



№ 3 (72) (июль-сентябрь) 2013

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛИ:

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, Россия, Республика

Мордовия, г. Саранск,

ул. Большевикская, 68

Тел., факс: (834-2) 48-14-24

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать» и «МК-Периодика» 46316

Scholarly journal

FOUNDERS:

Government of the Republic of Mordovia
Federal state-financed academic institution of
higher education "Ogarev Mordovia State University"

Published since January 1996

Goes out trimestral

Editors office address:

68, Bolshhevistskaya Str.,

430005, Saransk,

Republic of Mordovia, Russia

Telephone, fax: (834-2) 48-14-24

Subscription index in catalogue
of agencies "Rospechat" and "MK-Periodika" 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин – *главный редактор*, к. э. н.
(Саранск, Россия)

С. В. Полутин – *заместитель главного редактора*,
д. соц. н., профессор (Саранск, Россия)

С. В. Гордина – *ответственный секретарь*,
к. п. н. (Саранск, Россия)

Г. А. Балыхин – д. э. н., профессор (Москва, Россия)
С. К. Бондырева – д. псих. н., профессор, академик
РАО (Москва, Россия)

Н. В. Бычков – *Министр образования*
Республики Мордовия (Саранск, Россия)

И. Р. Гафуров – д. э. н., профессор (Казань, Россия)

Б. А. Жигалев – д. п. н., профессор
(Нижний Новгород, Россия)

В. В. Кадакин – к. п. н., доцент
(Саранск, Россия)

В. В. Конаков – к. т. н., доцент
(Саранск, Россия)

Л. П. Кураков – д. э. н., профессор, действительный
член РАО (Чебоксары, Россия)

Н. П. Макаркин – д. э. н., профессор (Саранск, Россия)

Т. В. Машарова – д. п. н., профессор (Киров, Россия)
Г. В. Мерзлякова – д. и. н., профессор
(Ижевск, Россия)

И. А. Носков – д. п. н., профессор (Самара, Россия)
Чаба Фёлдыш – профессор Университета Эрфурта
(Эрфурт, Германия)

Е. В. Чупрунов – д. физ.-мат. н., профессор
(Нижний Новгород, Россия)

EDITORIAL BOARD

S. M. Vdovin – *Editor in chief*, Kandidat Nauk degree
holder (PhD) in economics (Saransk, Russia)

S. V. Polutin – *Deputy editor in chief*, Doctor of
sociological sciences, professor (Saransk, Russia)

S. V. Gordina – *Executive editor*, Kandidat Nauk degree
holder (PhD) in pedagogics (Saransk, Russia)

G. A. Balykhin – Doctor of economics, professor (Moscow, Russia)
S. K. Bondyeva – Doctor of psychology, professor,
academician RAE (Moscow, Russia)

N. V. Bychkov – *Minister of Education of the Republic of*
Mordovia (Saransk, Russia)

I. R. Gafurov – Doctor of economics, professor (Kazan, Russia)

B. A. Zhigalev – Doctor of pedagogics, professor
(Nizhny Novgorod, Russia)

V. V. Kadakin – Kandidat Nauk degree (PhD) in pedagogics,
research assistant professor (Saransk, Russia)

V. V. Konakov – Kandidat Nauk degree (PhD) in
engineering, research assistant professor (Saransk, Russia)

L. P. Kurakov – Doctor of economics, professor, full-
fledged member of RAE (Cheboksary, Russia)

N. P. Makarkin – Doctor of economics, professor (Saransk, Russia)

T. V. Masharova – Doctor of pedagogics, professor (Kirov, Russia)
G. V. Merzlyakova – Doctor of historical sciences,
professor (Izhevsk, Russia)

I. A. Noskov – Doctor of pedagogics, professor (Samara, Russia)
Csaba Földes – Professor University of Erfurt
(Erfurt, Germany)

E. V. Chuprunov – Doctor of physical and mathematical
sciences, professor (Nizhny Novgorod, Russia)

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,
и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory;
индексируется в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

© «Интеграция образования», 2013



СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

Д. В. Окунев, Е. В. Солдатова, Н. А. Архипова. Идентификация стратегических партнеров университета исследовательского типа на основе концепций управления межфирменным взаимодействием	4
А. В. Кузнецов, В. Р. Горячева. Модернизационная парадигма в исследовании генезиса научно-технической сферы жизнедеятельности общества	13

Академическая интеграция

Н. И. Мешков. Теоретико-методологические аспекты педагогической науки	23
М. В. Чугунов, И. Н. Полунина. Конечноеэлементное моделирование стержневых систем как инструмент междисциплинарной интеграции в инженерном образовании	28
Н. И. Созонтова. Активизация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров при обучении в высшем учебном заведении	33
Т. А. Вергазов. Кодирование коммуникативных процессов в структуре образования	39

Непрерывное образование

И. В. Гришина. Методологические основы формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования	43
С. П. Бурланков, И. В. Захватова. Дополнительное профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристических услуг в России	51

Инновации в образовании

В. И. Ивлев. Продуктивная интеллектуальная деятельность учащихся	58
Н. Г. Лаврентьева. Интеграция в педагогическом процессе дошкольного учреждения: традиции и современность	61
Г. В. Михалева. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании	65

Психология образования

Л. В. Мищенко, А. С. Войтов. Психологические особенности пологендерного становления интегральной индивидуальности младших школьников с низкой учебной мотивацией в условиях психологического сопровождения	70
--	----

Социология образования

Ч. И. Ильдарханова. Межпоколенческая образовательная мобильность сельской семьи (на примере муниципального района Республики Татарстан)	78
Т. М. Дадаева. Социально-профессиональный статус преподавателей вуза: гендерный аспект	85

Филологическое образование

В. В. Шигуров. Изучение механизма междисциплинарного взаимодействия языковых единиц на занятиях по русской грамматике (на материале предикативации)	90
---	----

Образование и культура

Л. Е. Корсакова. Этнокультурные основы современного образования	99
Е. П. Курбатова. Осуществление принципа интеграции в лингвокультурологии	104
Традиционная культура в зеркале восприятий: наука, образование, практика (по материалам круглого стола)	107
Этические проблемы современного образования (материалы круглого стола)	124

ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

В. П. Андронов, доктор психологических наук, профессор • В. М. Арсентьев, доктор исторических наук, профессор
 О. Г. Беломоева, доктор культурологии, профессор • Н. И. Воронина, доктор философских наук, профессор
 Ю. А. Елисеева, доктор философских наук, профессор • Н. И. Мешков, доктор психологических наук, профессор
 Н. И. Наумкин, доктор педагогических наук, профессор • Е. А. Неретина, доктор экономических наук, профессор
 В. А. Писачкин, доктор социологических наук, профессор • Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор
 Ю. Н. Сушкова, доктор юридических наук, профессор • А. А. Сычев, доктор философских наук, профессор
 А. Б. Танасейчук, доктор филологических наук, профессор • В. П. Фурманова, доктор педагогических наук, профессор
 В. В. Шигуров, доктор филологических наук, профессор



CONTENTS

Modernisation of Education

D. V. Okunev, E. V. Soldatova, N. A. Arkhipova. Identification of the Research University Strategic Partners Based on the Concepts of the Inter-firm Partnership Management	4
A. V. Kuznetsov V. R. Goriacheva. Modernisation Paradigm in the Study of the Genesis of Scientific and Technical Sphere of Society	13

Academic Integration

N. I. Meshkov. Theoretical and Methodological Aspects of Pedagogical Science	23
M. V. Chugunov, I. N. Polunina. Finite-Element Modeling of Beam Frame Structures as a Tool for Integrating Subjects in Engineering Education	28
N. I. Sozontova. Intensifying Independent off the Class Studies Among Undergraduate Students Specialising in Management in Higher Education Institutions	33
T. A. Vergazov. Coding Communication Processes in the Structure of Education	39

Life-long Education

I. V. Grishina. Methodological Basis for Developing Professional Competence Among Heads of Schools in the System of Further Education	43
S. P. Burlankov, I. V. Zakhvatova. Further Education in Tourism as a Condition for Improving Quality of Hospitality Services in Russia	51

Innovations in Education

V. I. Ivlev. Productive Intellectual Activities of Students	58
N. G. Lavrentyeva. Integration at Pre-school Institutions' Pedagogical Process: Traditions and Modernity	61
G. V. Mikhaleva. British Social and Pedagogical Experience in Media Education	65

Psychology of Education

L. V. Mishchenko, A. S. Voitov. Psychological Features of Gender Development of Primary School Children's Integrated Personality with a Low Academic Motivation under the Conditions of Psychological Support	70
--	----

Sociology of Education

Ch. I. Ildarhanova. Intergenerational Educational Mobility of a Rural Family (based on the study of the municipal area of the Republic of Tatarstan)	78
T. M. Dadaeva. Social and Professional Status of Higher School Teachers: Gender Aspect	85

Philological Education

V. V. Shigurov. The Study of Interaction Mechanism of Linguistic Units of Different Parts of Speech in Russian Grammar Classes (based on predicativation)	90
--	----

Education and Culture

L. E. Korsakova. Ethnocultural Fundamentals of Modern Education	99
E. P. Kurbatova. Application of Principle of Integration in Linguoculturology	104
Traditional Culture: Mirrors of Perceptions (Science, Education, Practice)	107
Ethical Issues of Contemporary Education	124

EXPERT BOARD

V. P. Andronov, Doctor of Psychology, professor • V. M. Arsent'ev, Doctor of Historical Sciences, professor
 O. G. Belomoeva, Doctor of Culturology, professor • N. I. Voronina, Doctor of Philosophical Sciences, professor
 Ju. A. Eliseeva, Doctor of Philosophical Sciences, professor • N. I. Meshkov, Doctor of Psychology, professor
 N. I. Naumkin, Doctor of Pedagogics, professor • E. A. Neretina, Doctor of Economics, professor
 V. A. Pisachkin, Doctor of Sociological Sciences, professor • G. I. Sarancev, Doctor of Pedagogics, professor
 Ju. N. Sushkova, Doctor of Juridical Sciences, professor • A. A. Sychev, Doctor of Philosophical Sciences, professor
 A. B. Tanasejchuk, Doctor of Philological Sciences, professor • V. P. Furmanova, Doctor of Pedagogics, professor
 V. V. Shigurov, Doctor of Philological Sciences, professor



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:005.912

ИДЕНТИФИКАЦИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПАРТНЕРОВ УНИВЕРСИТЕТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ МЕЖФИРМЕННЫМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ

Д. В. Окунев, Е. В. Солдатова, Н. А. Архипова

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

В статье систематизированы концепции межфирменного взаимодействия, выявлены их ключевые идеи, определяющие выбор стратегического партнера университета исследовательского типа. Синтезирована на основе данных концепций методика идентификации стратегических партнеров университета исследовательского типа, предполагающая оценку установленных университетом контактов с партнерами и поиск новых; определение потенциальных партнеров на основе идентификации объединяющих целей и интересов, комплементарности ресурсов; анализ ценности взаимодействия (экономической, стратегической, социальной) и возможности построения сетевой структуры взаимодействия; выбор стратегического партнера.

Ключевые слова: университет исследовательского типа; стратегический партнер; ценность взаимодействия; комплементарность ресурсов; сеть; стейкхолдер; транзакционные издержки; стратегическая идентичность; конкурентные преимущества.

IDENTIFICATION OF THE RESEARCH UNIVERSITY STRATEGIC PARTNERS BASED ON THE CONCEPTS OF THE INTER-FIRM PARTNERSHIP MANAGEMENT

D. V. Okunev, E. V. Soldatova, N. A. Arkhipova

(Ogarev Mordovia State University)

In the knowledge-based economics the role of science and higher education is changing, modern universities are patterning after innovative corporations from the perspective of research and development (R&D), as well as the protection of intellectual property and technology transfer. With the change of the university's status from classical to research-intensive the relevance of building up relations with partners is increasing. The success of the relations in the longer term is determined by identifying strategic partners and assessing their potential. In the article the following concepts are classified: concept of inter-firm partnership (theory of transaction cost, resource-based approach), concept of value; stakeholder concept, relationship marketing concept (networking, network concept). The key points that determine the selection of a strategic partner of a research university are identified: the potential for reducing transaction costs and improving coordination processes; the complementary resources of strategic significance for the university; the potential for value creation of the inter-firm interaction (social, economic, strategic); the possible contribution of a partner in the value chain (joint problem solving in the field of quality control); the development of a new product; the use of technical, technological and information innovation in real working environment; the access to necessary resources limited in the economics based on the prolongation of relations with partners; the integrated aims and interests and the identification of possible and acceptable methods of achieving them; the possibility of building an integrated network structure, which unites participants with strategic identity (the attractiveness of the company as a business partner, depending on the system of its relations with other organizations, as well as connections with their actions and resources) and provides access to new technologies, markets, accelerated innovation and risk-sharing between members of the network that forms the basis for the specific asset investments; the increase in a variety of relations that may transform into a partnership. Synthesised methodology for identification of strategic partners of a research university on the basis of the said concepts includes: the assessment of the established university contacts with partners and the search for new ones; identification of potential partners on the basis of unifying aims and interests, complementarity of resources; the analysis of the cooperation value (economic, strategic, social) and the construction of the network interaction structure; the choice of strategic partners.

Keywords: research-intensive university; strategic partner; value of cooperation; complementarity of resources; network; stakeholder; transaction costs; strategic identity; competitive advantage.



В экономике, основанной на знаниях, изменяется роль науки и высшего образования, современные университеты приближаются к инновационным корпорациям с позиции исследований и разработок (R&D), защиты интеллектуальной собственности и трансфера технологий. С изменением статуса университета с классического к исследовательскому повышается актуальность формирования взаимоотношений университета с партнерами, успешность которых в долгосрочной перспективе определяется идентификацией стратегических партнеров и оценкой их потенциала.

В современной научной литературе существуют различные взгляды на построение и управление партнерством, среди которых, на наш взгляд, можно выделить следующие концепции:

- теория транзакционных издержек;
- ресурсный подход;
- ценностная концепция;
- стейкхолдерская концепция (теория заинтересованных сторон);
- маркетинг взаимоотношений;
- сетевая концепция.

Как одна из основополагающих теорий межфирменного взаимодействия *теория транзакционных издержек* содержит вопросы эффективности рыночного механизма [18]. Различные формы межфирменного взаимодействия могут рассматриваться как промежуточные этапы между дуальными отношениями и построением иерархичной структуры, в зависимости от эффективности координации процессов взаимодействия и потенциала снижения транзакционных издержек.

Использование теории транзакционных издержек в управлении межфирменными взаимоотношениями позволяет объяснить выбор модели взаимодействия и оценить ее эффективность [13]. В свою очередь К. Грёнроос предложил теорию отношенческих издержек, в соответствии с которой развитие межфирменных отношений позволяет их участникам избежать значительных транзакционных издержек и дополнительных затрат на качество [12]. С точки зрения данной теории координация взаимоотношений

компании с партнерами осуществляется на основе создания структур управления, позволяющих достичь лучших результатов деятельности по сравнению с конкурентами.

Для определения механизма координации со стороны партнера Е. Г. Ноордевиер, Дж. Джордж и Дж. Р. Невин предложили рассматривать следующие элементы: гибкость поставщика; поддержку покупателя; наличие информации, предоставляемой покупателем; мониторинг покупателем деятельности поставщика; ожидания продолжения взаимодействия. Указанные пять элементов авторы рассматривают как возможность комплексной оценки отдельно взятого дуального взаимодействия поставщика и покупателя на промышленных рынках в ситуации повторяющихся транзакций.

Данная теория позволяет выявить потенциального стратегического партнера на основе снижения транзакционных издержек на взаимодействие с ним за счет интерактивных дуальных отношений. Существенным недостатком этого подхода является отсутствие стратегической направленности и возможности формирования устойчивых конкурентных преимуществ в виду рассмотрения исключительно краткосрочного эффекта экономии издержек.

Р. Морганом и Ш. Хантом [14; 15] представлена *ресурсная теория конкурентных преимуществ*, согласно которой менеджеры по управлению взаимоотношениями должны осознавать, что простое приобретение ценных ресурсов недостаточно для обеспечения конкурентных преимуществ, основанных на взаимоотношениях, и более высоких показателей функционирования компании. Так, конкуренты могут изменить рыночную ситуацию путем приобретений, имитации, замены или инноваций. Эффективным решением данной проблемы являются сотрудничество и ресурсы. Таким образом, сторонники этой теории признают необходимость более выгодно позиционирования компании на основе ресурсов и получения относительных преимуществ.



Наиболее существенной предпосылкой развития ресурсного подхода служит идея о гетерогенном характере компаний, понимание которой необходимо для построения стратегически важных моделей компании. Согласно Дж. Барни, связи ресурсов и способностей являются различными у каждой компании [7]. Гетерогенность предполагает, что за счет различия в способностях фирмы могут конкурировать на рынке как минимум на уровне безубыточности, а при объединении своих ресурсов и способностей могут выйти на более высокий уровень развития.

