изобразительная грамотность позволит детям достигать прежде всего эстетически привлекательных для них самих результатов.

Нами разработана методика формирования изобразительной грамотности как основы творческого самовыражения детей дошкольного возраста [2]. Данная методика может применяться на занятиях по изобразительному искусству с детьми начиная с раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) в условиях дошкольного образовательного учреждения или семейного воспитания.

Межличностная грамотность выражается прежде всего в коммуникативных способностях ребенка. Под коммуникативными способностями мы понимаем желание ребенка вступить в общение; умение организовать общение, включающее умения слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации (нравственные аспекты поведения); знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (этические аспекты поведения).

Завершающий уровень культуры межличностных отношений проявляется в изобразительной деятельности и выражается в нравственных аспектах поведения: сопереживании, взаимопомощи, а также в коммуникативных способностях ребенка.

Социальное развитие ребенка тесно связано с развитием межличностных отношений, которые формируются в процессе совместной с другими детьми изобразительной деятельности по созданию общего результата (рисунка, аппликации, поделки).

Благодаря включению детей дошкольного возраста в изобразительную деятельность возникает потенциальная возможность усвоения ими культуры межличностных отношений, в том числе специфических национальных, конфессиональных особенностей, традиционных для определенного региона. Изучение культурных ценностей, созданных в этносах, обеспечивает формирование патриотических чувств. Знание традиций мордовского декоративного и прикладного искусства расширяет представление детей, проживающих в Мордовии, о культуре мордовского народа.

В условиях изобразительной деятельности взаимодействие детей друг с другом и педагогом дает возможность говорить о таком уровне межличностных отношений, который значительно выше, чем в других видах деятельности, и выражается в межличностной культуре поведения. Уважительное отношение к своим товарищам дети переносят в игру, труд, учебу, быт, что позволяет создавать в детской группе атмосферу эмоционального благополучия для каждого из воспитанников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ветрова, Г. Е.* Сказка о веселом художнике. Кустодиев / Г. В. Ветрова. — М. : Белый город, 2003. — 11 с.
2. *Кахнович, С. В.* Занятия с детьми раннего возраста по формированию начал изобразительной грамотности : учеб. пособие / С. В. Кахнович ; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2008. — 93 с.
3. *Комарова, Т. С.* Коллективное творчество дошкольников : учеб. пособие к Программе воспитания и обучения в детском саду / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. — М. : Пед. о-во России, 2005. — 128 с.
4. *Мастера русской живописи* / М. Алленов, Е. Алленова, Ю. Астахов и др. — М. : Белый город, 2007. — 384 с.
5. *Мелик-Пашаев, А. А.* Ступеньки к творчеству: художественное развитие ребенка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — М. : Искусство в школе, 1995. — 144 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МОЗАИКА МИРОВЫХ КУЛЬТУР В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СЛОВЕСНОСТИ (заметки о русском видении испанской культуры)

*Н. А. Белова (Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева),*

*Е. А. Николаева (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева)*

Статья посвящена рассмотрению пересечений русской и испанской культур, отраженных в русской поэзии XIX—XX вв., через мотивы, художественные образы, литературные мистификации. На этих теоретических предпосылках основан интегративный подход к изучению испанской культуры в школе на уроках русской литературы.

Ключевые слова: интеграция; методика; культурология; культурные традиции; мотивы; образы; литературные мистификации.

В процессе формирования у школьников системных знаний о развитии русской национальной литературы в контексте изучения мирового литературного процесса и представлений о культурах других народов, в частности отраженных в русской литературе, исходным и ключевым материалом должен выступать литературный образец, поэтический образ, а «текст должен исследоваться как дискурс (речь в потоке жизни, в ее ситуациях) и в его возможных вариантах понимания (с обращением к герменевтике)» [9, с. 8].

Процедура понимания оказывается фундаментальной для исследований в области филологии («Где нет текста, там нет и объекта для исследования мышления» [4, с. 297]). Понимание — исторический процесс, элементом которого является текст. Он получает разные интерпретации, в которых раскрывается его смысловое выражение. Понимая текст, мы включаемся в некоторую традицию, постоянно существующую линию коммуникации между эпохами и культурами. Интерпретацию культурной традиции Х.-Г. Гадамер рассматривает как диалог прошлого и настоящего. Диалог (беседу) вслед за Сократом и Платоном он считает основным способом достижения истины. Поскольку беседа — это

не «застывшая форма высказывания», особую роль в ней играет язык, осуществляющий ту «смыслокоммуникацию», в искусстве разработки которой и состоит задача герменевтики [6, с. 429—432]. Согласно Х.-Г. Гадамеру, понимание человеком мира и взаимопонимание людей осуществляются в «стихии языка». Как «сквозная основа» передачи культурного опыта от поколения к поколению язык обеспечивает возможность традиции, а диалог между различными культурами реализуется через поиск общего языка.

Наверное, именно после Вавилонского столпотворения, утратив единый язык, человечество впервые задумалось над истинным смыслом своего существования — вступить в диалог, причем не просто сказать слово, а услышать и быть услышанным, понятым, поскольку результатом замкнутости и обособленности культуры становится ее гибель. По мысли М. М. Бахтина, каждая культура живет только в вопрошании другой культуры, великие явления в культуре рождаются именно в диалоге различных культур, в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой — вот один из источников ее жизнедеятельности: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл



раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом... Между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [4, с. 354].

Именно подобное обогащение мы и имеем в виду, говоря о культурном диалоге европейских стран, в частности Испании и России, особенно яркое свое воплощение получившем в области словесности. Обращение к особенностям создания образа Испании в русской поэзии позволяет наметить возможные траектории изучения взаимовлияния двух великих культур в методическом аспекте посредством художественных текстов. Текст по своей сути — интегративная единица, комплексный объект ряда филологических и других научных дисциплин, глубокое понимание его может быть осуществлено только при учете определенных знаний по лингвистике, литературоведению, философии, психологии, культурологии, логике, истории и т. д. В связи с этим интегративный подход к изучению текстов художественных произведений в школе можно считать наиболее уместным.

Приобщаться к мировой художественной литературе и культуре в русских школах дети начинают именно на уроках литературы, изучая с 5 класса мифы Древней Греции и Древнего Рима, библейские легенды, в том числе легенду о Вавилонской башне, обращаясь к художественному тексту как основному дидактическому средству и объекту исследования. В последующие годы в рамках реализации интегративного подхода в курсе русской литературы ученики знакомятся с зарубежной литературой, в частности с классическими произведениями испанских, французских, английских, итальянских, немецких художников слова. Уроки, построенные на установлении взаимосвязи культур русского и других народов через разноаспектный анализ текста, очень много дают личностному развитию школьников, позволяя

сформировать у них умения филологического анализа художественного текста, способность определять в тексте особенности функционирования цитаты, аллюзии как способов проявления интертекстуальности (диалога текстов) и др.

В данной статье отражено лишь одно из направлений работы по изучению русской литературы в контексте мировой (рассмотрение взаимодействия русской и испанской литератур в методическом плане), проводимой авторами с целью выявления методических путей реализации интеграции русской и европейских литератур в школе (разработка учебных программ интегрированных курсов, методических рекомендаций и учебных пособий). Изучение текстов русских поэтов XIX—XX вв. в указанном контексте позволяет наметить узловые понятия, на которые можно опираться при установлении пересечений русской и испанской культур в школе.

Образ Испании всегда был притягателен для русской культуры. Однако в поэзии испанское влияние преломилось самым интересным образом. Прослеживаются, по крайней мере, три его ипостаси: мотивы, образы и литературные мистификации, — которые также не отличаются единством.

Говоря об испанских мотивах в русской поэзии, в первую очередь можно выделить мотивы, в которых заключена специфика восприятия страны и ее населения в сознании русского читателя: далекая и загадочная экзотика, народ, известный своим жизнелюбием, нравы, обычаи и традиции, столь отличные от отечественных. Поскольку мотивы могут иметь оценочное значение, то именно эта их группа и обладает им в полной мере. Как правило, данная специфика подчеркивается использованием особой лексики (фламенко, кастаньеты, коррида, тоreadор, гитара, мантилья, балкон и др.).

В каждом языке заложена концептуализация окружающей действительности, причем в каждом — своя, т. е. фундаментальные ценностные понятия, характерные для одного национального мира, могут отсутствовать в другом. Постичь иной национальный характер возможно

посредством обращения к рассмотрению культурных концептов, отразившихся в литературе. Л. А. Ходякова, развивая теорию Ю. С. Степанова о концепте как «основной ячейке культуры в ментальном мире человека» [13, с. 40], под культурным концептом подразумевает сложное структурное образование идеального характера, которое «формируется в сознании и мышлении человека, отражает особенности культуры, ментальность определенного этноса и реализуется в языке» [14, с. 17]. Методическая опора на культурный концепт при анализе литературных произведений позволяет осуществлять интеграцию при изучении русской и зарубежной литературы в контексте мировой культуры, а значит, формировать у школьников ценностную картину мира. В методическом аспекте культурный концепт можно рассматривать как единицу реализации культуроведческого подхода к обучению языку и литературе, отражающую национальную специфику той или иной культуры, воплощенную в слове. Культурный концепт вызывает ассоциации, чувства, оценки, символы.

Особенно живописна в указанном плане лирика А. С. Пушкина, рисующая читателю волнующие картины. В стихотворении «Ночной зефир...» читаем: «Вот взошла луна золотая, // Тише... чу... гитары звон... // Вот испанка молодая // Оперлася на балкон. // Ночной зефир // Струит эфир. // Шумит, // Бежит // Гвадалquivир» [11, с. 16].

В восприятии русского читателя испанцы — люди чести. Способность постоять не только за себя, но и за попранное достоинство любого обиженного — вот излюбленный испанский мотив русской поэзии. «Ты видал кинжалы древнего Толедо? // Лучших не увидишь, где бы ни искал. // На клинке узорном надпись: «Sin miedo», — // Будь всегда бесстрашным, — властен их закал», — писал К. Бальмонт в стихотворении «Sin miedo» [2, с. 76].

Еще одна группа мотивов — это мотивы тайны и скрытности, которыми окутано происходящее. Вполне вероятно, их появление в русской поэзии обусловлено

недостаточностью знаний о далекой Испании, что и придает ее образу налет таинственности, как, например, в стихотворении А. С. Пушкина «Я здесь, Инезилья...»: «Объята Севилья // И мраком и сном. // Исполнен отвагой, // Окутан плащом, // С гитарой и шпагой // Я здесь под окном...» [11, с. 186].

Третья группа мотивов — так называемые мотивы исторического происхождения. В произведении нет прямого указания на конкретные исторические события, но знание исторического контекста помогает их определению. Так, о героическом прошлом города-крепости упоминается в стихотворении К. Бальмонта «Толедо». Ведущий свое начало еще из доримского периода, город неоднократно подтверждал свою стойкость и боевой дух. Его заснувшая, но отнюдь не отошедшая в безвозвратное прошлое история воплощена в архитектуре, притягивающей внимание своей величием и мощью: «Ты, сказав свое, затих // Навсегда, — // Но поют в тебе отшедшие года, // Ты — иссеченный на камне мощный стих» [2, с. 73].

Мотивы, как правило, лишены относительно «самостоятельной» образности и эстетической завершенности, это более свойственно образам, закрепленным в истории культуры и нашедшим свое воплощение не только в поэзии, но и в литературе в целом. Среди образов испанской культуры наиболее узнаваемым, на наш взгляд, является образ Дон Жуана. Имя легендарного испанца стало синонимом любвеобильного ловеласа, разбивающего женские сердца. Однако русская поэзия подошла к интерпретации этого образа опять-таки с позиции желания понять сущность его характера, обнажив причины его поведения. (Не это ли пресловутая терпимость и всечеловечность, столь свойственная русскому менталитету? Еще Ф. М. Достоевский в «Пушкинской речи» утверждал, что русский способен стать братом всех людей, всечеловеком, поскольку ему свойственна способность всемирной отзывчивости [7]).

Наиболее близок к испанской легенде образ из пушкинского «Каменного го-



стя», заплативший жизнью за святотатство. Поэзия Серебряного века раскрывает иные грани характера Дон Жуана. Так, герой одноименного произведения В. Брюсова — это воплощенное стремление к познанию и овладению новым и неизведанным, чего бы это ни касалось: морей, стран, языков или женщин: «Но каждая душа — то новый мир, // И манит вновь своей безвестной тайной!» — восклицает «скиталец дерзкий в неоглядном море», считающий, что только в любви человек способен познать глубину всего сущего [5, с. 76—77].

Дон Жуан И. Северянина — человек пронзительного одиночества, тщетно стремящийся обрести свою половину [12, с. 148].

Преодолевая время и пространство, Дон Жуан К. Бальмонта воплощает в себе суть совсем другой, гораздо более поздней, эпохи Серебряного века — карнавальность и масочность: «Любовь и смерть, блаженство и печаль // Во мне живут красивым сочетаньем, // Я всех маню, как тонущая даль, // Уклончивым и тонким очертаньем, // Блистательно убийственным, как сталь, // С ее немым змеиным трепетаньем. // Я весь — огонь, и холод, и обман, // Я — радугой пронизанный туман» [3].

Таким же внепространственно-временным образом представлен Дон Жуан в знаменитом цикле М. Цветаевой. Удивительно пронзителен синтез испанской и русской ментальности: испанский Дон Жуан на русском просторе, обжигающем холодом, завораживающем строгими глазами богородиц, оглушающем колокольным перезвоном: «На заре морозной // Под шестой березой, // За углом у церкви // Ждите, Дон-Жуан! // Но, увы, клянусь вам // Женихом и жизнью, // Что в моей отчизне // Негде целовать! // Нет у нас фонтанов, // И замерз колодец, // А у богородиц — // Строгие глаза. // И чтобы не слышать // Пустяков — красоткам, // Есть у нас презвонкий // Колокольный звон» [15, с. 159].

В ряду поэтов, чье внимание привлечено образ Дон Жуана, самые разнообразные по своей творческой манере художники слова. Почему же так притягателен его

образ? Об этом очень точно сказал К. Бальмонт: «Есть явный романтический, общепонятный Дон Жуан, который умер, и есть символический лик Дон Жуана, есть Дон Жуан, который никогда не умрет. В сложном явлении много сторон, и в сложной душе Дон Жуана много скрытых ликов. Не забудем, что Дон Жуан легенды неукротим в своей смелости, что он во всем доходит до последней грани, что он не боится смерти и что к нему приходят с мистическими предостережениями обитатели запредельного, этим самым показывая, что у него бессмертная душа, о которой заботится Вечный Дух, правящий бурями Хаоса» [3]. Смелость, свобода мыслей и поступков, страстность натуры, решительность и целеустремленность — эти качества, будучи общечеловеческими, с наибольшей силой, по мнению русского человека, аккумулированные в испанском характере, наделяют образ знаменитого испанца.

Другой образ испанской культуры, прочно обосновавшийся на литературных просторах России, — Дон Кихот. Не рассматривая подробно механизмы его восприятия и рецепции в русской культуре, поскольку существуют очень глубокие исследования данного процесса (см. работы В. Багно, Ю. Айхенвальда), отметим, что ипостаси существования Дона Кихота в русской лирике также разнообразны. Прежде всего это сам образ странствующего рыцаря, характер которого наделен теми же самыми, исконно сервантесовскими качествами. Он появляется в творчестве писателей XVIII столетия: Н. М. Карамзина, Г. Р. Державина, А. Н. Радищева. Тогда же в русском языке возникают производные от этого имени — глагол «донкишотствовать» и фразеологический оборот «бороться с ветряными мельницами». Так литературный образ переходит в разряд феноменов культуры и из производного превращается в производящее, обретая и исполняя культуротворческую функцию. Следующим этапом становится появление в русской литературе образов, подобных Дон Кихоту, например, в поэзии Б. Ш. Окуджавы. Феномен испанской

культуры на русской почве не просто приживается, а «пускает корни», впитывая в себя специфику социокультурных процессов, свойственных тому или иному историческому периоду. Сказанное подтверждает плодотворность диалога: не механистическое заимствование, но самопроизвольное и органичное вживание в ткань инородной культуры и обретение «двойного гражданства».

Еще одним устойчивым образом является сама Испания. Показательно в этом отношении одноименное стихотворение В. В. Маяковского. Пропагандирующий прежде всего советскую культуру, поэт не принимает особенностей испанской культуры на всех уровнях ее выражения: бытовом, языковом и пр. Идеологическая обособленность, на первый взгляд, препятствует возникновению диалога, но не может закрыть красоты и яркости страны: «Чернь волос // в цветах горит. // Щеки в шаль орамив, // сотня с лишним // сеньорит // машет веерами» [10, с. 39—40].

Стихотворение Н. Асеева «Песнь о Гарсиа Лорке» напоминает свод вопросов к стране, как живому человеку, допустившему гибель своей гордости: «Почему ж ты, Испания, // в небо смотрела, // когда Гарсиа Лорку // увели для расстрела? // Андалузия знала // и Валенсия знала, // — что ж земля // под ногами убийц не стонала?!» [1, с. 219].