В целом в ресурсной концепции традиционно выделяется взаимозависимость, возникающая между организациями, обменивающимися ресурсами [16]. Ключевой идеей этой теории в управлении взаимоотношениями между компаниями являются комплементарность и стратегическое влияние ресурсов, приобретенных или необходимых. Стратегическая цель компании — достижение устойчивого конкурентного преимущества через долгосрочные взаимоотношения [11], основанные на комплементарности ресурсов их участников. Таким образом, в отличие от теории транзакционных издержек ресурсная концепция формирует мотивацию для партнерских взаимоотношений и определяет их стратегическую природу; не определяет конкретные структуры управления, а скорее формирует их характер и потенциал как источника преимущества для компании. С позиции ресурсного подхода, идентификация стратегических партнеров компании должна осуществляться, исходя из необходимости конкретных видов ресурсов путем выявления организаций, обладающих ими.

Идеи ресурсного подхода находят свое отражение в *теории ценности межфирменного взаимодействия*. Адаптация ресурсного подхода к управлению взаимоотношениями между компаниями связана с пониманием взаимоотношений как отношений ресурсов фирмы. По мнению Р. Бакстера и Ш. Матера, возможность получения прибыли на основе управления взаимоотношениями подразумевает, что взаимоотношения являются

ресурсами, способными создавать ценность [8]. Д. Тис подчеркивает значение отношений ресурсов для успеха компании, отмечая, что взаимоотношения с потребителями являются одними из наиболее важных нематериальных активов [17]. Рассмотрение взаимоотношений как ресурсов, способных создавать ценность, позволяет выявить возможность формирования уникальных конкурентных преимуществ компании.

Деловые взаимоотношения могут быть определены как продолжающийся процесс, в рамках которого две организации формируют сильные социальные, экономические, технические связи с целью снижения издержек и повышения ценности, получая взаимные выгоды [6]. Организации вступают во взаимодействие друг с другом с целью более рационального использования собственных ресурсов и получения доступа к ресурсам другой стороны [9].

Исследователи межфирменного взаимодействия сходятся во мнении, что ценность взаимоотношений является многомерной переменной, сочетающей в себе несколько аспектов. М. М. Смирнова выделяет три группы источников создания ценности отношений, подтверждающих многогранность и сложность ее измерения (табл. 1).

Стратегический аспект является одним из наиболее значимых в создании ценности взаимоотношений, поскольку обеспечивает усиление стратегической позиции компании в отрасли на основе достижения значительных экономических эффектов, совместной разработки и продвижения на рынок инноваций, оптимизации затрат за счет совершенствования технических и маркетинговых компетенций. Выделение источников создания ценности межфирменного взаимодействия позволяет идентифицировать организации, обладающие потенциалом создания ценности взаимоотношений, и рассматривать их в перспективе в качестве стратегических партнеров.

Стейкхолдерская теория начала формироваться в 60-е гг. XX в. Понятие «заинтересованная сторона» ввел в



Т а б л и ц а 1

Классификация основных источников создания ценности взаимоотношений

[5, с. 34]

Аспекты	Возможности создания ценности (перспектива поставщика)	Примеры исследований
Экономический Монетарный	Снижение затрат на взаимодействие, производственных затрат	Anderson, Narus, 1991; Werani, 2001; Wilson, Jantrania, 1996
	Рыночный потенциал взаимоотношений (прибыль, объемы продаж, кросс-продажи)	Walter, Ritter, Gemünden, 2001; Tomczak, Rudolf-Sipötz, 2003
	Повышение производительности	Krafft, 2002
Стратегический Немонетарный	Повышение стабильности взаимодействия; безопасность взаимодействия	Walter, Ritter, Gemünden, 2001; Krafft, 2002; Eberling, 2002
	Построение и совершенствование компетенций сторон на основе личного взаимодействия	Anderson, Narus, 1991; Wilson, Jantrania, 1996; Werani, 2001; Forsström, 2003; Möller, 2003
	Укрепление позиции фирмы-поставщика на рынке	Wilson, Jantrania, 1996; Eberling, 2002
	Инновационный потенциал, совместная разработка идей	Werani, 2001; Wilson, Jantrania, 1996; Walter, Ritter, Gemünden, 2003
	Ресурсный потенциал (возможности переноса ресурсов, возможности комплементарности действий сторон, трансфер технологий)	Mandjak, Durrieu, 2000; Tomczak, Rudolf-Sipötz, 2003; Baxter, Matear, 2004; Eberling, 2002; Werani, 2001
	Информационный потенциал (возможности получения дополнительной информации (о рынке, изменениях спроса и т. д.), позволяющая оптимизировать процессы поставщика и повлиять на эффективность решений)	Walter, Ritter, Gemünden, 2001; Tomczak, Rudolf-Sipötz, 2003; Eberling, 2002; Tewes, 2003; Möller, Törrönen, 2003
	Референтный потенциал (рекомендации потребителей, поддерживающие поставщика при входе на новые рынки и в процессе развития взаимоотношений с новыми потребителями)	Tomczak, Rudolf-Sipötz, 2003; Forsström, 2003; Eberling, 2002
	Потенциал совместного развития; потенциал построения сети	Tomczak, Rudolf-Sipötz, 2003; Ford, 2000, Kraft, 2002; Möller, 2003
Социальный Немонетарный	Создание уникальной организационной культуры	Wilson, Jantrania, 1996
	Создание уникальных норм взаимоотношений	Gassenheimer, Houston, Davis, 1998; Dwyer, Schurr, Oh, 1987
	Доверие и приверженность взаимоотношениям	Morgan, Hunt, 1994; Krafft, 2002
	Повышение мотивации сотрудников	Krafft, 2002

стейкхолдерскую теорию Р. Э. Фримен в середине 1980-х гг., при этом подразумевалась «любая группа или индивидуум, которые могут воздействовать или кого

может затрагивать достижение организацией своей цели» [10].

Сторонники теории стейкхолдеров утверждают, что цели организаций долж-



ны учитывать разнообразные интересы различных сторон, представляющих определенный тип неформальной коалиции. Относительная власть различных стейкхолдеров является ключевым фактором при оценке их значения и формировании иерархии (рейтинга) относительной важности. Теоретические исследования взаимоотношений стейкхолдеров и фирмы фокусируются на двух основных вопросах: 1) идентификация стейкхолдеров в соответствии с объединяющими их целями и интересами; 2) выявление возможных методов достижения поставленных целей. Интересы стейкхолдеров концентрируются в сфере стратегии фирмы, поэтому теоретическим контекстом исследований является стратегический менеджмент [1].

Д. Ньюбоулд и Д. Луффман выделяют четыре главные категории стейкхолдеров: 1) группы влияния, финансирующие предприятие (например, акционеры); 2) служащие, работающие на предприятии; 3) менеджеры, руководящие ими; 4) экономические партнеры (покупатели и поставщики, другие экономические субъекты). Данная классификация подтверждает тот факт, что партнеры входят в круг заинтересованных сторон и соотносятся с ним как часть и целое.

Наиболее продвинутым способом взаимодействия компании со стейкхолдерами является бриджинг. Он представляет собой стратегическое партнерство, существующее в разных формах, включая совместное ведение бизнеса с основными покупателями и сотрудничество с конкурентами. Подобные объединения наиболее распространены в условиях неопределенности и сложности внешней среды. Бриджинг позволяет снизить уровень ее неопределенности на основе более тесного взаимодействия между организациями. Фирмы, связанные бриджингом, имеют общие цели, выгодные для всех сторон.

Таким образом, идентификация стратегических партнеров компании с точки зрения теории стейкхолдеров заключается в установлении интересов различных субъектов внешнего окружения и выделении среди них тех, чьи интересы согла-

суются или пересекаются в определенной мере с интересами самой компании, что может послужить поводом установления межфирменного взаимодействия.

В начале 50-х гг. XX века в США появились работы, отражающие предпосылки *концепции маркетинга взаимоотношений*. Например, Э. Макгарри в перечень основных функций маркетинга (в соответствии с комплексом «4Р») включил контактную функцию, в рамках которой компании развивают и поддерживают отношения друг с другом, что ведет к системной гибкости и адаптивности [2]. По мнению ученого, контактная функция является основой взаимодействия, она ориентирована на установление длительных отношений, предполагающих взаимозависимость и соблюдение взаимных интересов, обеспечивая снижение затрат (по сравнению с разовыми контактами). Концепция маркетинга взаимоотношений включает в себя идеи ранее рассмотренных концепций: теории транзакционных издержек, ресурсного подхода и ценностной концепции.

Концепция маркетинга взаимоотношений предусматривает построение таких взаимоотношений между партнерами, которые позволяют совместно решать проблемы в области управления качеством продукции, освоения производства новых видов продукции, использования технологических и информационных новаций в реальных производственных условиях.

Развитие отношенческого аспекта в маркетинге заложило основы маркетинга партнерских отношений, представляющего собой непрерывный процесс определения и создания новых ценностей вместе с поставщиками и покупателями, а затем совместного получения и распределения выгоды от этой деятельности между участниками взаимодействия. Для достижения высокого уровня эффективности такого взаимодействия концепция предполагает оценку потенциальных партнеров с позиции их возможного вклада в цепочке создания ценности. Учитывая ограниченность ресурсов в экономике, компания должна стремиться пролонгировать отношения с партнерами на наиболее длительный срок, тем самым обеспечивая



доступ к необходимым ресурсам. Кроме того, тех партнеров, взаимоотношения с которыми в настоящий момент не являются для компании высокоприбыльными, не стоит упускать из виду, так как ситуация на рынке может диаметрально поменяться, и это создаст новую возможность построения межфирменного взаимодействия.

Сетевой подход (скандинавский подход к маркетингу взаимоотношений) впервые был представлен в литературе по промышленному маркетингу в 1970-е гг. международной группой европейских исследователей – членов группы промышленного маркетинга и закупок IMP (Industrial Marketing and Purchasing Group) из Германии, Франции, Италии, Швеции и Великобритании. Его основоположниками являются Д. Форд, Х. Хаканссон, Л. Маттссон, П. Турнбулл и др.

Сетевой подход делает акцент не просто на построении долгосрочных стабильных дуальных отношений, а на формировании сетевого взаимодействия как минимум с тремя сторонами. По мнению

Ю. Ф. Поповой, сетевая модель организации экономической деятельности может быть представлена следующими характеристиками [4]:

- взаимодействие создает персональный опыт, увеличивает информационный обмен и может привести к сотрудничеству;

- сотрудничество в рамках межфирменных отношений, ориентированное на достижение значимых целей, приводит к интенсивным социальным и информационным обменам, которые, в свою очередь, ведут к установлению доверия и взаимной ориентации интересов;

- доверие создает основу для увеличения приверженности и взаимной адаптации компаний, что ведет к взаимозависимости, взаимным обязательствам и снижению рыночного риска, а также формирует базу для специфических инвестиций в активы;

- кооперация предоставляет дополнительные возможности доступа к новым технологиям, рынкам сбыта, ускоренному

Т а б л и ц а 2

Ключевые идеи концепций межфирменного взаимодействия для идентификации стратегических партнеров национального исследовательского университета

Концепция/Подход	Ключевая идея
Теория транзакционных издержек	Выявление партнеров на основе потенциала снижения транзакционных издержек и повышения эффективности координации процессов взаимодействия
Ресурсный подход	Формирование конкурентных преимуществ на основе партнерств с компаниями, обладающими комплементарными ресурсами, имеющими стратегическое значение, позволяющими подняться на более высокий уровень развития
Ценностная концепция	Выявление партнеров среди организаций, обладающих потенциалом создания ценности межфирменного взаимодействия (социальной, экономической, стратегической)
Стейкхолдерская концепция	Идентификация партнеров на основе объединяющих целей и интересов и выявление возможных методов их достижения
Маркетинг взаимоотношений	Выявление потенциальных партнеров с позиции их возможного вклада в цепочке создания ценности (совместное решение проблем в области управления качеством продукции, освоения производства новых видов продукции, использования технологических новаций в реальных производственных условиях). Пролонгирование отношений с партнерами с целью обеспечения доступа к необходимым ресурсам, ограниченным в экономике
Сетевая концепция	Построение сетевой структуры или встраивание в нее, которая объединяет участников, обладающих стратегической идентичностью (привлекательностью компании как делового партнера в зависимости от системы ее взаимоотношений с другими организациями, а также связей с их действиями и ресурсами); структура предоставляет дополнительные возможности доступа к новым технологиям, рынкам сбыта, ускоренному внедрению инноваций и разделению риска между участниками сети, формирует базу для специфических инвестиций в активы
Нетворкинг	Активное наращивание разнообразных связей, которые возможно трансформировать в партнерские отношения

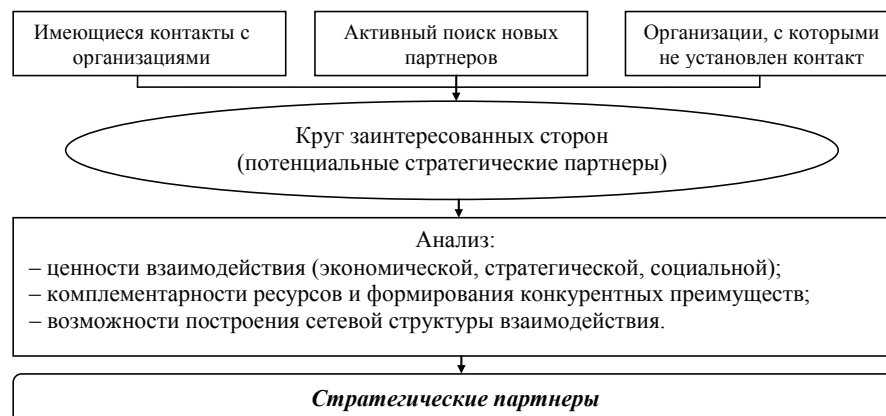


Схема идентификации стратегических партнеров университета исследовательского типа на основе концепций межфирменного взаимодействия

внедрению инноваций и разделению риска между участниками сети;

- долгосрочное сотрудничество повышает взаимозависимость, обязательства и уровень доверия между субъектами рынка, увеличивая эффективность межфирменных отношений;

- «стратегическая идентичность» организации формируется в контексте ее взаимоотношений с бизнес-партнерами;

- парные взаимоотношения «встроены» в сетевую структуру и формируют сеть.

Построение рыночного контекста фирмы посредством интерпретации и рационального использования прошлого опыта является основой создания ее сетевой идентичности, а также позиционирования на рынке.

Фирма без своего интерактивного окружения теряет идентичность, поскольку ее деятельность определяется всей сетью взаимоотношений как контекстом. Стратегическая идентичность отражает воспринимаемую привлекательность компании как делового партнера в зависимости от системы ее взаимоотношений с другими организациями, а также связей с их действиями и ресурсами. Таким образом, идентификация стратегических партнеров осуществляется на основе оценки их «стратегической идентичности» – совокупности имеющихся межфирменных взаимоотношений.

Разновидностью сетевого подхода является концепция *нетворкинга*. В широком смысле термин «нетворкинг» (networking)

представляет собой выстраивание отношений между людьми со схожими интересами и целями [3]. Он предполагает создание постоянно увеличивающегося списка связей с целью обмена информацией, идеями, ресурсами, возможностями. В зависимости от целей/интересов и сфер деятельности виды нетворкинга могут быть самыми разнообразными: деловой нетворкинг (используется для создания деловых возможностей сетей, объединяющих единомышленников-предпринимателей), нетворкинг в области исследований/знаний и др. Данная концепция предполагает интенсивный поиск новых контактов, связей, которые затем могут перейти в форму сотрудничества и эффективного стратегического партнерства.

Систематизация рассмотренных выше концепций межфирменного взаимодействия позволяет синтезировать методику идентификации стратегических партнеров университета исследовательского типа. В основе идентификации стратегических партнеров университета следует использовать ключевую идею подходов, рассмотренных в таблице 2.

Выявление ключевых идей рассмотренных концепций позволяет синтезировать методику идентификации стратегических партнеров университета исследовательского типа, которая предполагает оценку установленных университетом контактов с партнерами и поиск новых; определение потенциальных партнеров на основе идентификации объединяющих



целей и интересов, комплементарности ресурсов; анализ ценности взаимодействия (экономической, стратегической, социальной) и возможности построения сетевой структуры взаимодействия; выбор стратегического партнера (рисунок).