Ответ приходит через годы — тоже из русской поэзии, из творчества Е. Евтушенко: «И только в пыльной лавке // стояли, словно роты, // не веря смерти Лорки, // игрушки-донкихоты. <...> И пели травы ломко, // и журавли трубили, // что не убили Лорку, // когда его убили» [8].

Следующее направление испанского влияния — на более глубоком уровне, на уровне вживания в чужую ментальность и создания художественных произведений с учетом ее специфики — литературная мистификация. В первую очередь речь идет о поэзии Черубины де Габриак. В 1909 г. это имя стала использовать молодая талантливая поэтесса Е. И. Дмитриева, которую называли одной из самых фантастических и печальных фигур русской литературы. В редак-

цию журнала «Аполлон» она присылала надушенные и переложенные сухими цветами листки со стихами, где описывались Испания времен инквизиции, рыцари и крестоносцы, фанатический католицизм и мистицизм. Эти темы, не разработанные ранее в литературной среде, были близки поэтессе, изучавшей средневековую литературу Испании и Франции и сумевшей воплотить их в манере, свойственной эпохе Серебряного века в целом. Излюбленной манерой поэтов-символистов было использование в творчестве мотивов и образов разных культур и религий, что и подтверждает Черубина де Габриак, воспринимая и демонстрируя повышенную религиозность как специфическую черту испанской ментальности: «Ищу защиты в преддверьи храма // Пред Богоматерью Всех Сокровищ, // Пусть орифламма // Твоя укроет от всех чудовищ...» [16].

Таким образом, мы можем говорить об эволюции целостного образа Испании (в культурологическом понимании) от мотивов, вызванных словом и отличающихся языковой изменчивостью, через образы, порожденные историей культуры и в ней закрепленные, к литературным мистификациям, попытке создания произведений с позиции испанского менталитета.

Прав М. М. Бахтин, сказавший: «...взаимопонимание столетий и тысячелетий, народов, наций и культур обеспечивает сложное единство всего человечества, всех человеческих культур (сложное единство человеческой культуры), сложное единство человеческой литературы» [4, с. 390]. В создании этого единства не последнее место принадлежит состоявшемуся и продолжающемуся диалогу Испании и России.

Подобный алгоритм исследования можно положить в основу целостного курса «Русская словесность» в его разделе «Единство мировых культур, отраженных в художественном слове», реализующего интегративный и культурологический подходы к изучению словесности. В рамках этого курса возможно не только рассмотрение механизмов восприятия и создания «образов» других народов (как европей-



ских, так и более удаленных географически), но и рефлексия русской культуры в культуре других стран.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асеев, Н. Стихотворения / Н. Асеев. — М. : Сов. Россия, 1983. — 280 с.
2. Бальмонт, К. Солнечная пряжа / К. Бальмонт. — М. : Дет. лит., 1992. — 289 с.
3. Бальмонт, К. Тип Дон Жуана в русской литературе [Электронный ресурс] / К. Бальмонт. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/1999/2/balmont.html>.
4. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 444 с.
5. Брюсов, В. Я. Дон Жуан / В. Я. Брюсов // Сочинения. В 2 т. Т. 1. Стихотворения и поэмы. — М., 1987. — С. 77.
6. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. — М. : Прогресс, 1988. — 699 с.
7. Достоевский, Ф. М. Дневник писателя / Ф. М. Достоевский // Полн. собр. соч. : в 30 т. — Л., 1981. — Т. 26. — С. 114—268.
8. Евтушенко, Е. Когда убили Лорку [Электронный ресурс] / Е. Евтушенко. — Режим доступа: <http://www.evtushenko.net/038.html>.
9. Львов, М. Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности / М. Р. Львов // Рус. яз. в шк. — 2001. — № 4. — С. 3—8.
10. Маяковский, В. В. Испания / В. В. Маяковский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1973. — Т. 3. — С. 39—40.
11. Пушкин, А. С. Ночной зефир... / А. С. Пушкин // Собр. соч. : в 10 т. — Л., 1977. — Т. 2. — С. 16.
12. Северянин, И. Дон-Жуан / И. Северянин // Стихотворения и поэмы. 1918—1941. — М., 1990. — С. 148.
13. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. — М. : Школа «Языки культуры», 1997. — 824 с.
14. Ходякова, Л. А. Культурный концепт как смысловая ценность текста / Л. А. Ходякова // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни) : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 19—20 марта 2009 г. — М. ; Ярославль, 2009. — С. 17—20.
15. Цветаева, М. Дон-Жуан / М. Цветаева // Лирика : в 2 кн. — Саранск, 1996. — Кн. 1. — С. 159—168.
16. Черубина де Габриак. Ищу защиты в преддверьи храма [Электронный ресурс] / Черубина де Габриак. — Режим доступа: <http://www.litera.ru/stixiya/authors/gabriak/ischutzaschity-v.html>.

Поступила 18.02.11.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ НА МАТЕРИАЛЕ ГЕНЕТИЧЕСКИ НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Д. Н. Давлетбаева (Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Статья посвящена проблемам сопоставительного изучения ментального восприятия и культурной интерпретации фразеологических единиц носителями языка в их окказиональном употреблении. Исследуется роль внутренней формы фразеологической единицы в способности претерпевать различного рода трансформации, определяются функции стилистических приемов преобразования фразеологизмов на материале генетически неродственных языков.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент; окказиональное употребление; архетип; стереотип.

Язык как социальный феномен находится в процессе постоянного развития и различных трансформаций, стимулирующих особый интерес к нему со стороны лингвистов.

Представленная статья посвящена сравнительно-сопоставительному изуче-

нию окказиональных фразеологических единиц (ФЕ) в психолингвистическом эксперименте на материале неродственных языков — русского, английского, турецкого.

Человек — носитель национальной ментальности, которая может быть ис-

© Давлетбаева Д. Н., 2011

следована через язык, являющийся важнейшим средством идентификации. Природа окказиональных фразеологизмов обуславливает необходимость их изучения в рамках антропоцентрической направленности. Целью проведенного нами психолингвистического эксперимента стали исследование культурно-национальной специфики окказиональных фразеологизмов, употребляемых в разносистемных генетически отдаленных языках; выявление черт, характерных для русской, турецкой и английской культур, отражающих психологические особенности носителей рассматриваемых языков.

В качестве экспериментального материала было отобрано 35 исходных ФЕ и 35 окказиональных ФЕ из идеографических полей «чувства и состояния», «свойства личности». В первой серии испытуемым предлагалось в письменной форме объяснить значение ФЕ и указать на образные ассоциации, если они возникают с восприятием ФЕ. Поскольку основной задачей было уточнение восприятия ФЕ как когнитивной структуры, вторая серия эксперимента была связана с образным компонентом ее значения. Были использованы метод «незаконченного предложения», метод вербального семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом, и концептуально-идеографический метод. В третьей серии эксперимента акцент ставился на экспликации механизма культурной интерпретации образного основания окказиональных ФЕ. Так, испытуемым предлагалось оценить по семибалльной шкале (от -3 до +3) наличие того или иного ощущения, представленного прилагательным при каждом окказиональном фразеологическом употреблении. В эксперименте принимали участие студенты из City University (Великобритания), Istek Belde (Турция), а также носители английского и турецкого языков, приезжавшие для обмена опытом в школы России.

В ходе эксперимента предполагалось решение следующих задач:

а) определить, как язык в своих эталонах и стереотипах категоризирует национальное видение человека;

б) уточнить механизм культурной интерпретации;

в) экспериментально проверить гипотезу, согласно которой образное основание ФЕ представляет собой структуру знания, в которую включены денотативный, оценочный, эмоциональный, эмотивный, культурный и стилистический компоненты.

По словам Ю. П. Солодуба, «при сопоставлении фразеологизмов различных культурных ареалов этнокультурный компонент позволяет устанавливать как своеобразную, так и схожую их этнокультурную маркированность, что отражается в характеристике самосознания народов» [2, с. 47—48]. Специалисты по этнической психологии, изучающие этнокультурные стереотипы, отмечают, что нации, находящиеся на высоком уровне экономического развития, подчеркивают у себя такие качества, как ум, деловитость, предприимчивость, а нации с более отсталой экономикой — доброту, сердечность, гостеприимство.

В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин «стереотип» относится к содержательной стороне языка и культуры, т. е. им обозначается ментальный стереотип, коррелирующий с «наивной картиной мира». Такой подход встречается в работах Е. Бартминского и его школы, где языковая картина мира и языковой стереотип соотносятся как часть и целое. При этом языковой стереотип понимается как суждение или несколько суждений, относящихся к определенному объекту внеязыкового мира, «субъективно детерминированное представление предмета, в котором сосуществуют описательные и оценочные признаки и которое является результатом истолкования действительности в рамках социально выработанных познавательных моделей» [1, с. 7].

Со своей стороны, мы считаем языковым стереотипом не только суждение или несколько суждений, но и любое устойчивое выражение, состоящее из нескольких слов.

В основе формирования этнического сознания и культуры в качестве регуля-



торов поведения человека наряду с врожденными лежат приобретаемые в процессе социализации факторы — культурные стереотипы, которые усваиваются с того момента, как только он начинает идентифицировать себя с определенным этносом, определенной культурой и осознавать себя их элементом. Вероятно, механизмом формирования стереотипов являются когнитивные процессы, потому что стереотипы выполняют некоторые когнитивные функции: схематизации и упрощения, формирования и хранения групповой идеологии и др.

Совокупность ментальных стереотипов этноса известна каждому его представителю.

Культуросфера определенного этноса содержит ряд элементов стереотипного характера, которые, как правило, не воспринимаются носителями другой культуры. Эти элементы принято называть лакунами: все, что в инокультурном тексте реципиент заметил, но не понимает, все, что кажется ему странным и требующим интерпретации, служит сигналом присутствия в тексте национально-специфических элементов культуры, в которой создан текст, а именно лакун.

Мы полностью разделяем точку зрения В. Н. Телия о том, что «способом указания на характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет является интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном „пространстве“ данного языкового общества, то есть соотносение образа, выраженного в буквальном прочтении фразеологизма, с эталонами, стереотипами, мифологемами и установками культуры, что и составляет содержание культурной коннотации» [3, с. 24].

Очевидно, что для ряда ФЕ, имеющих архетипический характер, механизм культурной интерпретации образного основания может быть уточнен. Мы считаем, что он состоит в его соотносении с архетипическими образами, т. е. с образами, значимыми для данной культуры, благодаря которым передаются культурный опыт и «базовое» представление о мире, присущее данной лингвокультурной общности. Так, фразеологиз-

му «как мышь мокрый» в значении «сильно вспотеть» в русском языке в турецком соответствует «kan ter içinde kalmak» — букв. «остаться в крови и поту», а в английском — «sweat like a pig» — букв. «вспотеть как свинья». Благодаря «архетипическому ключу», уже заключенному в образном основании идиом, эти образы способны соотноситься с глубинными структурами психики, с тем, что К. Юнг назвал коллективным бессознательным.

Восприятие ФЕ происходит на нескольких уровнях:

— рациональном, когда образное основание фразеологизма ассоциируется с денотатом;

— индивидуально-психологическом, когда это основание вызывает в сознании некоторый образ (основанный на буквальном прочтении образа или связанный с ситуацией употребления);

— глубинном, когда образное основание ФЕ или его элементы ассоциируются с архетипическими образами.

Необходимо заметить, что образы, лежащие в основании ФЕ, имеющих архетипический характер, обеспечивают построение общего, идентичного для носителей языка культурного пространства, которое является условием адекватного общения представителей данной лингвокультурной общности. Носители языка владеют культурным кодом, благодаря которому они интерпретируют значение ФЕ не только осознанно, но и на уровне бессознательного.

В рамках культурно-национального изучения языков нас интересует национальная специфика выбора образного средства для номинации человека. Эта проблема особенно актуальна сейчас, так как долгое время все национальные проблемы подвергались сглаживанию, нивелировке.

Известно, что концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке. Так, народный менталитет и духовная культура воплощаются в единицах языка прежде всего через их образное содержание. Одним из ярких образных средств, способных дать ключ к разгад-

ке национального сознания, являются окказиональные фразеологизмы.

Психолингвистический эксперимент помогает определить национальные языковые картины мира в их объективной реальности и вскрыть культурно-национальную специфику трех народов. Экспериментальные данные позволяют выделить стереотипы, ставшие штампами, которые характерны именно для носителей данного языка, данной культуры. Сопоставление русского, английского и турецкого экспериментального материала нацелено на выявление сходных и различных реакций при восприятии окказиональных ФЕ.

«Эля! — вскрикнул Мукомолов. — Не переводи разговор, мне нечего бояться. Я пуганый воробей, старый поживший пес. Я хочу знать» (Ю. Бондарев. «Тишина»).

An old hand at smth (англ.) — *стреляный воробей*; «...but the old hands told me that I should never be any real good at it, and advised me to give it up» (J. K. Jerome, «Three Men in a Boat») (...*стреляные воробьи* сказали мне, что я никогда не преуспею в этом, и посоветовали оставить эту затею).

Gün görmüş, devran sürmüş (тур.) — *стреляный воробей*; «Gün görmüş, devran sürmüş; Eski toprak bu, tecrübeli... Kolay değil aldatip uyutmak; Baksana adam kaçın kur'ası» (M. E. Saraçbaşı. «İ. Minnetoğlu Türkçe Deyimler Sözlüğü») (Он *стреляный воробей*; старой закалки, бывалый... Нелегко усыпить его бдительность; Посмотри-ка, пуганая ворона).

Очевиден тот факт, что окказиональный образ воспринимается тремя народами более развернуто, ярко, чем образ исходной ФЕ, который не осознается так подробно и, вероятно, актуализируется в редуцированном виде как гештальт-структура.

Образ — категория сознания, обладающая такими свойствами, как целостность и синтетичность, проявляющимися в том, что образ объединяет данные, поступающие по разным каналам связи человека с миром, и формируется восприятием, памятью, воображением, накопленными впечатлениями. Образ

включает в себя идеальные (содержательные) черты, что позволяет искать в нем истоки и предпосылки семиотических концептов, так как он способен обобщать накопленный опыт.

Исходя из ответов испытуемых можно сделать вывод, что ментальный образ переживается в самых разных модальностях: зрительных, слуховых, осязательных и т. д., иными словами, он является полимодальным. Формирование образа спонтанно и произвольно.

Нами было замечено, что у носителей русского языка образы-ассоциации, возникающие при восприятии окказиональных ФЕ, более разнообразны, чем у носителей турецкого. Последние прибегают к образам, связанным с природными явлениями, мифологическими персонажами. Носители русского языка гораздо чаще используют образы из области литературы и фольклора, а также реминисценции. Под реминисценциями мы понимаем не только прямые цитаты, но и имена персонажей, отдельные слова, напоминающие о конкретных ситуациях в тексте. В плане переживаемых эмоций следует отметить, что турецкий народ более эмоционален по сравнению с англичанами, которым свойственна некоторая сдержанность в ответах.

Значение исходной ФЕ представляется более кратким и сухим, чем значение окказиональной ФЕ, которая вызывает больше чувств и переживаний. Образ в любом случае присутствует в сознании, потому что именно он вызывает эмоциональность.

Данные эксперимента позволяют говорить о том, что контекст, в котором функционируют окказиональные ФЕ, помогает догадаться о конвенциональном значении фразеологизмов. Ответы испытуемых часто характеризовались подбором синонимов к авторскому окказиональному преобразованию ФЕ. Замечено, что окказиональные ФЕ, представленные в контексте, носили более выразительный характер в ответах испытуемых, чем ФЕ без контекста. Следует отметить, что эмоции разнились в ходе восприятия ФЕ вне контекста и окказиональной ФЕ в контексте.



Типичность образов, лежащих в основании значения фразеологизмов, а также включенность в их состав символа, эталонов и установок культуры, отражающих миропонимание, присущее данной лингвокультурной общности, свидетельствует о том, что ФЕ — плод коллективных представлений. Более того, учитывая невозможность осмысливания ФЕ исходя только из индивидуального опыта, образность этих единиц языка, их способность побуждать испытывать те или иные чувства, эмоции и отношения, общность которых и позволяет установить культурную идентичность носителей языка, допустимо предположить, что ФЕ и есть коллективные представления.

Коллективные представления понимаются нами как психические состояния, отличающиеся крайней эмоциональной интенсивностью, которые не только мыслятся, но и переживаются в качестве комплекса интеллектуальных, эмоциональных и моторных компонентов. Они принадлежат к архаическому способу мышления, поэтому и фразеологизмы должны порождаться и восприниматься архаическими структурами сознания, которые сосуществуют наряду со структурами логическими. Для подобного типа сознания характерны синкретизм психических процессов, конкретность и образность мыслительных процессов, своеобразная логика, не предполагающая существование причинно-следственных отношений, а основанная на законе «сопричастия», подразумевающим отождествление объекта и субъекта.