Точная идентификация стратегических партнеров НИУ позволяет выявить потенциал межфирменного взаимодействия на начальном этапе построения партнерских связей, что способствует формированию конкурентных преимуществ в динамично изменяющейся рыночной среде и обеспечивает устойчивый фундамент его поступательного развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузьмин, С. С. Компания и стейкхолдеры : теоретические подходы к выстраиванию взаимодействий [Электронный ресурс] / С. С. Кузьмин // Российское предпринимательство – 2011. – № 8, Вып. 1 (189). – С. 58–62. – Режим доступа: <http://www.creativeconomy.ru/articles/13066/>.
2. Куш, С. П. Маркетинг взаимоотношений на промышленных рынках / С. П. Куш. – Санкт-Петербург : Высшая школа менеджмента; Издат. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2008. – 272 с.
3. Лукаш, О. Как эффективно строить нетворкинг/коммуникации в международных научно-исследовательских проектах (Практическое пособие) [Электронный ресурс] / О. Лукаш, С. Клесова. – 2011. – Режим доступа: http://www.rtn.ru/_files/fileslibrary/70021f2ded_288.pdf.
4. Попова, Ю. Ф. Сетевая концепция управления межфирменными отношениями на промышленных рынках : автореф. дисс. ... д-ра эконом. наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 44 с.
5. Смирнова, М. М. Управление взаимоотношениями на промышленных рынках как источник конкурентных преимуществ компании / М. М. Смирнова // Российский журнал менеджмента. – 2006. – Т. 4, № 3. – С. 27–54.
6. Anderson, J. C. Partnering as a focused market strategy / J. C. Anderson, J. A. Narus // California Management Review. – 1991. – № 33 (3). – P. 95–114.
7. Barney, J. B. Returns on bidding firms in mergers and acquisitions, reconsidering the relatedness hypothesis / J. B. Barney // Strategic Management Journal. – 1991. – № 9 (1). – P. 71–78.
8. Baxter, R. Measuring intangible value in business-to-business buyer-seller relationships : An intellectual capital perspective / R. Baxter, Sh. Matear // Industrial Marketing Management. – 2004. – № 33 (6). – P. 491–500.
9. Ford, D. Managing Business Relationships / D. Ford, L.-E. Gadde, H. Hakansson, A. Lundgren, I. Snehota, P. Turnbull, D. Wilson. – Chichester : John Wiley & Sons, 1998.
10. Freeman, E. Strategic management : a stakeholder approach / E. Freeman. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
11. Ganesan, S. Determinants of longterm orientation in buyer-seller relationships / S. Ganesan // Journal of Marketing. – 1994. – № 58 (2). – P. 1–19.
12. Grönroos, Ch. From Marketing Mix to Relationship Marketing : Towards a Paradigm Shift in Marketing / Ch. Grönroos // Management Decision. – 1994. – № 32 (2). – P. 4–20.
13. Heide, J. B. Alliances in industrial purchasing : The determinants of joint action in buyer-supplier relationships / J. B. Heide, G. John // Journal of Marketing Research. – 1990. – № 27 (1). – P. 24–36.
14. Hunt, Sh. The Comparative Advantage Theory of Competition / Sh. Hunt, R. Morgan // Journal of Marketing. – 1995. – № 59 (April). – P. 1–15.
15. Hunt, Sh. The Resource-Advantage Theory of Competition : Dynamics, Path Dependencies, and Evolutionary Dimensions / Sh. Hunt, R. Morgan // Journal of Marketing. – 1996. – № 60 (October). – P. 107–144.
16. Pfeffer, J. The External Control of Organizations – A Resource Dependence Perspective / J. Pfeffer, G. R. Salancik. – New York : Harper & Row, 1978.
17. Teece, D. J. Managing Intellectual Capital : Organizational, Strategic and Policy Dimensions / D. J. Teece. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 300p.
18. Williamson, O. E. The Economic Institutions of Capitalism : Firms, Markets, Relational Contracting / O. E. Williamson. – New York : The Free Press, 1985. – 450 p.

Об авторах:

Окунев Денис Викторович, проректор по экономике, директор Программы развития университета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат экономических наук, доцент, okunev_d@mail.ru

Солдатова Елена Владимировна, доцент кафедры маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат экономических наук, elenavsold@rambler.ru

Архипова Наталья Александровна, студентка V курса экономического факультета ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), asdfdsa@mail.ru

Для цитирования: Окунев, Д. В. Идентификация стратегических партнеров университета исследовательского типа на основе концепций управления межфирменным взаимодействием / Д. В. Окунев, Е. В. Солдатова, Н. А. Архипова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 4–12.

Поступила 07.06.13.



REFERENCES

1. Kuzmin S. S. Kompaniya i steykholdery: teoreticheskiye podkhody k vystraivaniyu otnoshenij [Company and stakeholders: theoretical approaches to building up relations]. *Rossiyskoe predprinimatel'stvo* [Russian Entrepreneurship]. 2011, no. 8., vol. 1 (189), pp. 58–62.
2. Kushch S. P. Marketing vzaimootnosheniy na promyshlennykh rynkakh [Relationship marketing in industrial markets]. St. Petersburg, Grad. School of Management Publ., 2008, 272 p.
3. Luksha O., Klesova S. Kak effektivno stroit networking/kommunikatsii v mezhdunarodnykh nauchno-issledovatel'skikh proyektakh [How to effectively network/communicate in international research projects]. 2011. Available at: http://www.rtn.ru/_files/fileslibrary/70021f2ded_288.pdf (in Russian).
4. Popova Yu. F. Setevaya kontseptsiya upravleniya mezhfirmyennymi otnosheniyami na promyshlennykh rynkakh [Network concept of inter-firm management relationships in industrial markets]. St. Petersburg, 2010, 44 p.
5. Smirnova M. M. Upravleniye vzaimootnosheniyami na promyshlennykh rynkakh kak istochnik konkurentnykh preimushchestv kompanii [Relationship Management in the industrial markets as a source of the company's competitive advantages]. *Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta* [Russian Management Journal]. 2006, vol. 4, no. 3, pp. 27–54.
6. Anderson J. C., Narus J. A. Partnering as a focused market strategy. *California Management Review*. 1991, vol. 33, no. 3, pp. 95–114.
7. Barney J. B. Returns on bidding firms in mergers and acquisitions, reconsidering the relatedness hypothesis. *Strategic Management Journal*. 1991, vol. 9, no. 1, pp. 71–78.
8. Baxter R., Matear Sh. Measuring intangible value in business-to-business buyer-seller relationships: An intellectual capital perspective. *Industrial Marketing Management*. 2004, vol. 33, no. 6, pp. 491–500.
9. Ford D., Gadde L.-E., Hakansson H., Lundgren A., Snehota I., Turnbull P., Wilson D. Managing Business Relationships. Chichester, UK, John Wiley & Sons Publ., 1998.
10. Freeman E. Strategic management: a stakeholder approach. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2010.
11. Ganesan S. Determinants of long-term orientation in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*. 1994, vol. 58, no. 2, pp. 1–19.
12. Grönroos Ch. From Marketing Mix to Relationship Marketing: Towards a Paradigm Shift in Marketing. *Management Decision*. 1994, vol. 32, no. 2, pp. 4–20.
13. Heide J. B., John G. Alliances in industrial purchasing: The determinants of joint action in buyer-supplier relationships. *Journal of Marketing Research*. 1990, vol. 27, no. 1, pp. 24–36.
14. Hunt Sh., Morgan R. The Comparative Advantage Theory of Competition. *Journal of Marketing*. 1995, no. 59 (April), pp. 1–15.
15. Hunt Sh., Morgan R. The Resource-Advantage Theory of Competition: Dynamics, Path Dependencies, and Evolutionary Dimensions. *Journal of Marketing*. 1996, no. 60 (October), pp. 107–144.
16. Pfeffer J., Salancik G. R. The External Control of Organizations – A Resource Dependence Perspective. New York, Harper & Row Publ., 1978.
17. Teece D. J. Managing Intellectual Capital: Organizational, Strategic, and Policy Dimensions. Oxford, Oxford University Press Publ., 2000, 300 p.
18. Williamson O. E. The Economic Institutions of Capitalism: Firms, Markets, Relational Contracting. New York, The Free Press Publ., 1985, 450 p.

About the authors:

Okunev Denis Viktorovich, Vice-rector for financial management, Director of University Development Programme of Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat Nauk degree holder (PhD) in economic sciences, research assistant professor, okunev_d@mail.ru

Soldatova Elena Vladimirovna, research assistant professor, Chair of Marketing, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in economic sciences, elenavsold@rambler.ru

Arkhipova Natalya Aleksandrovna, 5-year student, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), asddfsa@mail.ru

For citation: Okunev D. V., Soldatova E. V., Arkhipova N. A. Identifikatsiya strategicheskikh partnerov universiteta issledovatel'skogo tipa na osnove koncepcij upravleniya mezhfirmyennymi vzaimodejstviem [Identification of the research university strategic partners based on the concepts of the inter-firm partnership management]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 4–12.



УДК 378:316.422

МОДЕРНИЗАЦИОННАЯ ПАРАДИГМА В ИССЛЕДОВАНИИ ГЕНЕЗИСА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА

А. В. Кузнецов (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева),
В. Р. Горячева (Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова)

В статье дается попытка объяснить исторический процесс с помощью модернизационной парадигмы. Приводится описание теории производственных революций применительно к движущим силам социально-экономической эволюции. Выделены три точки бифуркации в ходе индустриализации. Описываются изменения, происходящие в научно-техническом уровне общественного производства в каждой из точек и процесс распространения новых технологий и их приспособление к различным параметрам исторического процесса в период между ними.

Ключевые слова: модернизация; производственная революция; индустриализация; точки бифуркации; технический прогресс.

MODERNISATION PARADIGM IN THE STUDY OF THE GENESIS OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL SPHERE OF SOCIETY

A. V. Kuznetsov (Ogarev Mordovia State University),
V. R. Goriacheva (Plekhanov Russian University of Economics)

The article attempts to explain the historical process using a modernisation paradigm. The theory of industrial revolutions is described in connection with the driving forces of social and economic evolution. There are identified three points of bifurcation in the course of industrialization. Changes of the scientific and technical level of social production in each of the points are highlighted. The proliferation of new technologies and their adaptation to various parameters of the historical process in between points of bifurcation is described. This article provides a formula of modernisation as a function of technical equipment, information and investment policy with description of influence of all the three factors on the process of industrialisation. There are given examples of application of this model to the development of technical and technological environment of humanity from Antiquity to Modern times.

Keywords: modernisation; industrial revolution; industrialisation; points of bifurcation; technical progress.

Исследования, появившиеся в период научно-технической революции, получили очень важную, на наш взгляд, тенденцию, которая выражается в постепенном сближении методологии гуманитарных, естественных и технических дисциплин. Данное явление объясняется усложнением системы научного мировоззрения, стремлением при помощи трансдисциплинарных связей «расширить горизонты» исследовательского процесса в целях достижения результата, в наибольшей степени отвечающего критериям истинности.

Одним из интереснейших экспериментов по созданию новейшего научного знания является моделирование долго-

срочного развития Мир-Системы¹. Процесс этот идет в русле такого междисциплинарного направления, как синергетика, задача которой – изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем [10]. Для историков это направление играет роль теоретической базы для построения моделей социально-исторических процессов [4–6].

В свете вышеуказанных тенденций в экономической истории развивается такое направление научного поиска, как модернизационная парадигма. Считается, что модернизационная парадигма была сформулирована в середине XX столетия в условиях распада европейских колониаль-

¹ Окружающий нас мир состоит из живой и неживой материи, он рассматривается как динамическая система с обратными связями. В такой системе среда воздействует на организм, в свою очередь оказывающий воздействие на окружающую его среду.



ных империй и появления большого количества «молодых наций» в Азии, Африке и Латинской Америке. Ее использование открывает большие перспективы для объяснения исторического прогресса нового и новейшего времени [19–22].

Определим сущность данной парадигмы, для чего нам необходимо рассмотреть сам термин «модернизация», что под ним подразумевает современная наука.

Согласно «Энциклопедии социологии» модернизация – это общественно-исторический процесс, в ходе которого традиционные общества становятся прогрессивными, индустриально развитыми [25]. В этой связи «Новейший философский словарь» выделяет концепцию модернизации, которая является одним из содержательных аспектов концепции индустриализации, а именно теоретической моделью семантических и аксиологических трансформаций сознания и культуры в контексте становления индустриального общества [18].

Однако с точки зрения технических наук все гораздо проще: модернизация (от франц. *moderne* – новейший, современный) – всякое изменение объекта в соответствии с новейшими, современными требованиями и нормами, например обновление технического оборудования, производственного процесса и т. п. [3].

Как пишет современный исследователь методологии социальных наук И. В. Забаев, проблема модернизации – это вопрос: что такое современное общество и как оно таковым стало [13, с. 229–230]. Притом становление это имеет свойство рефлексии.

В социальных науках данное понятие осмыслялось Э. Дюркгеймом [12] как процесс социальной дифференциации, посредством которого осуществлялось общественное разделение труда; М. Вебером [7] – как процесс рационализации, в ходе которого хозяйствующие субъекты стремились максимально повысить собственную экономическую отдачу; К. Марксом [16] – как процесс товаризации, в ходе которого товары и услуги все более и более производились для рынка.

В целом анализ вышеуказанных точек зрения подводит нас к тому, что модернизация с самого начала рассматривалась

прежде всего как рационализация всех направлений жизни человека и общества [13, с. 229–230].

Видный теоретик «Франкфуртской школы» Ю. Хабермас связывает генезис теории модернизации с социологией, настаивая на том, что последняя возникает как теория буржуазного общества, на долю которой выпадает задача объяснить протекание и анатомические формы проявления капиталистической модернизации добуржуазных обществ [24].

В конечном итоге мы видим, что теория модернизации – это условная совокупность разнородных концепций общественно-экономического и политического развития, объясняющих процесс перехода от одной модели социально-экономического развития к другой, более динамичной. В этой связи российской наукой все чаще рассматривается вопрос о так называемой Петровской модернизации. Эта концепция в большей степени коррелирует с технической интерпретацией данного термина, ведь реформы Петра I изменили не только внешнюю составляющую русского культурно-исторического типа – «фасад Империи», но и внутреннее устройство системы.

Использование модернизационных моделей открывает большие возможности для объяснения исторического процесса. Однако с концепцией модернизации неразрывно связан вопрос о принципах и структуре движущей силы социально-экономической эволюции.

Фазы технико-технологической модернизации, по нашему мнению, логически связаны с «теорией производственных революций», получившей наиболее обоснованную парадигму в работах современного ученого, автора теории «принципов производственных благ» Л. Е. Гринина [8; 23]. Производственную революцию он определил как коренной переворот в мировых производительных силах, связанный с переходом к новому принципу хозяйствования не только в технологиях, но и во взаимоотношениях общества и природы. Ученый полагает, что в отличие от различных технических переворотов производственная революция затрагивает не отдельные важные отрасли, а все хо-



зяйство в целом. В конечном счете новые направления хозяйствования становятся доминирующими [8, с. 214].

Всего насчитывается три производственных революции: аграрная, промышленная и научно-техническая. В данном случае нас интересует промышленная революция, или индустриализация, в ходе которой биологическая энергия, используемая в процессе производства, была заменена водой и паром. Это способствовало процессу трудосбережения не только в физическом труде, но также и в учете, контроле, управлении, обмене и т. д. [8, с. 215].

Впрочем, в ходе раскрытия темы мы постараемся отойти от термина «революция», так как он характеризует скачкообразный процесс глубоких, коренных изменений. Индустриализация – результат длительного накопления количественных и качественных модификаций, ведущих к нарастающему усложнению общественного разделения труда. Само общество является динамической системой, на которую действует закон, при котором оно переходит от одного состояния к другому. Согласно теории самоорганизации такой переход обусловлен флуктуациями и ограничивается точками бифуркации. Таким образом, бифуркация – это приобретение нового качества в движениях динамической системы. Например, в ходе индустриализации мы выделяем три бифуркации в процессе технико-технологической модернизации: замена ручного труда механическим при применении энергии воды, затем пара, а в дальнейшем – электроэнергии.

Обратим внимание на первую точку бифуркации. В этот период генерировался потенциал, включавший в себя совокупность материальных и духовных ресурсов, определяющих научно-технический уровень общественного производства в исторически определенных социально-экономических условиях. На уровне когнитивной дифференциации эксперименты по внедрению тех или иных устройств имеют достаточно древнюю историю и восходят к достижениям античной натурфилософии. Динамичное же сочетание реализуемых и еще не используемых научных и технических достижений

в области гидроэнергетики проявилось в Европе в XV–XVI вв.

Каждый период между бифуркациями связан с распространением новых технологий и их приспособлением к различным параметрам исторического процесса отдельно взятого элемента Мир-Системы, в результате чего создаются условия для следующего состояния фазового перехода. В начале формируются очаги нового принципа производства (модернизация), затем последний распространяется на новые общества и территории, между которыми происходит обмен достижениями в самой разной форме. Здесь большую роль, кроме горизонтального взаимообмена между отдельными представителями различных культурно-исторических типов [9], играет вертикальный обмен (индустриальное наследие) от поколения к поколению, который облегчает процесс усвоения производственных достижений, расширяет практику их применения.

Дальнейшее обсуждение данного предмета иллюстрирует формула зависимости модернизационных процессов от инвестиционной политики (частного или государственного характера) и совокупности взаимосвязанных научно-технических процессов:

$$M = I \rho \lambda \cdot f(t, I),$$

где $I \rho \lambda$ – инвестиционная политика, t – уровень технической оснащенности производства и I – информация.

Если культурно-исторический тип на каком-то этапе своего развития располагает уровнем технической оснащенности, стремящимся к нулю, при отсутствии информации, то, соответственно, не будет и возможности для развития модернизационных процессов. Значение $I \rho \lambda$ тоже может быть отрицательным при чрезмерном уровне эксплуатации (отрицательные инвестиции). При этом, исходя из исторического опыта, мы знаем, что M может иметь отрицательное значение (регресс):

$$-M = -I \rho \lambda \cdot f(t \rightarrow 0).$$

Данная ситуация описывается Ле Гоффом в отношении экономики периода зарождения «цивилизации средневекового Запада» [15, с. 184–232]. То есть, определенный регресс наблюдается при смене прежней



Мир-Системы (к примеру *Pax Romana*) новыми культурно-историческими типам.

Для того чтобы величина трех факторов модернизации была положительной, необходимо ввести новый феномен или сумму феноменов. Дело в том, что вышеописанная формула работает при постоянной средств воздействия (давления):

$$p = \text{const.}$$

Следовательно, можно предположить, что при усилении воздействия изменится значение *Ιπολ*.