Исходная ФЕ не является продуктом, создаваемым в акте коммуникации. Она воспроизводится в речи в готовом виде, в ней уже заложены иллокутивная сила и перлокутивный эффект. Говорящему остается идентифицировать свои интенции с тем, что конвенционально закреплено за идиомами при нормативном их использовании и восприятии. С этим свойством фразеологизмов и связана их способность служить культурно-языковыми стереотипами. Что касается окказиональных ФЕ, то их косвенные значения и цели высказывания конвенционально закреплены, предписаны и предопре-

делены структурой и назначением контекста. Как справедливо замечает С. М. Толстая, «соотношение прямого и косвенного смысла носит в этом случае вполне устойчивый, стереотипный характер... Оно как бы введено в прагматическую рамку текста и воспроизводится вместе с ним» [4, с. 36—37].

Заметим следующую закономерность: на окказиональные ФЕ с положительной коннотацией, обозначающие черты характера, испытываемые дают больше разнообразных ответов, чем на ФЕ, передающие отрицательные черты характера, где ответы более однообразны, стереотипны. На первый взгляд, это противоречит общеизвестному факту: все негативное в языке фиксируется подробнее, тщательнее, разнообразнее. Однако при более глубоком рассмотрении становится ясно, что ФЕ с негативной оценкой, поскольку их больше, членят континуум картины мира на меньшие отрезки, т. е. более точно.

Сопоставление русского, английского и турецкого материала показало, что многие значения окказиональных ФЕ вызывают сходные образы-ассоциации, но даже в этом случае их «профиль» достаточно различен. В силу отдаленности культур и языков национально-языковое сознание англичан и турок имеет несколько разные эстетические идеалы.

Как показали экспериментальные данные, национальная языковая личность воспринимает любой предмет не только в его пространственных измерениях и времени, но и в его значении, которое включает в себя культурные стереотипы и эталоны. Поскольку члены определенной национальной общности смотрят на мир и воспринимают его сквозь данные стереотипы, это находит свое отражение и закрепляется в языке с помощью языковых стереотипов и эталонов. Эталон здесь — некий идеализированный стереотип, который на социально-психологическом уровне выступает как проявление нормативных представлений о человеке, мире, обществе.

Количественный анализ стереотипов, возникших в ходе эксперимента, позволяет заметить, что в русском языковом

сознании стереотипизированных выражений намного больше, чем в турецком.

Таким образом, окказиональные ФЕ способны выполнять роль стереотипов культуры, задающих нормы и образцы действий, состояний, ситуаций.

Процесс восприятия окказиональных ФЕ можно рассматривать как процесс решения практической задачи: является ли эта задача творческой для носителя языка? Знает ли носитель языка конвенциональное значение фразеологизма? Как известно, носители языка руководствуются разными культурными установками при описании значения образного основания окказиональных ФЕ. Ответы испытуемых свидетельствуют, что компоненты личностного смысла присутствуют как в русской ментальности, так и в турецкой. Сравнительный анализ показал, что понимание значения окказиональной ФЕ и присутствие личностного смысла — два разных, но сосуществующих уровня репрезентации значения в сознании носителей языка. Следовательно, образ всегда открыт для новой интерпретации и подвержен семантическим изменениям. Однако в ответах представителей турецкого народа преобладает неконвенциональная интерпретация образа, который «вычерпывается» из окказионального преобразования ФЕ.

Мы предполагаем, что механизмы когнитивной обработки образного основания фразеологизма работают одновременно, так как отвечают за различные аспекты значения окказиональной ФЕ. Образное основание выступает не только как основание для концептуализации и категоризации объективной действительности, но и в роли эмоциогенного, мотивирующего стимула, «подсказки» для культурной интерпретации значения ФЕ, вызывающей эмотивное отношение носителя языка.

Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения национально-культурной специфики русских, английских и турецких окказиональных ФЕ, послужить основой для многоязычных словарей.

Окказиональные фразеологизмы обладают способностью «уплотнять»

смысловое содержание высказывания или текста за счет большого количества ассоциативных связей. Как замечает Н. И. Толстой, «одновременная разнозначность, вызванная общей тенденцией к максимальной синонимичности, к повторению одного и того же смысла, одного и того же содержания разными возможными способами... своеобразное нанизывание отдельных форм... может выражаться в трех основных обликах: реальном (предметном), акциональном (действенном) и вербальном (речевом)» [5, с. 57—58].

Представляется, что способ мышления, связанный с восприятием ФЕ, во многом наследует архаические формы мышления, особенностью которых служит алогичность, проявляющаяся в том, что оно функционирует на основе закона партиципации, или сопричастия, предполагающего отождествление субъекта и объекта.

Восприятие окказиональных ФЕ подчинено трем параллельно протекающим процессам: первый связан с реакцией носителей языка на буквальное прочтение образа и актуализацией глубинных структур сознания, второй — с логическими структурами сознания, которые обеспечивают метафорическое прочтение образа, третий — с погруженностью субъектов в контекст культурных смыслов при определенном уровне их культурно-языковой компетенции в целом.

С учетом степени научной разработанности проблемы мы можем предположить, что исследование будет полезно как для студентов-пользователей, так и для преподавателей иностранных языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бартминский, Е. Этноцентризм стереотипа: результаты исследования немецких (Бохум) и польских (Люблин) студентов в 1993—1994 гг. / Е. Бартминский // Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии : тез. докл. всерос. науч. конф. — М., 1995. — С. 7—9.
2. Солодуб, Ю. П. Текстоблагодатная функция символа в художественном произведении / Ю. П. Солодуб // Филол. науки. — 2002. — № 2. — С. 46—55.



3. Телия, В. Н. Взаимодействие языка и культуры : учеб. пособие / В. Н. Телия. — М. : Языки русской культуры, 1996.

4. Толстая, С. М. К прагматической интерпретации обряда и обрядового фольклора / С. М. Толстая // Образ мира в слове и ритуале:

Балканские чтения I. — М., 1992. — № 4/5. — С. 33—45.

5. Толстой, Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. — М. : Индрик, 1995. — 510 с.

Поступила 27.06.11.

ЭССЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

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

Рассматривается проблема формирования гуманистической ориентации студентов-филологов в контексте художественного творчества. В аспекте данной проблемы анализируется жанр эссе, утверждающий превосходство авторской мысли, идейности в процессе индивидуализированного восприятия действительности.

Ключевые слова: гуманистические ориентиры; индивидуальность; личность; творчество; художественно-публицистическая форма; экзистенция; эссе.

Сегодня наблюдается динамичный процесс трансформации информационно-постиндустриального общества в новое общество знания, которое ощутимо расширяет и гуманизирует важную в концептуальном плане идею — «идею образования на протяжении всей жизни» [8, с. 18]. Одновременно осуществляется постепенный переход от производственных отношений к параметрам социальным, нравственным, способствующим становлению и развитию отдельной личности. Указанные процессы вызывают потребность в специалистах, обладающих высокой культурой, широкой эрудицией, прочной базой гуманистических ориентиров. Хотя в современный период модернизации общественных отношений превалирует роль информационных технологий, технических отраслей знания, без гуманизации, которую несут в себе гуманитарные науки, немислимо формирование нового человека, преобразующего действительность в постиндустриальном социуме.

Поддержанию высокой культуры в обществе как нельзя лучше способствует филологическое образование. В высших учебных заведениях оно представлено изучением языков и литератур, в частности, в рамках таких дисциплин,

как общее языкознание, фонетика языка, лексикология, грамматика, стилистика, диалектология, структурная и прикладная лингвистика, история и теория литературы. Данный процесс сопровождается получением, обработкой многомерной информации, постепенным усвоением необходимых основ гуманитаристики, центральным звеном которых выступает человек.

Важную роль в образовании студентов-филологов играет не только знакомство с продуктами художественного творчества — произведениями литературы, искусства, но и индивидуальный процесс образного, эмоционального осмысления действительности. Всему этому в полной мере способствует обращение к жанру эссе, широко распространенному и популярному на сегодняшний день. Вместе с тем чрезмерная популяризация жанра, стремление придать ему массовость имеют и негативные последствия. Так, Л. Г. Кайда видит в современной эссеистике буквально диагноз времени: «Эссеистика сегодня — это в большой степени „благородная“ болезнь: комплексом эссеиста заражены все, и пишут они обо всем в стиле „ну, так сказать, как бы типа эссе“. Преобладание именно таких текстов в современном медиа-

© Егорова Н. В., 2011

пространстве несомненно. Их тысячи, названных эссе, выложенных на различных сайтах в Интернете» [5, с. 95]. Понятно, что подобного рода высказывания адресованы к так называемым псевдоэссе, авторами которых является ученик 11-го класса, готовящийся сдавать ЕГЭ, или человек, задумавший «пофилософствовать» на тему из разряда «обыденное». Очевидно, что работа в жанре требует более серьезного подхода: жизненного опыта, устоявшихся взглядов автора, знания ключевых особенностей и стилистических черт.