Опишем данный вывод исходя из закономерностей исторического процесса. В период когнитивной дифференциации, при слабом развитии науки и низком уровне образования, технические новинки появляются как абстрактные ценности, значимость которых в экономическом плане не может определить сам создатель. Внедрения в производство еще нет, поэтому величина *t* остается неизменной. Однако при этом возникает вероятность распространения информации. Ученые-теоретики описывают абстрактное устройство, постепенно приходя к выводу о его практической значимости. Информация доходит до общественного института или его представителя, обладающего возможностью оказывать воздействие. Это может быть как отдельно взятый представитель феодальной иерархии, так и государство в целом. Давление способствует изменению значения *Ιπολ* с отрицательного или нейтрального на положительное. Возникает импульс, обуславливающий изменение модернизационной парадигмы.

Рассмотрим данную модель применительно к развитию технико-технологической среды человечества в период с Античности до Нового времени. Античная наука и техника развивались в значительной степени независимо друг от друга: ремесло, металлургия, строительное дело, решения ряда инженерных задач находились уже в VI в. до н. э. на довольно высоком уровне, в то время как теория была еще в самом зачаточном состоянии. Но, как отметили авторы специального труда по истории древних изобретений П. Джеймс и Н. Торп [11], к III веку до н. э. философия и экспериментирование воплотились в изящно-стройной

системе Страто, физика, возглавлявшего Афинский лицей (между 287—269 гг. до н. э.). Другим великим эллинским инженером был Филон Византийский (III в. до н. э.), известный своими сочинениями по прикладной механике, часть из которых сохранилась до настоящего времени. Будучи по профессии военным инженером, он работал как в Александрии, так и на Родосе. Его главный труд об использовании научных знаний в военном деле изложен в 9-томном трактате (*Mechanike syntaxis*). Однако ученый также разделял увлечения александрийцев разного рода безделушками, в одной из которых применен карданов подвес. Вероятнее всего, последний не имел практического применения и был надолго забыт. Повторно он был изобретен во времена китайской династии Хань около 100 г. до н. э. и снова открыт в Европе в XIII в. — в обоих случаях для использования в кадиле с ладаном. В 1546 г. испанцы усовершенствовали китайское изобретение компаса, подвесив его на кардановом подвесе, что позволяло компасу сохранить стабильное положение несмотря на внешние колебания. П. Джеймс и Н. Торп предположили, что главным вкладом европейцев в усовершенствование компаса было явно новое применение сконструированной греками 18 столетий назад действующей игрушки [11, с. 153–156].

В западной части античного мира вопросами применения механических конструкций в практику занимался Архимед (287–212 до н. э.). Среди античных механиков, как теоретиков, так и практиков, он наиболее полно описал и применил блочно-рычажные механизмы [2, с. 272–297].

Важным свидетельством тому, что античные техники научились практически применять такой сложный механизм, как дифференциальная передача, уже во II в. до н. э., служит находка Антикитерского механизма [27].

Столь же впечатляющими стали примеры использования энергии воды для получения механической работы. Водяная мельница была известна в Иллирии со II в. до н. э., а в Малой Азии начала применяться, по некоторым данным, примерно на столетие позднее. Витрувий (вторая половина



I в. до н. э.) показал, что римляне внесли в устройство водяных мельниц существенное усовершенствование [31]. Они поменяли горизонтальные колеса на вертикальные с зубчатой передачей, которая соединяла горизонтальную ось колеса с вертикальной осью жерновов [15, с. 184].

Самое раннее непосредственное археологическое доказательство существования в Римской империи водяного колеса найдено в Венафро, деревне неподалеку от Помпеи. Здесь в результате извержения Везувия в 79 г. н. э. было погребено вертикальное водяное колесо, в лаве сохранился его след. Самый большой комплекс римских водяных колес находился в Барбегале неподалеку от Арля (Южная Франция). Он датируется примерно 300 г. н. э. Вода из р. Дюране с крутого холма переводилась по акведуку, имеющему два лотка, каждый из которых спускался с холма ступенями. Всего в сооружении насчитывалось 16 черпаковых водяных колес, обеспечивавших мощность свыше 30 л. с. Поток мог регулироваться посредством использования внешнего желоба в качестве водослива.

Китай также может претендовать на лидерство в этом аспекте, хотя имеющаяся ссылка не так прямо указывает на это: согласно историческим записям сверхсложное гидроэнергетическое устройство для раздувания кузнечных мехов было изобретено примерно в 31 г. н. э. управляющим Ту Ши. Маловероятно, чтобы китайцы так быстро достигли подобного уровня развития, им должны были предшествовать более простые в техническом плане водяные колеса. Существуют записи относительно использования воды для приведения в действие дробильных машин в 20 г. н. э., но не приближавшимся так близко к технологическим достижениям, как в случае с кузнечными мехами Ту Ши [11, с. 479–481].

Наконец, античный культурно-исторический тип показал свою непревзойденность (вплоть до конца эпохи Средневековья) в технике ведения горных работ. В 1920 г. в римских шахтах в Рио-Тинто (Испания) археологи обнаружили «гнездо» деревянных водяных колес на бронзовых осях диаметром 4,5 м и винты к устройству, изобретенному Архимедом для подъема

воды. Винты и колеса запускались вручную с помощью рабочей силы. Благодаря им в рудниках обеспечивалась непрерывная откачка воды и, следовательно, можно было осуществлять проходку на большую глубину [11, с. 505–506].

К III в. н. э. Александрия пришла в упадок. В последующие столетия ее центры образования и науки пострадали от внешних и внутренних угроз. К тому времени, когда библиотека была сожжена арабами во время вторжения в Египет в 640 г. н. э., золотой век греческой науки закончился. Однако некоторые рукописи сохранились благодаря арабским завоевателям. В средние века, следовавшие за падением Римской империи, инженерные достижения Александрии сохранились и развивались в исламском мире. Более того, необходимо заметить, что инженерам исламского мира удалось сохранить больше достижений греко-римской технологии, чем их европейским конкурентам [30, с. 128–129]. Первым шагом в этом направлении были перевод античных научных трактатов и распространение технических знаний, берущих начало в эллинской культуре. «Это явление послужило причиной, когда исламский мир опередил Европу и стал знаменосцем мировой науки и просвещения» [14, с. 49].

В IX в. н. э. главными преемниками александрийских ученых стали три брата-иракца из рода Бану Муса в Багдаде. В 1204 г. Аль Джазири издал «Книгу знаний об остроумных механических устройствах» с описанием технических новинок. В основном приспособления представляли собой различные механизмы, доведенные до совершенства благодаря достижениям александрийской науки в области пневматики и гидравлики [11, с. 183–184]. Однако Аль Джазири не только описывал античные изобретения, по сведениям современных историков науки и техники, он является изобретателем коленчатого вала и многих других открытий в области механики [28].

Что касается «цивилизации средневекового запада» (как обозначает европейский культурно-исторический тип французский медиевист, представитель школы «Анналов» Ж. Ле Гофф), то это был «бедно оснащенный мир, “технически отсталый”».



Средневековье знало даже определенный регресс в этой области по сравнению с греко-романским миром, и в период между V и XIV вв. изобретательство проявлялось слабо [15, с. 183].

Согласно Ж. Ле Гоффу, не существовало другой сферы средневековой жизни, нежели техническая, в которой с такой антипрогрессивной силой действовала бы другая черта ментальности: отвращение к «новшествам». Здесь еще в большей мере, чем в прочих сферах, нововведение представлялось чудовищным грехом. Оно подвергало опасности экономическое, социальное и духовное равновесие. Новшества, обращенные на пользу сеньора, наталкивались, как мы увидим ниже, на яростное или пассивное сопротивление масс.

В течение долгого времени на средневековом Западе не было написано ни одного трактата по технике; эти вещи казались недостойны пера или же раскрывали бы некий секрет, который не следовало передавать. Когда в начале XII в. немецкий монах Т. Пресвитер (1070–1125) писал трактат «О различных ремеслах», он стремился не столько обучить ремесленников и художников, сколько показать, что техническое умение есть божий дар. Другие так называемые труды по технике – всего лишь эрудитские, часто псевдонаучные компиляции, не имеющие большого документального значения для истории естественных знаний [15, с. 187].

Новый культурно-исторический тип оказался не в состоянии развить достижения предшественников, однако средневековые мастера примерно с X в.² начинают использовать водяные мельницы [15, с. 183]. В XI в. водяное колесо в Европе начинает применяться повсеместно [26, с. 31]. В XII в. данные механические устройства начали применяться в металлургии. Сначала в аль-Андалус, затем в христианской Испании, а потом и по всей остальной части света. Однако необходимо учитывать, что этот процесс был долгим и несинхронным. До XIII в. мельница в железоделательной промышленности являлась редкостью; обнаружение ее в 1104 г. в Каталонии нельзя считать бесспорным, хотя

подъем кузнечного дела в этой провинции во второй половине XII в. и был, возможно, связан с распространением этих мельниц. Первое надежное упоминание о них датируется 1197 г. для одного монастыря в Швеции [15, с. 199].

Производство металлов находилось в далеком не лучшем виде, когда в большинстве случаев использовались рудиментарное оборудование и техника [29]. Плавильные печи с мехами, которые приводились в действие энергией воды, появились в конце XIII в. в Штирии, а затем, около 1340 г., в районе Льежа. Доменные печи конца Средневековья не могли тотчас же революционизировать металлургию. Решающие сдвиги появились, как известно, лишь в XVII в., а их распространение пришлось на следующее столетие.

В результате мы видим, что значимые технические достижения в «индустриальной» сфере касались ее отдельных и притом не основных отраслей, а их распространение датируется к тому же концом Средневековья [15, с. 203].

На исходе XIV в. появилась наиболее совершенная форма ведущего звена рычажных и зубчато-рычажных механизмов – система шатун-кривошип. После этого механизмы, которые Античность знала лишь в качестве «курьезных игрушек», в Европе приобрели утилитарное значение [15, с. 188]. Это привело впоследствии к изменению технологической среды, изменению мировоззрения общества на труд, науку и инновации.

Эпоха Возрождения (XIV–XVI вв.), хронологические рамки которой совпали с периодом падения средневековой исламской цивилизации, знаменовала собой перемещения интеллектуального центра во Флоренцию, где обучался переводчик Ветрувия Дж. да Верона (1433–1515), оказавший огромное влияние на инженеров и архитекторов того времени. Его современник Ф. ди Джорджо (1439–1501) со всей очевидностью доказал, что рисунок машины является интеллектуальным самовыражением и средством профессионального самоутверждения техников и инженеров, которые до тех пор считались

² Время рождения «фаустовской культуры» по О. Шпеглеру.



ремесленниками. Он ввел в оборот метод моделирования инженерных сооружений в процессе проектирования. Эти два представителя Высокого Возрождения являли собой замкнувшуюся цепь распространения технической инновации. Первый изложил опыт предшествующей цивилизации, проиллюстрировал его и аннотировал, второй развил его и передал своим последователям, в частности, своему ученику Леонардо да Винчи, процесс проектирования машин которого, по мнению исследователей, стал венцом средневековой технической мысли. Признавая единственным критерием истины – опыт, противопоставляя метод наблюдения и индукции отвлеченному умозрению, Леонардо да Винчи не только на словах, но и на деле наносит смертельный удар средневековой схоластике с ее пристрастием к абстрактным логическим формулам и дедукции («пусты и полны заблуждений те науки, которые не порождены опытом, отцом всякой достоверности, и не завершаются в наглядном опыте») [17, с. 10–12].

С этого времени к средневековой Европе уже нельзя относиться как к отсталому культурно-историческому типу. Так как хаос системы начинал преодолевать информаций, негэнтропийный принцип последней привел в последующем к первому этапу индустриализации.

Наиболее объемным отрицательным вкладом в энтропию средневекового общества можно считать труд Г. Бауэра (Агриколы) (1494—1555) [1]. Он провел систематическое исследование технологических процессов горного дела, которое показывает, как разительно изменилась техногенная среда европейского культурно-исторического типа по сравнению со временами Т. Пресвитера, так же собиравшего сведения о технике и технологии металлургической промышленности по всем германским землям. Ксилографии в книге Агриколы представляют собой не что иное, как свидетельство ранней промышленной революции, и в течение двух столетий они оставались важнейшим руководством по развитию металлургической промышленности.

Эволюционные процессы в развитии техники побуждают население осущест-

влять инвестиции в образование. Так, развитие технико-технологической сферы в Европе тесно связано с развитием университетов. Рост суммы знаний и скорости распространения информации инициирует новую модель роста. Таким образом, все факторы модернизации приобретают необходимую взаимообусловленность.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агрикола, Г. О горном деле и металлургии в двенадцати книгах / Г. Агрикола. – Москва : Недра, 1986. – 294 с.
2. Архимед. Сочинения / Архимед. – Москва : Физматгиз, 1962. – 640 с.
3. Большая Советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00048/88900.htm>. – Дата обращения: 10.03.2013.
4. Бородин, Л. И. История и синергетика : Математическое моделирование социальной динамики / Л. И. Бородин. – Москва : КомКнига, 2005. – 192 с.
5. Бородин, Л. И. История и синергетика : Методология исследования / Л. И. Бородин. – Москва : КомКнига, 2005. – 184 с.
6. Бородин, Л. И. Синергетика и история : моделирование исторических процессов / Л. И. Бородин // История и математика: Анализ и моделирование социально-исторических процессов. – Москва, 2007. – С. 8–48.
7. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма [Электронный ресурс] / М. Вебер. – Режим доступа: <http://www.kara-murza.ru/books/Weber/index.html>. – Дата обращения: 15.03.2013.
8. Гринин, Л. Е. Производственные революции как важнейшие рубежи истории / Л. Е. Гринин // История и современность. Сер. Социально-естественная история. Генезис кризисов природы и общества в России. Человек и природа: противостояние и гармония. – Москва, 2007. – С. 212–243.
9. Данилевский, Н. Я. Россия и Европа : Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к германо-романскому / Н. Я. Данилевский. – Санкт-Петербург : Н. Страхов, 1895. – 629 с.
10. Данилов, Ю. А. Что такое синергетика? [Электронный ресурс] / Ю. А. Данилов, Б. Б. Кадомцев // Нелинейные волны. Самоорганизация. – Москва : Наука, 1983. – С. 30–43. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/kadomcev.htm>. – Дата обращения: 06.03.2013.
11. Джеймс, П. Древние изобретения / П. Джеймс, Н. Торп ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 1997. – 768 с.



12. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда [Электронный ресурс] / Э. Дюркгейм. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/13348>. – Дата обращения: 15.03.2013.
13. Забаев, И. В. Вероисповедание и проблема модернизации (на примере М. Вебера и С. Булгакова) / И. В. Забаев // Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. – Ивано-Франковск : Ист-Вью, 2002. – 352 с.
14. Зарринкуб, А. Х. Исламская цивилизация : Великие открытия и достижения человечества / А. Х. Зарринкуб. – Санкт-Петербург : ДИЛЯ, 2011. – 224 с.
15. Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Ж. Ле Гофф ; под общ. ред. Ю. Л. Бессмертного ; пер. с фр. – Москва : Изд. группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.
16. Маркс, К. Капитал. Критика политической экономии [Электронный ресурс] / К. Маркс. – Режим доступа: <http://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Kapital1/index.html>. – Дата обращения: 17.03.2013.
17. Машины Леонардо да Винчи : тайны и изобретения в рукописях ученого / под. ред. Д. Лауренцы ; пер. с итал. – Москва : Ниола-Пресс, 2007. – 240 с.
18. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/phil_dict/article/filo/filo-480.htm. – Дата обращения: 10.03.2013.
19. Побережников, И. В. Модернизационная перспектива : теоретико-методологические и дисциплинарные подходы / И. В. Побережников // Третьи Уральские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 1999. – С. 16–25.
20. Побережников, И. В. Модернизация : определение понятия, параметры и критерии / И. В. Побережников // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX–XXI столетия. Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 2000. – С. 105–121.
21. Побережников, И. В. Модернизация : теоретико-методологические подходы / И. В. Побережников // Экономическая история. Обзор. – Москва, 2002. – Вып. 8. – С. 146–168.
22. Проскурякова, Н. А. Концепции цивилизации и модернизации в отечественной историографии / Н. А. Проскурякова // Вопросы истории. – 2005. – № 7. – С. 153–165.
23. Ученые России : энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.famous-scientists.ru/4502>. – Дата обращения: 15.03.2013.
24. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М. М. Беляева и др. – Москва : Весь мир, 2003. – 416 с.
25. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/oc/soc-0669.htm>. – Дата обращения: 10.03.2013.
26. Friedel, R. A Culture of Improvement / R. Friedel. – London : England, 2007. – 600 p.
27. Price, Derek J. de Solla. An Ancient Greek Computer. Scientific American, June 1959. – P. 60–67.
28. Salim, T. S. Al-Hassari. The Machines of al-Jazari and Taqi Al-Din [Электронный ресурс]. / T. S. Al-Hassari Salim. – Режим доступа: <http://www.muslimheritage.com/topics/default.cfm?articleID=466>. – Дата обращения: 05.03.2012.
29. Theophili. Qui et Rugerus, presbyteri et monachi, libri III. de diversis artibus: seu, Diversarum artium schedula. Opera et studio R. Hendrie. – London : J. Murray, 1847. – 447 p.
30. Usher, A. History of Mechanical invention. Vol. I / A. Usher. – Harvard : Harvard University Press, 1954. – 450 p.
31. Vitruvius Pollio, M. De Architectura [Электронный ресурс] / M. Vitruvius Pollio. – Режим доступа: <http://www.thelatinlibrary.com/vitruvius.html>. – Дата обращения: 17.03.13.

Поступила 12.03.13.

Об авторах:

Кузнецов Алексей Владимирович, доцент кафедры экономической истории и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат исторических наук, isikuzav@mail.ru

Горячева Варвара Руслановна, ассистент кафедры истории экономической науки ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (г. Москва, Россия), zancia@rambler.ru

Для цитирования: Кузнецов, А. В. Модернизационная парадигма в исследовании генезиса научно-технической сферы жизнедеятельности общества / А. В. Кузнецов, В. Р. Горячева // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 13–22.

REFERENCES

1. Agrikola G. O gornom dele i metallurgii v dvenadsati knigakh [About Mining and Metallurgy in twelve books]. Moscow, Nedra Publ., 1986, 294 p.



2. Arhimed. Sochineniya [Tractates]. Moscow, Fizmatgiz Publ., 1962, 640 p.
3. Bol'shaja Sovetskaja Entsiklopediya [Great Soviet Encyclopedia]. Available at: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00048/88900.htm> (in Russian).
4. Borodkin L. I. Istoriya i sinergetika: Matematicheskoe modelirovanie sotsialnoy dinamiki [History and Synergetics: Mathematical modeling of social dynamics]. Moscow, KomKniga Publ., 2005, 192 p.
5. Borodkin L. I. Istoriya i sinergetika: Metodologiya issledovaniya [History and Synergy: Research Methodology]. Moscow, KomKniga Publ., 2005, 184 p.
6. Borodkin L. I. Sinergetika i istoriya: modelirovanie istoricheskikh protsessov [Synergetics and history: modeling of historical processes]. *Istoriya i matematika: Analiz i modelirovanie sotsiano-istoricheskikh protsessov* [History and Mathematics: Analysis and modeling of socio-historical processes]. Moscow, KomKniga Publ., 2007, pp. 8–48.
7. Veber M. Protestantskaja jetika i duh kapitalizma [The Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism]. Available at: <http://www.kara-murza.ru/books/Veber/index.html> (in Russian).
8. Grinin L. E. Proizvodstvennye revolyutsii kak vazhneyshyie rubezhi istorii [Industrial revolution as major milestones of history]. *Istoriya i sovremennost'. Seriya Sotsioestestvennaya istoriya. Genезis krizisov prirody i obshchestva v Rossii. Chelovek i priroda: protivostoyanie i garmoniya* [History and the Present. Social and Natural History Series. Genesis of the crisis of nature and society in Russia. Man and nature: confrontation and harmony]. Moscow, IES Minenergo Rossii Publ., 2007, no. XXIX, pp. 212–243.
9. Danilevsky N. Ya. Rossiya i Evropa: Vzgl'yad na kulturnye i politicheskie otnosheniya slavyanskogo mira k germano-romanskomu [Russia and Europe: View on the problem of cultural and historical relationship between Slavic and Romano-Germanic worlds]. St. Petersburg, N. Strakhov Publ., 1895, 629 p.
10. Danilov Ju. A., Kadomtsev B. B. Chto takoe sinergetika? [What is synergetics?]. *Nelineynye volny. Samoorganizatsiya* [Nonlinear waves. Self-organization]. Moscow, Nauka, 1983. Available at: <http://spkurdyumov.narod.ru/KADOMCEV.htm>.
11. James P., Thorpe N. Drevnie izobreteniya [Ancient inventions]. Minsk, Popurri Publ., 1997, 768 p. (in Russian).
12. Durkheim E. O razdelenii obshhestvennogo truda [The Division of Labor in Society]. Available at: <http://lib.rus.ec/b/13348> (in Russian).
13. Zabaye V. I. Veroispovedanie i problema modernizatsii (na primere M. Vebera i S. Bulgakova) [Religion and the problem of modernization (case study of Max Veber and Sergei Bulgakov)]. Veber M. Protestantskaya etika i dukh kapitalizma [Veber M. The Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism]. Ivano-Frankovsk, East-View Publ., 2002, 352 p.
14. Zarrinkub A. H. Islamskaya tsivilizatsiya: Velikie otkrytiya i dostizheniya chelovechestva [Islamic Civilisation: Great discoveries and achievements of humanity]. St. Petersburg, DILYA Publ., 2011, 224 p.
15. Le Goff Ja. Civilizatsiya srednevekovogo Zapada [Medieval Western Civilisation]. Moscow, Izdatelskaya gruppa Progress, Progress-Akademiya Publ., 1992, 376 p. (in Russian).
16. Marx K. Kapital. Kritika politicheskoy jekonomii [Capital: Critique of Political Economy]. Available at: <http://www.esperanto.mv.ru/Marksismo/Kapital/index.html> (in Russian).
17. Mashiny Leonardo da Vinchi: tayny i izobreteniya v rukopisyakh uchenogo [Machines of Leonardo da Vinci: the secrets and inventions in scientific manuscripts]. Moscow, Niola-Press Publ., 2007, 240 p.
18. Noveyshiye filosofsky slovar [The newest philosophical dictionary]. Available at: http://slovari.yandex.ru/dict/phil_dict/article/filo/filo-480.htm (in Russian).
19. Poberezhnikov I. V. Modernizatsionnaya perspektiva: teoretiko-metodologicheskie i distsiplinarnye podkhody [Modernization perspective: theoretical and methodological disciplinary approaches]. *Tretyi Uralskie istoriko-pedagogicheskie chteniya* [Third Ural historical and pedagogical readings]. Ekaterinburg, UrPGU Publ., 1999, pp. 16–25.
20. Poberezhnikov I. V. Modernizatsiya: opredelenie ponyatiya, parametry i kriterii [Modernisation: the definition of parameters and criteria]. *Istoricheskaya nauka i istoricheskoe obrazovanie na rubezhe XX–XXI stoletiya. Chetvertye vserossiyskie istoriko-pedagogicheskie chteniya* [Historical science and historical education at the turn of XX–XXI century. Fourth Russian historical and pedagogical readings]. Ekaterinburg, 2000, pp. 105–121.
21. Poberezhnikov I. V. Modernizatsiya: teoretiko-metodologicheskie podkhody [Modernization: theoretical and methodological approaches]. *Ekonomicheskaya istoriya. Obozrenie* [Economical history. Survey]. Moscow, 2002, no. 8, pp. 146–168.



22. Proskuryakova N. A. Kontseptsii tsivilizatsii i modernizatsii v otechestvennoy istoriografii [The concept of civilisation and modernisation in the national historiography]. *Voprosy istorii* [Questions of History]. 2005, no. 7, pp. 153–165.
23. Uchenye Rossii: enciklopediya [Scientists of Russia: encyclopedia]. Available at: <http://www.famous-scientists.ru/4502> (in Russian).
24. Habermas Ju. Filosofskij diskurs o moderne [The philosophical discourse of Modernity]. Moscow, Ves mir Publ., 2003, 416 p. (in Russian)
25. Entsiklopediya sotsiologii [Encyclopedia of Sociology]. Available at: <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/soc/soc-0669.htm> (in Russian).
26. Friedel R. A Culture of Improvement. MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England, 2007, 600 p.
27. Price Derek J. de Solla. An Ancient Greek Computer. *Scientific American* Publ., 1959, pp. 60–67.
28. Salim T. S. Al-Hassari. The Machines of al-Jazari and Taqi Al-Din. Available at: <http://www.muslimheritage.com/topics/default.cfm?articleID=466> (in English).
29. Theophili. Qui et Rugerus, presbyteri et monachi, libri III. de diversis artibus: seu, Diversarum artium schedula. Opera et studio R. Hendrie. London, J. Murray Publ., 1847, 447 p.
30. Usher A. History of Mechanical invention. Vol. I, Harvard University Press Publ., 1954, 450 p.
31. Vitruvius Pollio M. De Architectura. Available at: <http://www.thelatinlibrary.com/vitruvius.html> (in Latin).

About the authors:

Kuznetsov Aleksei Vladimirovich, research assistant professor, Chair of Economical History and Information Technology, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russian), Kandidat Nauk degree holder (PhD) of historical sciences, isikuzav@mail.ru

Goriacheva Varvara Ruslanovna, assistant lecturer, Chair of Economics, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), zancia@rambler.ru

For citation: Kuznetsov A. V., Goriacheva V. R. Modernizatsionnaya paradigma v issledovanii genezisa nauchno-tehnicheskoy sfery zhiznedejatel'nosti obshchestva [Modernisation paradigm in the study of the genesis of scientific and technical sphere of society]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 13–22.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

УДК 37.01:303.7

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

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

Рассмотрены некоторые теоретико-методологические аспекты образовательного процесса с учетом системного и синергетического подходов. Показана специфика воспитания как одной из наиболее значимых сторон образовательного процесса, основное назначение которого состоит в решении задач социализации и индивидуализации формируемой и развиваемой личности человека. Цели и традиции выступают как фактор социокультурной целостности. Изложено авторское видение влияния внешнего фактора на образовательный процесс. Дана критическая оценка педагогического тестирования.

Ключевые слова: воспитание; образование; обучение; цели воспитания; внешний фактор образования; синергетика образования; традиции; тестирование.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

N. I. Meshkov (Ogarev Mordovia State University)

The article focuses on theoretical and methodological aspects of the educational process in terms of the system and synergetic approaches. It also describes specificity of education as one of the most important part of the educational process which primary purpose is to solve problems of socialization and individualization of a developing personality. Aims and traditions are considered to be a factor of social and cultural integrity. The article presents the author's understanding of influence of an external factor on educational process. A critical appraisal of pedagogical testing is given.

Keywords: education; teaching; aims of education; external factor in education; synergetics of education; tradition; testing.

В настоящее время воспитание как педагогическая категория рассматривается через призму образования, как его составная часть. Это находит свое подтверждение в Законе Российской Федерации «Об образовании», в котором воспитание выступает в единстве с обучением, неразрывно от него. Образование направлено на формирование знаний, практических умений и навыков, необходимых компетенций и личностных качеств, отражающих не только когнитивную область человека, но и других его сфер. В образовательном пространстве воспитание в последнее время выступало в качестве подчиненного процесса, обслуживающего обучение. Сегодня практика многих образовательных учреждений продолжает ориентироваться на соответствующую образовательную парадигму. Классическая педагогика всегда ориентировалась на связь обучения и воспитания, на их единство в педагогическом пространстве. Так, ответ на риторический вопрос «Что первично, важнее, – личностные или профессиональные качества?»

дает теория педагогики, в которой зафиксирована закономерность воспитывающего обучения.

В процессе педагогической деятельности акцент необходимо делать не только на воспитывающее обучение, но и обучающее воспитание. Очень точно связь обучения и воспитания в образной форме выразил Е. Н. Ильин: «Учить и воспитывать – это как молния на куртке: обе стороны застегиваются одновременно и накрепко нетопливым движением замка – творческой мысли» [1, с. 211]. Исходя из дефиниции понятия образования, раскрытого в вышеотмеченном законе, воспитание, являясь его составной частью, занимает меньший удельный вес по объему, нежели понятие образования. Однако воспитание необходимо рассматривать и вне контекста образования как процессуальную и результативную характеристику педагогической деятельности в различных учреждениях системы образования, в которых обучение будет сопровождать воспитание, зависеть от него. Оно также осуществляется во

© Мешков Н. И., 2013



многих социальных институтах, начиная от учреждений дошкольного воспитания и затрагивая, например, производственные учреждения. Наряду с умственным воспитанием, реализуемым посредством обучения, оно включает и спектр других направлений. Воспитание рассматривается не только как педагогическое, но и как социальное явление – как один из факторов социализации личности, что лишний раз подтверждает его объемность. Попутно хотелось бы отметить соотношение объемов понятий «социализация» и «воспитание». Воспитание выступает как определенная целенаправленная часть такого явления, как социализация, и в этом отношении оно уже по объему. Однако если социализацию рассматривать как задачу, наряду с индивидуализацией личности человека, то при таком подходе социализация будет частью воспитания. В процессе воспитания, в котором происходит реализация вышеотмеченных задач, необходимо учитывать не только социальные, но и природные факторы; при совместном их взаимодействии образуется сложный комплекс, включающий в себя как «общее», так и «особенное» и «единичное», образуя уникальную и неповторимую констелляцию индивидуальных и личностных параметров в биосоциальной системе «человек».

Говоря об относительной независимости воспитательного процесса от обучения, можно утверждать, что логика воспитательного процесса отлична от логики дидактической деятельности. Об этом говорил и А. С. Макаренко, характеризуя особенность процесса воспитания. На наш взгляд, воспитательная деятельность является более сложной, в отличие от дидактического процесса. Основная сложность состоит в том, что если процесс обучения носит более формализованный характер, то воспитание практически невозможно подогнать под определенный стандарт, загнать в конкретные рамки педагогического процесса. Нормативная база в виде типовых, рабочих и авторских программ, методических рекомендаций и указаний, учебников, учебных пособий и других носителей информации служит той основой, которая обеспечивает реализацию стандартизации обучения. Такой

системообразующий компонент, как цель обучения, ориентированный на получение соответствующего результата в различных учреждениях системы образования по тому или иному предмету, той или иной теме, как правило, изначально прописан, чего нельзя сказать о воспитании.

Так, стратегическая цель воспитания, направляющая воспитательные институты на ее достижение, в настоящее время четко не задана. Естественно, с учетом той или иной цели конструируется содержание воспитания, отбираются адекватные средства педагогической коммуникации, проявляется соответствующая активность субъектов воспитательного процесса. Определенная часть общества, в том числе и педагогического, в воспитательной работе ориентирована на формирование всестороннего развития личности, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Другая же группа в качестве такого ориентира направляет свои усилия на формирование разносторонне развитой личности, говоря о том, что в нашей стране в настоящее время нет таких условий, способствующих реализации первой цели. Данная цель сегодня выступает в лучшем случае как идеал воспитания, ориентированный на будущее. Такая воспитательная идеология и адекватная ее политика плетется в «хвосте обоза» социальной действительности, занимает выжидательную позицию, проецируя на себе социальные условия, особенности и возможности нашей действительности. Соответствующая позиция отражает застойные явления, в том числе и в педагогическом пространстве: воспитание в данном случае следует за развитием, что противоречит отечественной теории, раскрывающей проблему взаимоотношения воспитания и развития личности человека. Так, воспитание должно не только антиципировать, отражать будущее, но и формировать необходимые качества социума с учетом как настоящего, так и более совершенного.

Видимо, целеполагание того или иного ученого, педагога, политика зависит от его мировоззрения, убеждений, определяемых методологической позицией. Ориентация при этом на приоритет материального



(реальных условий), в отличие от идеального (совокупного понимания будущего), «заземляет» субъекта прежде всего на учет условий воспитания и недостаточно полно раскрывает перспективу развития. Даже ортодоксальные материалисты, классики марксизма утверждали, что мир не удовлетворяет человека, и он своими действиями пытается изменить его. Однако изменяя мир, он меняет и самого себя. В данном случае образовательный и воспитательный пороги снижать нельзя, поскольку мировое образовательное пространство серьезно усложняется, и быть аутсайдером в этой гонке – значит обрести «успех на неудачу» в самых различных сферах нашей действительности.

Ориентиры будущего должны опираться на отечественные традиции. Данное обстоятельство необходимо учитывать в процессе создания инноваций, новых педагогических технологий или их некритических заимствований. Вальдорфская педагогика, например, представляет собой синкретичность западных и восточных религиозно-окультистских учений, где представлены элементы гностицизма, кабалистики, пифагорейской мистики чисел [3]. На такой сектантский путь служения стал известный педагог Ш. Амонашвили, который говорит о себе следующее: «Я – Учитель, Христос – Учитель. В чем разница между мною и Христом?» [5]. Можно ли ориентироваться в образовательном процессе на такую «гуманную педагогику»? Ее апологеты приветствуют нововведения в виде вальдорфской педагогики, но отрицательно относятся, например, к такой дисциплине, как «Основы православной культуры». Почему мы должны отказываться от подлинных российских традиций и проявлять особый интерес к чужим и нередко чуждым нам инновациям? Президент РАО Н. Д. Никандров писал: «Ведь сколько бы мы не говорили об общей цели воспитания гражданина России, богатство и бедность разделяют нас сейчас как никогда ранее. Кроме того, по-прежнему есть силы, которые сознательно выступают против сотрудничества Церкви и государства в вопросах воспитания» [4, с. 6]. В образовательно-воспитательном процессе необходимо ориентироваться на принцип

народности, на что указывал К. Д. Ушинский и который красной нитью проходит через его педагогические произведения.