Специфика жанра состоит главным образом в наличии авторской манеры, доминирующей в общей канве повествования и придающей эссеистическому произведению особый колорит и звучание. «На эссе всегда лежит отпечаток образа художника и мыслителя (автора). Эссе — высший уровень самовыражения... даже специальные проблемы автор освещает, как правило, не с присущей им спецификой, а как свое личное переживание», — отмечает в данной связи В. Канторович, сравнивая работу в жанре с «высшим уровнем самовыражения» [6, с. 100].

Безусловно, эссе — жанр колоссальных творческих возможностей, говоря образно, — это широкая палитра красок в руках умелого художника. Процесс создания творческого продукта представлен постоянными авторскими поисками, палитрой же для творца служит идейно-тематическое разнообразие, бесценно подаренное жизнью, точнее, ее событиями. «В результате создается так называемая вторая, художественная, действительность. Основу ее составляет первая, реальная, действительность, но в художественном произведении она предстает в творчески преобразованном виде. Это реальный мир, каким его видит, чувствует, знает, как к нему относится и как его творит художник. Это уникальный творческий сплав объективного жизненного содержания и субъективного, общественно-личного отношения к нему художника, и поэтому это нечто качественно новое по отношению и к объективному, и субъективному перво-

источнику художественного творчества» [2, с. 44], — поясняет И. Ф. Волков. В подобном творческом преобразовании реального мира заявлена главная сущность персонификации как субъективного, так и объективного пространства в контексте авторских мыслей, чувств, стремлений.

Необходимо отметить, что эссеист, как никто другой, тонко чувствует и ощущает все происходящее в его жизни и в жизни окружающих его людей. В связи с этим в каждую свою работу автор вкладывает вполне конкретные чувства: любовь или ненависть, восторг или разочарование; в конце концов он дает понять, принимает или яростно отрицает тот мир, в котором существует. Актуализируя сущность данного концепта, мы солидаризируемся с В. И. Антоновой в том, что «...эссе требует от автора огромного мастерства. Эссеист должен быть не только высоко эрудированным, культурным, образованным, но и умеющим мыслить, обобщать, обладать фантазией, яркими ассоциациями и богатым жизненным опытом» [1, с. 42—43]. Столь высокая планка, заданная современным исследователем для жанра эссе, отражает специфику эссеистического творчества и одновременно утверждает бесценность и превосходство авторской мысли, идеи, поскольку сам жанр определяется сегодня не только как форма объективного воспроизведения реальности, но и как «художественно-публицистическое произведение, отражающее *экзистенциальную* (курсив наш. — Н. Е.) рефлексию автора» [4, с. 120].

Понятие «экзистенция» составляет функциональную сущность философского течения и обозначает способ бытия человека. Согласно теории экзистенциализма «экзистенция представляет собой то центральное ядро человеческого „Я“, благодаря которому это последнее выступает не просто как отдельный эмпирический индивид и не как „мыслящий разум“, т. е. нечто всеобщее (общечеловеческое), а именно как конкретная неповторимая личность» [11, с. 679]. В данном определении кроется выделяемое многими учеными эссеистическое нача-



ло, предполагающее решительное отступление от мира виртуального (художественного) к миру реальному (внутреннему), представленному душевными порывами, переживаниями, исканиями самого творца.

Подчеркивая динамику человеческих чувств, присущих данному жанру, Л. Г. Кайда замечает: «Как и любой другой жанр, эссе всегда находится в движении. Важный момент — поиск „точки“ отсчета, точки удивления, недоумения, восхищения, желания познать неизвестное. Иными словами, расположенность автора к проявлению личной свободы в процессе думания о мире и о себе в этом мире» [5, с. 150]. А. Л. Дмитриевский, в свою очередь, характеризуя личностный компонент жанра, заявленный в понимании ученого как «мир эссеиста», определяет данное понятие в качестве «духовной структуры», которая «направляет человека в его жизненной деятельности: дает отношение к происходящему, „чувственно отбирает“ ориентиры для будущего, окрашивает внешний мир в уникальные, индивидуально-неповторимые эмоциональные тона (это так называемое „я чувствую“, „я живу“, которое ощущает каждый)» [4, с. 23].

Чем больше эссеист предается социокультурной интерпретации собственного «Я», чем больше стремится к поиску недостающих жизненных ориентиров, социологизируя свое познание, тем ценнее в содержательном плане его произведение. Однако это не означает абсолютной замкнутости авторского мира для внешней среды. Безусловно, «проникновение» в него читательской аудитории вполне допустимо, правда, в «разумных» масштабах: массовой она не будет никогда. Тем не менее, соприкасаясь с сакраментальностью душевной организации творца, необходимо помнить о том, что «автор-эссеист через свое „Я“ ищет дорогу к читателю... В чистом остатке — все тот же диалог, каким бы усложненным приемом не прокладывал к нему путь исследователь» [5, с. 81]. Добавим от себя: диалог всесторонний. В творческой деятельности эссеиста практически не существует тематиче-

ских ограничений. Ярким примером этому служат «Опыты» М. Монтеня — признанного родоначальника жанра. Раскрывая потаенные уголки своей души, эссеист привлекает читателя не только к совместному осмыслению происходящего, но и к прямому диалогу, задавая тем самым тон потенциальной беседе. По мнению И. Ф. Волкова, искусство в целом «начинается с „диалога“ между человеческим индивидом, субъектом и окружающим миром, с непосредственного общения человеческой личности с окружающей средой», что, как считает ученый, «и есть реальный жизненный первоисточник художественного творчества» [2, с. 39].

Характерно, что в эссеистической форме диалог особенно усиливает момент восприятия. Естественной представляется «ориентация» эссе на разговорную речь, можно сказать, что это — одно из внутренних свойств жанра, а не литературный прием, так как авторы искренни в своих словах. Отсюда проистекает и своеобразное «разностилье» эссе, жанровое сходство с другими художественно-публицистическими формами: для выражения мысли используются и научные термины, и философские понятия, и просторечные слова. Это дало повод говорить об эссе как о синтетическом жанре. Но синтез — соединение отдельно существующего, а «разговорность» эссе происходит от особой внутренней синкретичности переживания автора, раскрывающегося посредством эссеистического «Я».

Размышляя о принципах творчества, известный литературовед Л. В. Садыкова вводит в оборот принципиально новый термин «моно-диалог», который означает «структурно-функциональный тип высказывания, обеспечивающий, во-первых, формирование текстового целого, во-вторых, размышления и рассуждения автора-адресанта совместно с агентами действия-соразмышления» [9]. Ход мыслей Л. В. Садыковой выглядит следующим образом: авторское «Я» в эссе — это динамично функционирующая структура, имеющая свое текстовое воплощение, с одной стороны, в личном местоположении единственного числа «Я», кото-

рое подчеркивает идентичность индивидуальности автора, а с другой — в актуализации семантической множественности усложненного авторского «Я» через употребление расширенного «мы» и многочисленных притяжательных местоимений, что обеспечивает соразмышления действующих лиц эссеистического бытия. Все это рассматривается как формальное местоименное ядро эссеистического произведения, необходимое условие его функционирования в качестве текстового целого.

Следует подчеркнуть, что личностное начало — не только главный жанровый признак эссе, но и скрытая пружина повествования, в которой авторский диалог выступает неотъемлемым проводником передачи жизненных впечатлений, интерпретаций собственного опыта, индивидуальных находок, способных сплести стройную модель текста. В творческой реализации эссеиста существует разнообразный диапазон средств. Так, «с помощью системы многосторонних ассоциаций — логических, эмоциональных и др. — автор предлагает самоанализ личности, познающей окружающий мир и самое себя... Субъект исследования становится его объектом. Откровенность в описании собственных переживаний, своего внутреннего состояния — важнейшее качество эссеистического текста» [7, с. 166—167]. Однако степень откровенности каждый автор выбирает сам. Для этого необходимо преодоление замкнутости в раскрытии внутреннего мира. Степень открытости будет решающим фактором в оценке произведения в жанре эссе.

Вершина эссеистического творчества достигается в момент формирования творческой индивидуальности. В отличие от личности индивидуальность предполагает «внутренне присущие бытию индивида неповторимость, оригинальность, которые он сам субъективно переживает как свою несравненность ни с кем и поэтому — как свою уникальность; эти особенности собственного бытия полностью осознаются индивидом» [10, с. 175]. Интересно, что понятие «индивид» было «впервые введено в

научный оборот Цицероном как латинский аналог греческого термина „атом“» [3, с. 404]. Автор-эссеист, получивший право на индивидуальность, не просто осознает себя частицей, атомом окружающего мира, но и творит его: не только эстетически осваивает непосредственный жизненный опыт, многообразие земных чувств и переживаний, но, выходя за его пределы, углубляется в новое, непознанное ранее.