Думается, что настоящее процесса обучения и воспитания оказывает свое влияние на перспективу, и что специфика сегодняшнего педагогического процесса «будет учтена» аттрактором будущего в соответствии с учетом синергетического развития такой социальной системы, как образование. Синергетика познания, наиболее интенсивно развиваемая в последнее время, рассматривает действительность системно, учитывая пространственно-временной континуум. Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов считают, что в свете философского конструктивизма можно рассматривать различные модели синергетики к миру человеческого познания и творчества, образования и исследования будущего. По их мнению, результирующее качество формирования самого человека и его творения определяется как аттрактором будущего, так и его замыслом [2, с. 10]. Конструктивизм, проявляемый в многообразии научных знаний, а также планы, ориентации, установки – все это оказывает влияние на качество «будущего». Такое качество, по нашему мнению, прежде всего определяется образовательной направленностью и спецификой пространственно-временного континуума интервала прошедшего и настоящего. Результат будущего образования, который может воплотиться в соответствующей образовательной системе, во многом будет определяться ее дивергентным характером.

Исключить из настоящего пространственно-временное явление прошлого в надежде на нужную конструкцию будущего, видимо, невозможно. Вероятно, аттрактор будущего будет «учитывать» различные модели образования, альтернативы которых, в свою очередь, окажут свое влияние как на процесс флуктуации, так и на процесс актуализации определенной модели образования, соответствующей духу времени. Однако какая бы модель образования не была в будущем, одно предсказать можно с достаточной уверенностью: она будет соответствовать духу своего времени. Основная сложность педагогической футурологии будет состо-



ять в том, что ей будет достаточно трудно определить этот дух, ориентируясь только на научный подход и игнорируя отечественную традицию.

Традиция, по мнению Д. Володихина, «есть постоянная связь между нематериальной сверхценностью, “управляющей” цивилизацией, и вполне материальным социумом. Традиция предполагает необходимость для каждого члена социума, так или иначе, признать факт служения суперэтносу под эгидой определенной сверхценности. Сила традиции измеряется прежде всего готовностью осознанно продолжать это служение, творить во имя его, защищать весь социальный механизм, сложившийся под воздействием сверхценности» [6, с. 10]

Сверхценность, имея мистическую природу, определяет путь той или иной цивилизации. Отход от сверхценности или ее игнорирование оказывает разрушительное влияние на цивилизацию. Каждая цивилизация имеет как бы свою программу в виде некоего системного образования, а поэтому и свой путь развития. Различные цивилизации индивидуальны, неповторимы, поскольку имеют далеко не одинаковые сверхценности и традиции [6, с. 8].

Надо полагать, что с позиции синергетического подхода аттрактор будущего будет определяться своеобразной программой развития конкретной цивилизации.

На внутреннюю жизнь страны может оказывать разрушительное воздействие и «внешний фактор». Им, по нашему мнению, для современной системы образования может быть Болонский процесс, в который с 2003 г. активно включилась Россия. Одними из его задач являются двухуровневая подготовка кадров и обязательный ЕГЭ для выпускников общеобразовательных школ. Однако серьезных теоретико-методологических оснований для решения этих задач сегодня нет. Более того, в настоящее время не прослеживается единство взглядов со стороны широкой общественности, а также научной и профессионально-педагогической аудитории.

С целью проверки овладения знаниями широкое применение получает контрольно-измерительный инструментарий. Персональные компьютеры при этом выступа-

ют как устройства, способные направить активность в нужном направлении всех без исключения познавательных процессов и мыслительных операций и осуществить их диагностику. Также они способствуют решению комплексных задач, связанных с формированием определенных компетенций, контролем и оценкой знаний, умений и навыков. Однако существенным недостатком тестирования является то, что при его помощи происходит оценка определенных когнитивных фрагментов, поддающихся строгой формализации. Такая формализация напрямую зависит от того источника, который берется за основу создания контрольно-измерительных средств.

Контрольно-измерительные материалы, применяемые в тестировании, нередко предполагают однозначную оценку педагогических понятий, дефиниции которых к настоящему времени далеко не одинаковы в различных источниках. Соответствуют ли разрабатываемые сегодня тесты обученности, успеваемости, академическим достижениям таких критериев, как действительность (валидность, показательность), надежность (вероятность, правильность), дифференцированность (различимость)? Главная сложность создания такого контрольно-измерительного аппарата состоит в том, что тестовые задания конструируются из различных источников, рекомендованных студентам учебных заведений. А таких альтернативных источников достаточно много. Соблюдается ли репрезентативность, проявляемая в том, что составители тестовых заданий изучают все рекомендованные для обучения источники той или иной науки? Принцип свободы и плюрализма, например, предоставляет возможность ученым понимать и излагать тот или иной объект или отдельный предмет исследования в собственном видении, отличном от альтернативных пониманий.

Анализируя педагогический аппарат: закономерности, принципы, понятия, теории, структурные и функциональные компоненты педагогической деятельности и пр., раскрытые в различных источниках, как правило, мы не найдем их однозначного понимания. Данный феномен можно объяснить прежде всего тем, что педаго-



гика как гуманитарная наука и соответствующая практика отражает социальные явления, которые характеризуются высоким динамизмом. Ее развитие необходимо рассматривать в соответствии с диалектической логикой. Педагогические характеристики часто трудно формализовать, подвести под единые правила. Тот или иной исследователь, педагог привносит в исследуемую область нечто свое, своеобразное, отличное от общепринятого понимания педагогических концептов. Однако в последнее время в связи с существенными изменениями, происходящими в обществе, переоценкой различных явлений, ценностей и ценностных ориентаций имеются и серьезные преобразования в методическом, организационном, содержательном и ином пространстве педагогической действительности. Творческий характер деятельности ученого, педагога не может быть заключен в «Прокрустово ложе» однозначных предписаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Е. Н. Искусство общения. Педагогический поиск / Е. Н. Ильин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Наука, 1990. – С. 211–278.
2. Князева, Е. Н. Основания синергетики : человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – 3-е изд. – Москва : КомКнига, 2010. – 232 с.
3. Мешков, Н. И. Семья, язык, традиции / Н. И. Мешков // Роль семьи в сохранении родного языка и национальных традиций : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Саранск, 24–25 апр. 2008 г. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2008.
4. Никандров, Н. Д. Православные традиции, семья и школа в современной России / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 5–12.
5. Новопашин, А. Культ Амонашвили [Электронный ресурс] / А. Новопашин. – Режим доступа : <http://www.iriney.ru/sects/teacher/006.htm>.
6. Традиция и русская цивилизация / Д. Володихин и др. – Москва : Астрель : АСТ ; Транзит книга, 2006. – 283 с.

Поступила 01.02.13.

Об авторе:

Мешков Николай Иванович, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), доктор психологических наук, pedagog@math.mrsu.ru

Для цитирования: Мешков, Н. И. Теоретико-методологические аспекты педагогической науки / Н. И. Мешков // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 23–27

REFERENCES

1. Ilyin Ye. I. *Iskusstvo obshcheniya. Pedagogichesky poisk* [Art of communication. Pedagogical search]. Moscow, Nauka Publ., 1990, pp. 211–278.
2. Knyazeva Ye. N., Kurdyumov S. P. *Osnovaniya sinergetiki: chelovek, konstruiyushchy sebya i svoye budushcheye* [Grounds of synergetics: man that constructs himself and his future]. Moscow, KomKniga Publ., 2010, 232 p.
3. Meshkov N. I. *Semya, yazyk, traditsii* [Family, language, traditions]. *Rol semyi v sokhranении rodnoy yazyka i natsionalnykh traditsiy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., Saransk, 24-25 apr. 2008 g.* [Role of family for saving the national language and traditions: Proc. of nation-wide scientific conference, Saransk, April 24–25, 2008]. Saransk, Mordovian University Press Publ., 2008.
4. Nikandrov N. D. *Pravoslavnye traditsii, semya i shkola v sovremennoy Rossii* [Orthodox traditions, family and school in modern Russia]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2005, no. 1, pp. 5–12.
5. Novopashin A. *Kul't Amonashvili*. Available at: <http://www.iriney.ru/sects/teacher/006.htm> (in Russian).
6. *Traditsiya i russkaya tsivilizatsiya* [Tradition and Russian civilisation]. Moscow, Astrel, AST, Transit kniga Publ., 2006, 283 p.

About the author:

Meshkov Nikolai Ivanovich, professor, Chair of Psychology, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Doctor of psychology, pedagog@math.mrsu.ru

For citation: Meshkov N. I. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty pedagogicheskoy nauki* [Theoretical and methodological aspects of pedagogical science]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 23–27.



КОНЕЧНОЭЛЕМЕНТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СТЕРЖНЕВЫХ СИСТЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М. В. Чугунов, И. Н. Полунина

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

Предлагается подход к созданию методического обеспечения основных дисциплин механических специальностей технического вуза, имеющих отношение к анализу прочности, жесткости, проектированию и оптимизации несущих конструкций. Показано, что конечноэлементное моделирование стержневых систем является междисциплинарной предметной областью и связывает между собой наполнение учебным материалом всех указанных курсов.

Ключевые слова: стержневые системы; метод конечных элементов; объектно-ориентированное программирование; компьютерная графика; САПР; пользовательский интерфейс; учебно-методическое обеспечение учебной дисциплины; междисциплинарные связи и интеграция.

FINITE-ELEMENT MODELING OF BEAM-FRAME STRUCTURES AS A TOOL FOR INTEGRATING SUBJECTS IN ENGINEERING EDUCATION

M. V. Chugunov, I. N. Polunina (Ogarev Mordovia State University)

The article discusses the approach to creating a methodical basis for the technical university majors that deal with analyzing strength and rigidity, design process and optimization of mechanical structures. Three majors „Computer science“, „Mechanics“, and „CAD/CAE“ are considered.

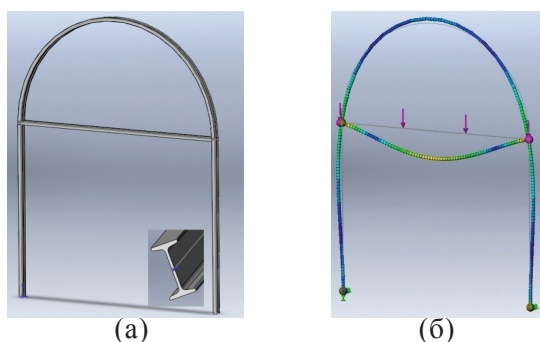
It is shown, that FE modeling of beam-frame systems is the interdisciplinary problem domain allowing to determine an effective way to teach the basic principles of the object-oriented programming and computer graphics as practical tools (computer science), to create theoretical base for studying FEM, to develop initial skills for CAE-systems using, programming for application tasks (Mechanics), and, at last, to create the base for professional solution of the problems of designing in modern CAE-environments (CAD/CAE).

Keywords: beam-frame systems; finite element modeling; object-oriented programming; computer aided design; CAD/CAE; graphics user interface; methodical maintenance of the courses; multidisciplinary integration of the courses.

Современные CAD/CAE-системы предоставляют пользователю широкий функционал в части проектирования и анализа проектных решений пространственных силовых конструкций сложной геометрии [2]. Однако в конструкторской и расчетной практике до сих пор весьма важное место занимает анализ конструкций, расчетные схемы которых могут быть представлены как стержневые. Данный факт обусловлен тем, что указанный тип конструкций является широко распространенным, кроме того стержневые модели гораздо более экономичны в вычислительном отношении по сравнению с аналогичными пластинчато-оболочечными

моделями или моделями твердого (объемного) тела. В тоже время получаемые с их помощью результаты являются вполне адекватными.

В этой связи актуальна следующая проблема: CAD/CAE-системы позволяют напрямую формировать достаточно простые конечноэлементные модели стержневого типа для реальных несущих конструкций, но вследствие сложности интерфейса являются малоприспособленными для решения задач прочности, сформулированных в терминах сопротивления материалов или строительной механики, т. е. на уровне расчетной схемы (рис. 1), и, соответственно, в курсе сопротивления материалов не используются.



Р и с. 1. Твёрдотельная модель конструкции (а) и результаты ее анализа с использованием стержневой модели (б). SolidWorks Simulation

На рисунке 2 показан типичный фрагмент графика учебного процесса для технического вуза (механические специальности) в той части, которая имеет непосредственное отношение к рассматриваемой проблеме.

Решением рассматриваемого класса задач в форме, представленной на рис. 1, студенты занимаются лишь на III курсе в рамках дисциплины «Основы САПР». При этом студент уже владеет аналитическими методами расчетов на прочность, в том числе и в отношении статически неопределимых стержневых систем («Сопротивление материалов», II курс), а также технологиями и средствами объектно-ориентированного программирования и компьютерной графики («Информатика», I курс) [5].

Опыт преподавания этих дисциплин убедил нас в необходимости формирования межпредметных связей на единой интегрированной основе, которая, в частности, может состоять в следующем.

Наполнение учебным материалом курса «Сопротивление материалов» должно предусматривать использование открытых



Р и с. 2. График учебного процесса в техническом вузе

программных средств собственной разработки, обладающих развитым графическим интерфейсом и позволяющих при этом ставить и решать задачи прочности в терминах данной дисциплины. Это дает возможность достижения следующих целей: предоставить студенту удобное средство контроля правильности полученных им аналитических решений, получить первоначальные навыки использования технологий CAE, а также развить по-

лученные в курсе информатики навыки программирования в применении их к решению прикладных задач [3].

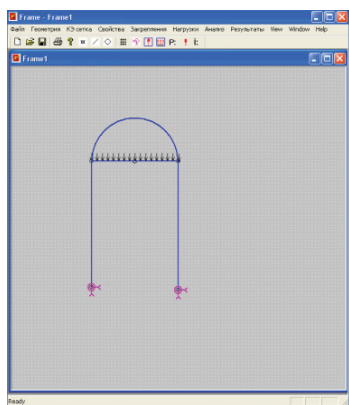
Наполнение учебным материалом курса «Информатика» в части методов программирования должно соответствовать объектно-ориентированной парадигме и использовать методы программирования графики.

В случае выполнения указанных условий в курсе «Основы САПР» становится возможным углубление знаний в части

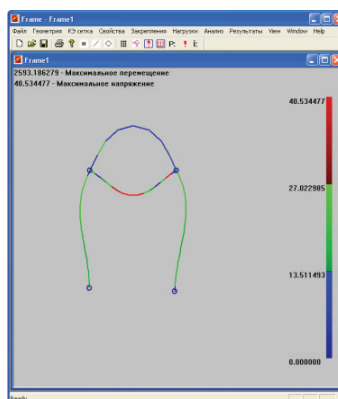


теории и практики МКЭ [1], углубление и развитие знаний и навыков, касающихся понимания структуры, использования, модификации, разработки и адаптации CAD/CAE-систем, в том числе и на основе API [4].

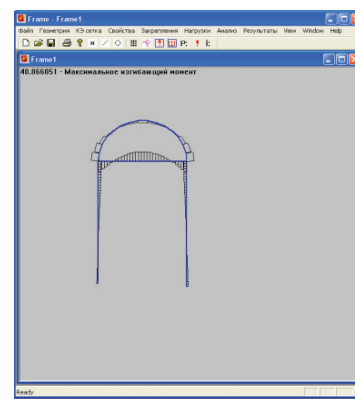
На рисунке 3 проиллюстрирован функционал разработанной для указанных целей программы Frame в части формирования расчетной схемы и отображения результатов.



(a)



(б)

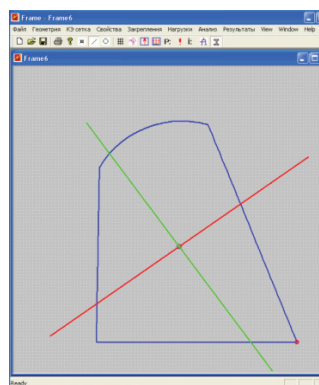


(в)

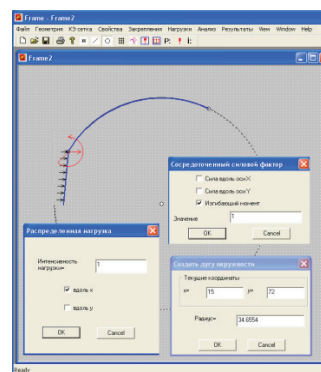
Р и с. 3. Расчетная схема (а) и результаты анализа стержневой конструкции в среде программы Frame, напряженно-деформированное состояние (б), эпюра изгибающих моментов (в)

Рисунок 4 (а) демонстрирует процедуру отрисовки поперечного сечения стержня с последующим определением положения главных центральных осей инерции и опасной точки.

На рисунке 4 (б) показаны некоторые элементы пользовательского интерфейса, включая меню, панели инструментов, модальные и немодальные диалоговые панели.



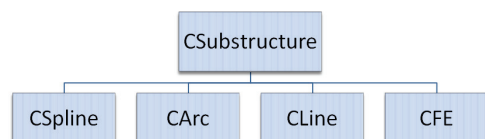
(a)



(б)

Р и с. 4. Поперечное сечение. Положение главных центральных осей и опасной точки (а), элементы интерфейса пользователя (б)

Программа представляет собой многодокументное приложение Windows, разработанное на основе архитектуры документ-вид MS VisualStudio C++ (MFC) и реализующее метод конечных элементов в виде метода подконструкций [1], иерархия классов показана на рисунке 5.



Р и с. 5. Иерархия классов

Базовый класс CSubstructure является абстрактным. Для включения в модель конструкции стержня в виде сплайна (CSpline), дуги окружности (CArc), отрезка прямой (CLine) используются соответствующие классы, наследующие от базового класса основные присущие им как подконструкциям параметры.