Таким образом, можно предположить, что эссе — когнитивная форма изложения жизненной позиции, представляющая собой один из факторов, способствующих формированию гуманитарной личности в социокультурном пространстве современного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, В. И. Художественно-публицистические жанры в газетной периодике : учеб. пособие / В. И. Антонова. — Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2003. — 56 с.
2. Волков, И. Ф. Теория литературы : учеб. пособие / И. Ф. Волков. — М. : Просвещение ; Владос, 1995. — 256 с.
3. Всемирная энциклопедия : Философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М. : АСТ ; Минск : Харвест : Современный литератор, 2001. — 1312 с.
4. Дмитриевский, А. Л. Жанр эссе. Очерк теории жанра : моногр. / А. Л. Дмитриевский. — Орел : ОГУ : Полиграф. фирма «Картуш», 2006. — 130 с.
5. Кайда, Л. Г. Эссе: стилистический портрет / Л. Г. Кайда. — М. : Флинта : Наука, 2008. — 184 с.
6. Канторович, В. Заметки писателя о современном очерке. — 2-е изд., доп. — М. : Сов. писатель, 1973. — 544 с.
7. Кройчик, Л. Е. Система журналистских жанров / Л. Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста / под ред. С. Г. Корконосенко. — СПб., 2000. — 272 с.
8. Общество знания: от идеи к практике : коллектив. моногр. В 3 ч. Ч. 1. Основные контуры концепции общества знания / под ред. В. В. Васильковой, Л. А. Вербицкой. — СПб. : Скифия-принт, 2008. — 284 с.
9. Садыкова, Л. В. Особенности диалогизма в русской эссеистике рубежей XX века / Л. В. Садыкова // Русская литература. Исследования : сб. науч. тр. — Киев : БиТ, 2008. — Вып. 12.
10. Философский словарь / общ. ред. В. А. Малинина. — М. : Республика, 2003. — 575 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 7-е изд., перераб. и доп. — М. : Республика, 2001. — 719 с.

Поступила 10.06.11.



НАШИ АВТОРЫ

Бакулина Елена Александровна, программист управления информационных технологий ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», eabakulina@rambler.ru

Бахлов Игорь Владимирович, заведующий кафедрой всеобщей истории и мирового политического процесса, руководитель НОЦ «Политический анализ территориальных систем» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор политических наук, доцент, bahlov@mail.ru

Белова Наталья Анатольевна, профессор кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, доцент, belkasun@mail.ru

Вдовин Сергей Михайлович, ректор ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, профессор, rector@mrsu.ru

Головушкин Игорь Анатольевич, аспирант кафедры маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», igorekanatolich@mail.ru

Давлетбаева Диана Няилевна, доцент кафедры контрастивной лингвистики и лингводидактики ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», кандидат филологических наук, доцент, dianadi@bk.ru

Дмитриева Юлия Николаевна, методист медиацентра ОГБОУ ДПО «Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», ulyadm@mail.ru

Древс Юрий Георгиевич, профессор кафедры управляющих интеллектуальных систем ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Москва), доктор технических наук, ydrevs@ya.ru

Егорова Наталья Вениаминовна, соискатель кафедры теории и практики региональной журналистики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», tatacute@mail.ru

Журавлева Ольга Николаевна, заведующий кафедрой социального образования ГОУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», кандидат педагогических наук, доцент, metodist61@list.ru

Заварцева Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры сервиса ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», gavana83@mail.ru

Задорожный Василий Никифорович, ректор ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», доктор экономических наук, профессор, rector@syktsu.ru

Иванов Михаил Юрьевич, ассистент кафедры управляющих интеллектуальных систем ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Москва), airxster@gmail.com

Катунова Валерия Валерьевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии и педагогики НОУ ВПО «Нижегородский институт менеджмента и бизнеса», кандидат биологических наук, katonova@mail.ru

Кахнович Светлана Вячеславовна, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, kahnnowish@mail.ru

Ледяева Екатерина Владимировна, преподаватель кафедры педагогической психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», lediyaevaE@yandex.ru

Лопухова Юлия Викторовна, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и социально-культурного сервиса ГОУ ВПО «Самарский государственный архитектурно-строительный университет», j.v.lopukhova@mail.ru

Мешков Дмитрий Николаевич, аспирант кафедры методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», meshd@list.ru

Милованова Галина Викторовна, доцент кафедры общей физики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, milovanova_g@mail.ru

Напалкова Ирина Геннадьевна, доцент кафедры экономической истории и информационных технологий, докторант кафедры всеобщей истории и мирового политического процесса, старший научный сотрудник НОЦ «Политический анализ территориальных систем» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат исторических наук, zamisi@yandex.ru

Никишова Светлана Алексеевна, учитель английского языка ГОУ «Прогимназия № 1753» г. Москвы, аспирант кафедры филологических дисциплин и методики преподавания их в начальной школе ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», mikkylya@mail.ru

Николаева Екатерина Александровна, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор культурологии, доцент, k_katrina69@mail.ru

Окунев Денис Викторович, директор Программы развития университета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат экономических наук, okunev_d@mail.ru

Попова Надежда Геннадьевна, начальник учебно-методического отдела Елецкого филиала НОУ ВПО «Российский новый университет», соискатель кафедры педагогики ГОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», porovanadigen@yandex.ru

Серебровская Наталья Евгеньевна, заместитель заведующего кафедрой социальной психологии и педагогики НОУ ВПО «Нижегородский институт менеджмента и бизнеса», кандидат психологических наук, доцент, serebrovskaya-n@yandex.ru

Соколов Виталий Владимирович, специалист по учебно-методической работе Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», sokolovsaransk@yandex.ru

Тимофеев Алексей Юрьевич, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», кандидат физико-математических наук, доцент, tim@syktsu.ru

Харитоновна Ирина Владимировна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, +7 (8342) 327125

Шарахова Лариса Николаевна, директор Центра поддержки и сопровождения проектов ГБОУ ДПО (ПК) С «Мордовский республиканский институт образования», соискатель кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», sharahovaln@mail.ru

Шигурова Татьяна Алексеевна, старший научный сотрудник кафедры культурологии, этнокультуры и театрального искусства ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат исторических наук, shigurova_tatyana@mail.ru

Шишилова Ольга Юрьевна, аспирант кафедры истории России ГОУ ВПО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва), shishilova_olga@mail.ru



CONTENTS

Modernisation of Education

- S. M. Vdovin, D. V. Okunev, I. A. Golovushkin.** Integration of Knowledge Generation Processes with Commercialisation of Research Results at a National Research University 3

New knowledge generation process associated with innovative activity at a national research university is described. The authors propose methodological approaches to commercialisation of research results. Key problems of marketing an innovative product are defined.

Keywords: national research university; commercialisation of research results and marketing operations, innovative activity in an institution of higher education.

- V. N. Zadorozhny, A. Y. Timofeev.** Mechanisms of Implementation of Joint Academic Programmes administered by the Association of Finno-Ugric Universities .. 9

The article presents the experience of federal universities in the development and implementation of joint academic programmes. The authors formulate the principles on which such programmes can be developed and specify accompanying documentation associated with this process.

Keywords: Bologna process; Association of Finno-Ugric Universities; joint academic programme; joint curriculum.

Academic Integration

- I. V. Bakhlov, I. G. Napalkova.** Practical Aspects of Development of a Comprehensive Applied Research in Politology (in respect with the theme “Political mechanisms of territorial administration in modern Russia”) 14

The article is devoted to the analysis of specifics in drawing up a programme of comprehensive applied research in politology in respect with the theme “Political mechanisms of territorial administration in modern Russia” carried out within the federal special-purpose programme “Research and Teaching Staff of Innovative Russia” 2009—2013. Basic methods of research – content-analysis, cognitive mapping, expert poll, SWOT analysis are characterised in the context of certain methodologic objectives and tasks.

Keywords: applied character of education; professional competence of students; applied research in politology; methods of research; gathering of data; content-analysis; cognitive mapping; expert poll; SWOT-analysis; analytical report.

- N. E. Serebrovskaya.** Conflict Resolution Training of a Prospective Graduate in Management: Integrative Approach 20

The article is concerned with creation of interdisciplinary system of knowledge able to ensure a high level of professionalism and culture of a prospective manager. The author proposes ways of integration of contents of various academic disciplines during the training process of managers.

Keywords: integrative approach; conflict resolution training; prospective specialist in management; conflict resolution culture.

- E. V. Zavartseva.** Definition of Integrative Features of a System Model for the Project Management in Training Economists-Managers 26

Basic components of a system model for project management are presented: project, schedule of activities, portfolio of projects, processes of projects management and subjects of project activity. Basic qualities of a system model for project management are defined, integrative features are presented.

Keywords: system; project management; project; schedule; portfolio of projects; subject of management; process of management; integration.

- G. V. Milovanova, I. V. Kharitonova.** Analysis of the Undergraduate Students Preparedness to Off Class Study in Conditions of Integration of Education 33

The author examines the notion and basic types of off class study and factors determining its efficacy. Interrelation between off class study, self dependence and self education are analysed. Description of an experimental research on the undergraduate students preparedness to off class study is presented.

Keywords: off class study; self dependence; skills and abilities of prospective graduate.

- V. V. Katunova.** Ecological Education and Tourism: Possible ways of Integration 38

The article is devoted to the analysis of possible ways of development of the system of ecological education and tourism in Russia. The author explores functions of tourist activity in the system of core higher and further education, opportunities to treat tourism as a special type of activity determining a person's self development and shaping his/her ecological consciousness.

Keywords: integration; ecological culture; ecological education; tourism; ecological consciousness; ecological upbringing.

- N. G. Popova.** Attaining Completeness of Ecological Knowledge by Integration of Various Bachelor Degree Programmes 44

The article is concerned with the content of the notion “ecological education”, stages of its development in Russia; core academic programmes, integration of which into the academic process of higher education conditional to finalising the process of forming complete ecological knowledge, are presented.

Keywords: ecological education; integrating function.

Innovations in Education

Y. G. Drevs, M. Y. Ivanov. Specifics of Learners' Cognitive Activity in Designing Electronic Course Books 47

The authors introduce the method for considering the brain hemispheric asymmetry in creating an information model of a course book. Logical model of the study material complying with individual qualities of learners is presented. Software facilities which are used for the encouragement and assessment of its efficacy are covered in a concise but thorough manner.

Keywords: electronic course book; cognitive activity; education; hemispheric asymmetry; model of study material; individualisation of academic process.

O. N. Zhuravleva. Humanity-oriented Model of Education as a Means of Shaping Humanistic Personality of a High School Student 51

The article is devoted to the analysis of theoretic and practical problems of improvement of current education content in compliance with an integrative methodological principle of humanity.

Keywords: humanity-orientedness; process of humanitarisation; design of secondary education content.

S. A. Nikishova. Communicative Universal Activity of Junour High School Students in the Structure of an Integrative Lesson 57

The article addresses the issue of integration of academic disciplines where the author proposes methods to shaping cross-cultural communicative skills among junour high school students which will better the process of integration of science into academic studies and demonstrate an individual style of a teacher's speech behaviour.

Keywords: integrated lesson; cross-cultural communicative skills; improvement of interaction between education and science; teacher's speech behaviour.

E. A. Bakulina. Projects as Home Assignments in Mathematics and as a Means of Integration of a Teacher's and Learners' Activity 60

The article discusses the process integrating a teacher's and a student's activity around project-type home assignments in mathematics. The author examines the specifics of such assignments in mathematics, describes an exemplary assignment with the use of IT.

Keywords: home assignment; academic studies project; research; interaction of a teacher and a student.

L. N. Sharakhova. Quality Management of Children's Supplementary Education with the Use of Electronic Form of Information Gathering 63

The article covers in a thorough manner the specifics of development and testing of the republican monitoring system assessing the quality of children's supplementary education with the use of electronic form of information gathering. It is stated that the use of such form will allow to comprehensively assess the activity of supplementary education institutions, to make decisions on removal of disadvantages and provide conditions for ensuring their efficient and smooth running.

Keywords: children's supplementary education; quality of education; e-form of information gathering; factors; indicators; monitoring results; analysis.

Philosophy of Education

U. V. Lopukhova. Tolerance as a Notion of Ethics, as a Notion of Moral and as a Personal Form of Moral Consciousness 69

The article deals with the categorial analysis of the notion "tolerance" where it evidences that tolerance as a notion of ethics, as a notion of moral and as a personal form of moral consciousness meets the criteria for a science notion, moral notion and a personal form of moral consciousness.

Keywords: tolerance; notion of ethics; notion of moral; personal form of moral consciousness.

O. Y. Shishilova. Educational Activity of the Religious Philosophy Academy in Immigration 74

The article is devoted to spiritual, moral and cultural aspects of educational activity conducted by the religious philosophy academy among young generation of Russian immigrants in the first quarter of the XXth century. The academy's role, significance and contribution to the Russian immigrants spiritual life, moral upbringing of youth, based on national culture and traditions is presented in a thorough manner.

Keywords: religious education; Religious Philosophy Academy; Russian abroad; religious organizations

D. N. Meshkov. Integration of Substantial with Functional Approaches to the Problem of a Human's Nature 79

The article explores the specifics of substantial and functional approaches to the problem of human's nature and possibilities to integrate one approach with another. It is stated that the refusal from substantialism is not always justified. Differentiation between logical substantialism and ontological one is discussed.

Keywords: substantialism; functionalism; behaviourism; logical substantialism; philosophy of consciousness; human's nature.

**Psychology of Education**

- E. V. Ledyeva.** Integration of Family Environment into Educational Environment as the Most Significant Condition of a Successful Socio-Pedagogical Adaptation of Left-handed Children (research aspect) 85

The article presents the research results devoted to the study of interaction between the current educational environment and parents' efforts to ensure a successful socio-pedagogic adaptation of left-handed children. Necessity and significance of individualisation and academic process differentiation creating prerequisites for a comprehensive development and function not only left-handed but right-handed children as well, their successful integration into modern public environment are discussed thoroughly.

Keywords: socio-pedagogic adaptation; left-handed children; reeducation; academic process; integration; socio-pedagogic encouragement.

- Y. N. Dmitrieva.** Emotional Burnout Caused by Teachers' Feelings Ensued from Age Crisis Process 89

The article presents the research results exploring the specifics of age crisis among individuals involved in teaching. The analysis of teachers' emotional burnout is carried out in the context of their emotional reaction associated with this process.

Keywords: age crisis; emotional burnout; meaning-of-life orientations; professional development.

- V. V. Sokolov.** Research into the Level of Psychological Forecasting Among Graduate Students Specialising in Humanities 94

The article presents the results of an experimental research into the specifics of psychological forecasting among graduate students. Necessity to raise the level of the above forecasting is discussed.

Keywords: thinking; psychological forecasting; personality; psychological processes.

Education and Culture

- T. A. Shigurova.** Research into the Mordovian Embroidery in the Context of Ethnoculture 98

The article presents the experience of integrative description of native embroidery as a product of a Mordovian woman's creative activity, the guardian of symbolic information. The author endeavors to comprehend embroidered compositions featured with basic decorative symbols of Ezyan embroidery as a representation of a definite fragment of reality with a unifying content.

Keywords: Mordovian ethnoculture; traditional embroidery; decorative symbols; symbol; context of a world view.

- S. V. Kakhnovich.** Psychologic and Pedagogical Fundamentals of Forming Culture of Interpersonal Relations Among Preschool Children Involved in Graphic arts activities 103

The author asserts that activities associated with graphic arts as a specific form of perception of reality have a significant teaching potential. Creative self-expression of a child concerned with graphic arts is considered a means to form the culture of interpersonal relations.

Keywords: culture of interpersonal relations among preschool children; graphic arts activity; creative self-expression; spiritual achievement of personhood; artistic creative development of preschool children.

Philological Education

- N. A. Belova, E. A. Nikolaeva.** Mosaic of World Cultures in the Mirror of the Russian Literature: Integrative and Culturological Approaches to the Study of Literature (short notes about the Russian vision of the Spanish literature) 109

The article is devoted to the study of intersections between the Russian and Spanish cultures reflected in the Russian poetry of XIX—XXth centuries through motifs, artistic images, literary mystifications. The resultant integrative approach to the study of the Spanish culture at high school literature classes is presented.

Keywords: integration; methods of teaching; culture studies; cultural traditions; motifs; images; literary mystifications.

- D. N. Davletbaeva.** Psycholinguistic Experimental Research into the Process of Perception of Occasional Idioms in Genetically Unkindred Languages 114

The article is devoted to the problem of a contrastive study of mental perception and cultural interpretation of idioms in occasional usage by native speakers. Role of idioms' inner form and ability to undergo various transformations are covered in a thorough manner. Functions of stylistic devices that transform idioms in unkindred languages are examined.

Keywords: psycholinguistic experiment; occasional usage; archetype; stereotype.

- N. V. Egorova.** Essay and Improvement of Humanistic Potential of a Person ... 120

The article is concerned with shaping a humanistic orientation of students-philologists in the context of artistic creation. Genre of essay declaring the supremacy of the essayist's thought and ideological commitment in the process of individualised comprehension of reality is analysed as an aspect of the problem.

Keywords: humanistic objectives; individuality; personality; creativity; political essays; existence; essay.

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания 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. Подписи под рисунками 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