Аналогичным образом наследуются от базового соответствующие параметры и классом CFE (класс конечного элемента). Наполнение дочерних классов конкретным содержанием реализуется в виде виртуальных функций, решающих все вопросы формирования, анализа и отображения конечноэлементной модели: построение матриц жесткости, сборки ансамбля, решение системы линейных алгебраических уравнений, обратный ход и т. д. [1].

В целом структура программы полностью аналогична современным промышленным САЕ-системам и представляет собой совокупность трех основных взаимодействующих друг с другом модулей: препроцессор, процессор, постпроцессор.

Таким образом, задача конечноэлементного моделирования стержневых систем, с нашей точки зрения, может рассматриваться как эффективный инструмент междисциплинарной интеграции, поскольку решение ее в рассматриваемой форме находит свое место в каждой дисциплине и состоит в следующем.

В информатике. Как пример разработки объектно-ориентированного

программного обеспечения (специализированного графического редактора), предназначенного для формирования стержневой модели конструкции в ее геометрической части, использующего средства диалогового графического интерфейса и бинарной растровой графики. В качестве тем лабораторного практикума при этом рассматриваются следующие:

- создание каркаса приложения и элементов интерфейса пользователя (панели модальных и немодальных диалогов, панели инструментов, меню и т. д.);

- разработка графического редактора, использующего технологию бинарной растровой графики;

- разработка элементов решателя системы в виде функций, выполняющих процедуры интегрирования (для вычисления моментов инерции плоских фигур), решения задач линейной алгебры и т. д.

В сопротивлении материалов. Как теоретическая база для метода конечных элементов в части построения конечно-элементных моделей стержневого типа. Как предметная область для создания прикладного программного обеспечения, реализующего объектно-ориентированный подход в части разработки процессора (решателя).

В CAD/CAE-системах (Основы САПР). Как объект проектирования и анализа реальных конструкций, а также как технологическая база для совершенствования и развития программного CAD/CAE обеспечения.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бате, К. Численные методы анализа и метод конечных элементов / К. Бате, Е. Вилсон ; пер. с англ. – Москва : Стройиздат, 1982. – 447с.
2. Норенков, И. П. Основы автоматизированного проектирования : учебник для вузов / И. П. Норенков. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 430 с.
3. Чугунов, М. В. Анализ прочности и жесткости плоских стержневых систем : учебное пособие [Электронный ресурс] / М. В. Чугунов, А. С. Тюряхин, И. Н. Полунина ; под ред. В. Д. Черкасова. – Режим доступа: <http://db.inforeg.ru/deosit/Catalog/mat.asp?id=275709>. – № 0320702684.



4. Чугунов, М. В. Программный модуль для решения задач оптимального проектирования в среде SolidWorks на базе API [Электронный ресурс] / М. В. Чугунов, Ю. А. Небайкина // Наука и образование : электронное научно-техническое

издание. – 2011. – № 9. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/206217.html>.

5. Шефферд, Дж. Программирование на Microsoft Visual C++ .NET / Дж. Шефферд ; пер. с англ. – Москва : Русская Редакция, 2003. – 928 с.

Поступила 15.03.13.

Об авторах:

Чугунов Михаил Владимирович, заведующий кафедрой общетехнических дисциплин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат технических наук, доцент, m.v.chugunov@mail.ru

Полунина Ирина Николаевна, доцент кафедры общетехнических дисциплин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», кандидат педагогических наук, i.n.polunina@mail.ru

Для цитирования: Чугунов, М. В. Конечноеэлементное моделирование стержневых систем как инструмент междисциплинарной интеграции в инженерном образовании / М. В. Чугунов, И. Н. Полунина // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 28–32.

REFERENCES

1. Bathe K. J., Wilson E. L. [Numerical Methods in Finite Element Analysis]. Moscow, Stroilzdat Publ., 1976, 528 p. (in Russian).

2. Norenkov I. P. Osnovy avtomatizirovannogo proektirovaniya [Fundamentals of computer-assisted design]. Moscow, Bauman Moscow State Tech. Univ. Publ., 2009, 430 p.

3. Chugunov M. V., Tjurjahin A. S., Polunina I. N. Analiz prochnosti i zhestkosti ploskikh sterzhnevyykh system [Analysis of strength and stiffness of flat frame structures]. Available at: <http://db.inforeg.ru/deosit/Catalog/mat.asp?id=275709.–№ 0320702684>.

4. Chugunov M. V., Nebaykina Yu. A. Programmny modul dlya resheniya zadach optimalnogo proektirovaniya v srede SolidWorks na base API [Programme module for design optimisation in Solid Works software environment, based on API]. *Nauka i obrazovanie* [Science and education]. 2011, no 9. Available at: <http://technomag.edu.ru/doc/206217.html>.

5. Shepherd G. Programmirovaniye na Microsoft Visual C++ .NET [Programming with Microsoft Visual C++ . NET]. Moscow, RusEdit, 2003, 1038 p.

About the authors:

Chugunov Mihail Vladimirovich, head, Chair of General Engineering Disciplines, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in engineering sciences, research assistant professor, m.v.chugunov@mail.ru

Polunina Irina Nikolaevna, research assistant professor, Chair of General Engineering Disciplines, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in pedagogical sciences, i.n.polunina@mail.ru

For citation: Chugunov M. V., Polunina I. N. Konechnoelementnoye modelirovaniye sterzhnevyykh sistem kak instrument mezhdisciplinarnoy integracii v inzhenernom obrazovanii [Finite-element modeling of beam-frame structures as a tool for integrating subjects in engineering education]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 28–32.



УДК 378.147.88

АКТИВИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Н. И. Созонтова (Ухтинский государственный технический университет)

В статье анализируется значимость самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено внеаудиторной самостоятельной работе в учебной деятельности студентов, которая должна отвечать реальным экономическим, социальным и политическим процессам в обществе. Рассматриваются различные аспекты активизации внеаудиторной самостоятельной работы будущих менеджеров, являющейся ведущей формой организации учебного процесса в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; активизация; внеаудиторная самостоятельная работа; студенты-менеджеры; иностранный язык.

INTENSIFYING INDEPENDENT OFF THE CLASS STUDIES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS SPECIALISING IN MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

N. I. Sozontova (Ukhta State Technical University)

The article highlights the importance of independent academic study. Special attention is paid to independent off the class study that should meet the economic, political and social realities within the society. The article also describes various aspects of encouraging independent out-of-class work of future managers. The independent work is a leading educational form in higher education institutions. The paper concentrates on independent out-of-class study of foreign languages as well as the methodological aspects of effective learning. The goal, types, tasks and methods of encouragement of independent of the class studies of future managers have been highlighted. This encouragement will enhance the professional competence of future managers. The most significant factor for encouraging and contributing to the efficiency of students' out-of class activity is a steady motivation.

Keywords: independent work of students; activation; off the class study; prospective managers; foreign language.

Модернизация системы высшего образования повлекла за собой коренную переработку практически всех учебных планов, учебно-методических комплексов и учебно-методической литературы. Ускорение научно-технического прогресса, развитие инновационных технологий, внедрение в повседневную жизнь новых принципов и методов, способов и средств решения профессиональных задач поставило людей большинства экономически развитых стран перед необходимостью постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, осваивать новые профессии и др. Нельзя не отметить, что профессиональные знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения, с одной стороны, не соответствуют постоянно изменяющимся требованиям и подходам к высшему образованию, а с другой – устаревают к тому времени, когда специалисты начинают работать.

При анализе процессов реформирования высших учебных заведений, а также при изучении федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования становится отчетливо видно, что изменилась парадигма образования. Особенно иноязычной подготовки менеджеров в высшем учебном заведении обусловлены изменением практической цели обучения, которая отражает установку современного общества на обучение и овладение иностранным языком как средством общения. Студенты усваивают базовый уровень владения иностранным языком, т. е. основы грамматики, лексический минимум, что обеспечивает возможность «выживания» в стране изучаемого языка. Важную роль при обучении менеджеров играет принцип учета специальности, предполагающий включение в обучение ситуаций и тем устного профессионального обще-



ния, текстов для чтения, литературы по специальности, так как овладение языком требуется для решения задач, связанных с будущей специальностью студентов.

Общепризнано, что в условиях значительного сокращения количества аудиторных занятий распределение часов в пользу самостоятельной работы студентов-менеджеров означает, что они тратят меньше времени на малоэффективные традиционные способы получения знаний. В Федеральном законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» самостоятельная работа студентов – это форма организации учебного процесса как объективное условие формирования познавательной, исполнительской, творческой активности и самостоятельности студентов при обучении. Самостоятельная работа, объем которой определен в государственном стандарте, является обязательной для каждого студента.

Традиционно самостоятельная работа рассматривалась как индивидуальная познавательная деятельность, однако именно она открывает огромные возможности для сотрудничества студента-менеджера и преподавателя [2, с. 112]. При изучении каждой дисциплины самостоятельная работа должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

- аудиторной;
- внеаудиторной;
- творческой (в том числе научно-исследовательской) работы.

Одним из наиболее продуктивных направлений в учебном процессе высшего учебного заведения является внеаудиторная самостоятельная работа студентов-менеджеров, поскольку данный вид деятельности стимулирует их самостоятельную творческую деятельность, вырабатывает навыки самостоятельного принятия решений, способствует развитию чувства ответственности и организованности и т. д. Выполнение внеаудиторной самостоятельной работы требует от студентов-менеджеров высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины и личной ответственности.

Возросший в настоящее время поток информации требует от менеджеров новых умений и способов работы с ней, которые необходимо сформировать во время обучения в вузе. Цель внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров – содействие оптимальному усвоению учебного материала, развитие их познавательной активности, готовности и потребности в самообразовании. Можно с уверенностью сказать, что одной из актуальных задач высшего образования является развитие способностей овладения умениями внеаудиторной самостоятельной познавательной деятельности, тщательно спланированной преподавателем, но осуществляемой без его непосредственного участия. По мнению А. П. Панфиловой, данная организация учебного процесса меняет роль преподавателя. Его активность уступает место активности самих обучаемых, а задача преподавателя как организатора – внешнее управление процессом обучения и развития через самоорганизацию студента, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи [4, с. 24]. Собственный практический опыт менеджера является лишь предпосылкой для начала поиска новой информации, условием для его анализа и получения новых результатов, их диагностики и прогнозирования, позволяющих улучшить ранее имевшийся опыт.

В научно-педагогической литературе описаны различные виды внеаудиторной самостоятельной работы студентов, которые необходимо использовать студентам-менеджерам. Среди них особо выделим следующие:

- работа с документами, первоисточниками, источниками электронной информации;
- работа с учебниками, учебными пособиями, научной и справочной литературой;
- выполнение рефератов, докладов, сообщений, дополнительных и индивидуальных заданий преподавателя;
- подготовка к семинарам, конференциям, зачетам, экзаменам и промежуточным формам контроля;



- проведение исследований, выполнение письменных контрольных и курсовых работ;

- подготовка ко всем видам контрольных испытаний;

- самостоятельная работа над отдельными темами учебных дисциплин;

- просмотр учебных фильмов и видеозаписей и т. д. [6, с. 12].

По мнению М. А. Измайловой, задачами внеаудиторной самостоятельной работы являются:

- углубление и систематизация знаний;
- постановка и решение познавательных задач;

- развитие аналитико-синтетических способностей умственной деятельности, умений работы с различной по объему и виду информацией, учебной и научной литературой;

- практическое применение знаний, умений;

- развитие навыков организации самостоятельного учебного труда и контроля за его эффективностью [3, с. 5].

Для того чтобы цели и задачи этого вида работ для студентов-менеджеров не были абстрактными, необходимо пробудить в них желание самостоятельно исследовать и овладевать знаниями, необходимыми для будущей профессии.

В педагогической литературе можно встретить примеры различных приемов активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров. Наиболее эффективными из них являются:

- обучение студентов методам самостоятельной работы во время учебных занятий, в результате чего во время внеаудиторных занятий произойдет закрепление и углубление полученных знаний и навыков, а также поиск и приобретение новых;

- формирование во время лекций, практических занятий и семинаров устойчивой мотивации к изучению дисциплины для предстоящей учебной и профессиональной деятельности;

- проблемное изложение материала, направленное на интенсификацию учебного процесса и, как следствие, формиро-

вание и развитие способности к творческой деятельности и потребности в ней;

- необходимость установления наглядной связи теории с практикой. Данная связь приводит к внутреннему единству образовательного процесса в высшем учебном заведении, связанности, качественной определенности, высоким результатам учебной и профессиональной деятельности и социализации обучающихся;

- методы активного обучения, которые необходимо использовать для проявления творческого, исследовательского подхода и поиска новых идей для решения разнообразных специализированных задач. Активные методы позволяют осуществлять обучение как совместную творческую деятельность преподавателя и обучаемых, значительно повысить эффективность и качество дальнейшей внеаудиторной деятельности студентов;

- создание структурных логических схем дисциплины и ознакомление студентов с их элементами. Данные схемы на уровне образного мышления доводят до сознания студента основные особенности дисциплины;

- подготовка междисциплинарных пособий, с помощью которых возможно осуществить интеграцию различных образовательных дисциплин и идею междисциплинарных связей. Очевидно, что междисциплинарные связи нескольких дисциплин способствуют обучению студентов на более высоком уровне, улучшению их теоретической и практической подготовки и формированию у них научного мышления. В конечном итоге через осуществление междисциплинарных связей создаются благоприятные условия повышения уровня профессиональной компетентности будущих специалистов;

- постепенное усложнение как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, требующей интеграции уже имеющихся знаний и умений;

- разный уровень обученности, который обуславливает необходимость индивидуализации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной рабо-



ты студентов-менеджеров. Цель данной работы – повысить качество знаний и рост творческой активности студентов. Личностно ориентированный подход необходим для создания оптимальных условий, для развития личности и учета его индивидуальных особенностей будущих менеджеров [5, с. 103].

Говоря о личностно ориентированном подходе и процессе активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров, стоит заметить, что в последнее время высказывается мнение о возможности увеличения доли самостоятельной работы студентов в структуре учебного процесса. Однако с уверенностью можно сказать, что увеличение доли внеаудиторной самостоятельной работы не приведет к тому, что студент станет субъектом обучения. Понятие внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов необходимо соотносить с организующей ролью преподавателя, предусматривающей систематический контроль данного вида деятельности студента-менеджера. Для того чтобы подобная работа была эффективной, студенту необходимо взять на себя функции преподавателя, т. е. самому анализировать, планировать, регулировать и оценивать свою деятельность.

Как отмечалось выше, педагогическая активизация внеаудиторной самостоятельной деятельности может быть эффективной лишь в том случае, если учтены психолого-педагогические особенности студентов-менеджеров, мотивы обучения в высшем учебном заведении, формы и средства обучения и т. д. В готовности студента к самостоятельной внеаудиторной деятельности можно выделить несколько уровней: 1) низкий (отличается стремлением усвоить знания); 2) средний (свойственна ориентация на овладение способами внеаудиторной самостоятельной деятельности); 3) высокий (характеризуется совершенствованием способов получения знаний).

Именно поэтому для успешной активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров следует придерживаться ряда требований. Во-пер-

вых, необходим комплексный подход не только к организации внеаудиторной самостоятельной работы, но и ко всем формам аудиторной работы. Во-вторых, обязательно сочетание всех уровней (типов) самостоятельной работы. В-третьих, должен быть обеспечен контроль за качеством выполнения студентами-менеджерами внеаудиторной самостоятельной работы.

Как известно, активизировать внеаудиторную самостоятельную деятельность студентов-менеджеров можно лишь на основе положительной установки на изучение дисциплины, интереса к восприятию материала. Во время обучения в высшем учебном заведении у студентов-менеджеров нужно сформировать:

- 1) осознание необходимости изучать дисциплину;
- 2) интерес к дисциплине;
- 3) оценку важности места выбранной дисциплины среди других;
- 4) самооценку знаний.

Активизация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов-менеджеров возможна только при наличии устойчивой мотивации. Мотивационный компонент включает в себя мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии и ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности [1, с. 24].

Различают следующие виды мотивации: 1) внешнюю – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы; 2) внутреннюю – склонности обучающегося, его способности к учебе; 3) процессуальную (учебную), которая проявляется в понимании полезности выполняемой работы, когда необходима психологическая настройка менеджера на важность выполняемой работы.

Самым сильным мотивирующим фактором является необходимость полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Если студент осознает, что сегодня востребованность любого специалиста на рынке труда повышается, когда он способен общаться на иностранном языке, вести переговоры



с представителями другой страны как в деловой сфере, так и на уровне межличностных отношений, то он охотнее будет заниматься изучением иностранного языка. Очевидно, что компании, имеющие связи с другими странами и сталкивающиеся с необходимостью применения иностранного языка, ценят сотрудников, владеющих им в совершенстве. У такого сотрудника больше шансов на продвижение, так как он обладает большим потенциалом по сравнению с его коллегами, не владеющими иностранными языками. Рассматривая другие факторы, способствующие активизации внеаудиторной самостоятельной работы, можно выделить:

- полезность выполняемой работы. Осознание студентом того, что результаты его внеаудиторной работы можно будет использовать в дальнейшей учебной деятельности и работе, улучшит его отношение к выполняемому заданию и повысит качество работы;

- участие в творческой деятельности;
- фактор контроля знаний (при определенных условиях);

- поощрение студентов за успехи в проделанной работе (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу;

- личность преподавателя, который может и должен раскрыть творческий потенциал студента и определить перспективы его внутреннего роста [6, с. 5].

Говоря о роли высшего профессионального образования в формировании профессиональной подготовки будущих менеджеров, необходимо подчеркнуть, что в современных условиях наиболее эффективной является внеаудиторная самостоятельная работа. Активизация внеаудиторной самостоятельной работы менеджеров в высшем учебном заведении является важным условием совершенствования знаний, которое приводит к их

глубокому и прочному усвоению, способствует формированию умений и навыков применять полученные знания на практике. Студент-менеджер превращается в активный субъект собственного обучения, готовый выстраивать индивидуальный образовательный процесс, вести научно-исследовательский поиск, извлекать информацию и трансформировать ее в знания. Внеаудиторная самостоятельная работа имеет не только учебное, но и личностное, а также общественное значение. Стремление к самостоятельности – это фундаментальная потребность каждой личности, выражающаяся в дальнейшем в саморазвитии, самоуправлении и самосовершенствовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : монография / Н. А. Банько. – Волгоград, 2004. – 75 с.
2. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности. Книга для учителя / Л. В. Жарова. – Москва : Просвещение, 1993. – 205 с.
3. Измайлова, М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов : методическое пособие / М. А. Измайлова. – Москва : Дашков и К°, 2009. – 62 с.
4. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. П. Панфилова. – Москва : Изд. центр «Академия», 2009. – 192 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие [Электронный ресурс] / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0266/1_0266-103.shtml. – Дата обращения: 30.11.2012.
6. Самостоятельная работа : методические рекомендации для специалистов учреждений начального и среднего профессионального образования. – Киров : Старая Вятка, 2011. – 35 с.

Поступила 24.12.12.



Об авторе:

Созонтова Надежда Игоревна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Вятский государственный университет» (г. Киров, Россия), аспирант кафедры образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Ухтинский государственный технический университет», nadya.sozontova@mail.ru

Для цитирования: Созонтова, Н. И. Активизация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-менеджеров при обучении в высшем учебном заведении / Н. И. Созонтова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 33–38.

REFERENCES

1. Banko N. A. Formirovanie professionalno-pedagogicheskoy kompetentnosti kak komponenta professionalnoy podgotovki menedzherov [Developing professional and pedagogical competence as a component in managers' education]. Volgograd, VolgGTU Publ., 2004, 75 p.
2. Zharova L. V. Uchit samostoyatel'nosti [To learn independtly]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1993, 205 p.
3. Izmaylova M. A. Organizatsiya vneauditornoy samostoyatel'noy raboty studentov [Setting up students' independent extracurricular studies]. Moscow, Dashkov & Ko Publ., 2009, 62 p.
4. Panfilova A. P. Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii: Aktivnoe obuchenie [Innovative pedagogical techniques: active learning]. Moscow, Centre Academy Publ., 2009, 192 p.
5. Bulanova-Toporkova M. V. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly [Pedagogy and psychology of higher education]. Rostov on Don, Feniks Publ., 2002. Available at: http://www.pedlib.ru/Books/1/0266/1_0266-103.shtml.
6. Samostoyatelnaya rabota: metod. rekomendatsii dlya specialistov uchrezhdeny nach. i sredn. prof. obrazovaniya [Independent Studies: methodological handbook for the specialists of primary and secondary education]. Kirov, Old Vyatka Publ., 2011.

About the author:

Sozontova Nadezhda Igorevna, seniour lecturer, Department of Foreign Languages, Vyatka State University (Kirov, Russia), postgraduate student at the Department of Educational Technologies, nadya.sozontova@mail.ru

For citation: Sozontova N. I. Aktivizatsiya vneauditornoj samostojatel'noj raboty studentov-menedzherov pri obuchenii v vysshem uchebnom zavedenii [Intensifying independent off the class studies among undergraduate students specialising in management in higher education institutions]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 33–38.



УДК 378:005.57

КОДИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Т. А. Вергазов (Саранский кооперативный институт Российского
университета кооперации)*

Обсуждается проблема взаимодействия мысли и слова в естественных и искусственных языках как кодовых форм и сигнальных отношений, определяющая смысловое разнообразие сознания человека, оказывающая влияние через язык на границу сознания. Смысл в коммуникативно-познавательных процессах обусловлен знаком как элементом этих процессов, характеризующих структуру сознания.

Ключевые слова: структурный функционализм; перевод; кодирование; перекодирование; поверхностный смысл текста; структурирование и формирование модели знания; теория модельной экстраполяции; семантические связи; информационная область знания.

CODING COMMUNICATION PROCESSES IN THE STRUCTURE OF EDUCATION

T. A. Vergazov (Saransk Institute of Cooperation)

The article discusses the problem of the interaction between thought and its verbal expression in natural and artificial languages as code forms and signal relations for determining the semantic consciousness of a human. Sense in the communicative and cognitive processes depends on a language symbol as an element of the said processes characterizing the structure of consciousness. In the field of education, it is defined by links at information levels in didactic structuring of the knowledge model of Selby and Weinbrenner-Fritzsche. The levels are interpreted as personal, interpersonal, local, national, international and global. In this context, the information space (space-time dimension) is considered as a thematic dimension covering key problems of global education in temporal coordinates: past, present and future.

Keywords: structural functionalism; translation; transcoding; the surface meaning of the text; structuring and formation model of knowledge; theory of model extrapolation; semantic links; information knowledge.

В учебном процессе неизбежно оперирование понятиями, которые выражаются определенными структурами различной формы сложности. Соответственно изучение определенного предмета и его предварительное построение (содержание, формы, средства и методы) требуют системного подхода к последовательности расположения понятий и установления множества цепей связи между ними. Непременным условием этого является построение системы суждений и логических отношений между ними либо в виде простых суждений, либо в виде сложных цепей суждений и логических связей (знания) [1, с. 34–35]. Структура усвоенного содержания при этом определяется через множество семантических связей. Усвоенное содержание предмета изучения, необходимое для восприятия каждой новой информации, рассматривается в виде структуры, состоящей из конечного множества дескрипторов и установленных между ними ассоциативных отношений.

Информационная область знания, по мнению В. А. Долятовского, определена семантическим полем и представлена образумым набором понятий и связей, на основе которых и строится необходимое содержание новой информации. Установление формального выражения семантических связей (взаимооднозначными (простыми) и сложными (иерархическими)) обусловлено отбором более частных сочетаний понятий, выявлением типовых отношений, вступающих в комбинации на основе известного и неизвестного и служащих для восприятия информации. Эти связи предполагают выделение информационных уровней в дидактическом структурировании модели знаний Сэлби и Вайнбрэннера – Фритzsche [цит. по: 5, с. 80–81]. Уровни трактуются как личностные, межличностные, локальные, национальные, международные и глобальные. Первый определяет информационное пространство (пространственно-временное измерение) – как

© Вергазов Т. А., 2013



тематическое измерение охватывает ключевые проблемы глобального образования, как временное – прошлое, настоящее и будущее; второй – «внутреннее», или «контекстное», измерение, направленное на субъект процесса обучения (начиная с индивидуального и заканчивая глобальным уровнем). «Контекстуальность» («передача культуры – историческая грань») указывает на взаимовлияние различных социально-пространственных аспектов – от отдельной личности до мирового сообщества. «Историческая грань» придает передаваемому знанию и его трактовке процессуальные перспективы. Прошлое, настоящее и будущее мыслятся как различные варианты действий. Глобальное образование должно планироваться за счет процессуально ориентированного анализа.

Содержание учебного предмета и его изучение требуют наличия определенной ритмической организации, согласования и стыковки понятий в последовательно распределенном количестве и с определенной частотой рассмотрения. Этому способствуют фреймы как набор объединенных временными и причинными связями различных стереотипных ситуаций. Фреймы при когнитивно-структурном восприятии организуют, структурируют обобщенное, преимущественно эмпирическое, знание [2, с. 22–23].

Эволюция развития и существования человечества на Земле обусловлена колоссальными изменениями, которые произошли как в сознании человека, так и в его речи. Управление коммуникативными процессами общества требует в контексте изменения условий жизни многочисленное фонетическое языковое разнообразие. Оно определяется *неоднозначностью языка* (лингвистической относительностью), которая в свою очередь существенно обусловлена языковой невыразимостью концептов, так как не всегда однозначно можно определить смысл, а также противоречием между планом выражения и планом содержания в границах лингвистической относительности Сепира – Уорфа [цит. по.: 5, с. 97–99]. *Методологическим основанием* лингвистической относитель-

ности в концепции массового сознания принято считать концепцию структурного функционализма Р. Мертона, которая характеризует развитие особенностей коммуникативных процессов в структуре общества [4, с. 97–98]. Причем основными понятиями в процессах регуляции и саморегуляции массового сознания в аспекте коммуникативных структур являются «функция», «дисфункция». Коммуникативные структуры рассматриваются как совокупность элементов-знаков, взаимосвязанных между собой определенными отношениями в данной среде.

При анализе лингвистической относительности в коммуникативных структурах как элементах массового сознания можно выделить выбор знаков и способов кодирования. Способы кодирования определяются отношениями определенных операций над знаками. Следовательно, возможность перекодирования предполагает свободу выбора в отношении между знаками в коммуникативных процессах.

Наряду с семантической стороной информации в системе этноса выделяется прагматический аспект. Одним из наиболее важных прагматических свойств информации является ее ценность. Она обозначает разность индивидуальных количеств этнической информации. Главная особенность практической информации в рамках этноса выражается через приращение вероятности в достижении цели. При этом цель отличается от смысла. В этой связи уместно различать ценность этнической информации в рамках отношения «информация этноса и ее приемника» и ее полезность – отношение «информация, ее приемник и цель». Цель, как было отмечено ранее, связана с неопределенностью информации и предполагает связь с процессами выбора или отбора культурно-типической информации. Полезно то, ценность чего заключается не в нем самом и что является лишь средством существования другого (этапы становления литературы). Необходимо также учитывать относительную ценность информации. Ценность одной и той же



информации может быть различна для разных индивидуумов. Соотнесение процедуры выбора и моделей неопределенности представляется стремлением или целью этнической информации к ее индивидуализации.

Большая часть получаемой древним человеком практической информации об окружающей действительности, включая и профессиональные знания, оформлялась языком примет, выработанных в результате наблюдения за поведением насекомых, птиц, животных, растительным миром, природными явлениями, взаимодействиями времен года [3, с. 200–201].

Особое место в анализе коммуникативных структур занимает представление о смысловом разнообразии сознания человека. Оно связано с дискретным и континуальным представлением коммуникаций как кодовых форм и отношений знаков-элементов. Механизм такого представления обозначен преобразованиями полученных измерений знаков-сигналов в соответствующих значениях кодовой комбинации. Категория «коннотация» в теории референции отражает отношение предметов и явлений к устойчивообозначаемым объектам в коммуникационных процессах.

Кодирование информации в сознании обусловлено соотношением динамики и статики получаемой и передаваемой информации в форме мысли и слова, отражает экспрессивную функцию языка в презентативной ее форме. Именно здесь напряженность в отношении презентации как представления и репрезентации как представления одного в другом в смысловом плане оказывается наиболее острой: восприятие объектов и явлений с необходимостью неадекватно, так как возможные способы явления объекта задаются не только как односторонние, как это предписывается репрезентацией в процессе «нюансирования – проецирования», но и через постижение «презентации» сквозь феноменальность репрезентации [4, с. 85–86].

С учетом вышеперечисленных процессов механизм осуществления функ-

ционирования коммуникаций определяется ранжированием входов. Это закон У. Эшби, который показывает считывание значений координаты в выбранные определенные состояния с заданным уровнем точности.

Феномен репрезентации изначально задается как «запаздывающий» или вторичный относительно присутствия – презентации. Основная функция, которая рассматривается в процессе репрезентации, – это функция сообщения. Такие коммуникативно-познавательные процессы сокращают информационное содержание через функцию информационного замещения объекта. Следовательно, знак в процессе социального выступает заменителем некоторой представляемой им сущности. Репрезентативные сообщения в смысловом их приближении обозначены покомандным выполнением алгоритма, без предварительной компиляции, т. е. в процессе интерпретации.

Не менее сложна и проблема происхождения коммуникативных систем. В первую очередь при ее разрешении необходимо ответить на вопрос о целевых функциях этих систем. Например, в стандартизированных базисах абстрактно-символьных систем рассматриваются функции, предназначенные для упрощенной коммуникации людей [3, с. 26–27].

Кодировка массового сознания в познавательных процессах обусловлена кодированным отношением представления межфреймовских связей, так называемых когнитивных цензоров. Они определяются как элементы в механизме коммуникационного процесса для нахождения экономического способа организации и обработки информации.

Структурирование и формирование знания в системе коммуникативных процессов на понятиях смыслового пространства, выделяющегося в рамках межфреймовых связей, представлено «врожденными» компонентами знания, которые предопределяются теорией модальной экстраполяции. Отношения между элементами-знаками в коммуникативных процессах определяются числом признаков-параметров. Инфор-



мационная равнозначность для природы любых дискретных и континуальных свойств объекта (объектов) мира определяется структурой, текстурой, плотностью заселения, «метаболизмом» с окружающей средой и другими характеристиками.

Итак, смысл в коммуникативно-познавательных процессах обусловлен знаком как элементом познавательных процессов, характеризующих структуру сознания. Механизмами, сопровождающими эти процессы, являются операции референции, репрезентации, презентации и квантования знаковых систем, а связи, формирующие знание, есть межфреймовые, которые используют экстраполяцию языка как совокупности знаков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аврорин, В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка : к вопросу о предмете социолингвистики / В. А. Аврорин. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1975. – 275 с.
2. Лотман, Ю. М. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – 243 с.
3. Ляпон, М. В. Картина мира : языковое видение интроверта / М. В. Ляпон // Русский язык в его функционировании. – Москва, 2000. – С. 199–208.
4. Малкольм, Н. Мур и обыденный язык / Н. Малкольм // Аналитическая философия : избр. тексты. – Москва, 1993. – С. 84–99.
5. Мегентесов, С. А. Язык как объект исследования в свете синхронно-диахронной парадигмы / С. А. Мегентесов // Философия языка в границах и вне границ. – Харьков : Око, 1993. – Вып. 1. – С. 73–82.

Поступила 04.04.13.

Об авторе:

Вергазов Тимур Алимович, аспирант кафедры социально-гуманитарных дисциплин Саранского кооперативного института – филиала АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», fayzyatov@rucoop.ru

Для цитирования: Вергазов, Т. А. Кодирование коммуникативных процессов в структуре образования / Т. А. Вергазов // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 39–42.

REFERENCES

1. Avrorin V. A. Problemy izucheniya funktsionalnoy storony yazyka: k voprosu o predmete sotsiolingvistiki [Problems of studying the functional aspect of the language: on the subject of sociolinguistics]. Leningrad, Nauka, 1975, 275 p.
2. Lotman Yu. M. Statyi po semiotike i topologii kultury [Articles on semiotics and topology of culture]. Tallin, Alexandra, 1992, 243 p.
3. Lyapon M. V. Kartina mira: yazykovoye videniye introverta [Worldview: linguistic vision of an introvert]. *Russkij jazyk v ego funkcionirovanii* [Russian language and its functioning]. Moscow, 2000, pp. 199–200.
4. Malcolm N. Mur i obydenyj jazyk [Moore and Ordinary language]. Moscow, 1993, pp. 84–99 (in Russian).
5. Megentesov S. A. Yazyk kak obyekt issledovaniya v svete sinkhronno-diakhronnoy paradigmy [Language as an object of study in the light of the synchronous-diachronous paradigm]. *Filosofija jazyka v granicah i vne granic* [Philosophy of the language within and beyond the borders]. Kharkov, Oko, 1993, vol. 1, pp. 73–82.

About the author:

Vergazov Timur Alimovich, postgraduate student, Chair of Humanities and Social Disciplines, Saransk Institute of Consumers Cooperatives affiliated to the Russian University of Cooperation, fayzyatov@rucoop.ru

For citation: Vergazov T. A. Kodirovanie kommunikativnyh processov v strukture obrazovaniya [Coding communication processes in the structure of education]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 39–42.



НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377:005.321

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Гришина (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования)

В статье рассматривается один из инструментов реализации целей, поставленных в настоящее время обществом и правительством России в сфере образования. Формирование профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования – это ресурс, который может обеспечить выполнение задач, стоящих сегодня перед школой, и повысить кадровый потенциал системы образования в целом.

Ключевые слова: профессиональная компетентность руководителя школы; формирование профессиональной компетентности директора современной школы; модель формирования профессиональной компетентности директоров школ в процессе постдипломного образования.

METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG HEADS OF SCHOOLS IN THE SYSTEM OF FURTHER EDUCATION

I. V. Grishina (St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education)

The article deals with a tool for accomplishing goals that are set by the present society and the Government of the Russian Federation in the field of education. Forming the professional competence of heads of schools in the system of additional professional training is a resource, which shall ensure fulfilling the tasks that schools face today, and increasing human resources of the education system in general.

Heads of schools' professional competence is an integral professional – personal quality, which has a complex structure, including a functionally interrelated components: a) motivation – a set of motifs that are adequate to the purposes and objectives of management; b) cognitive – the body of knowledge needed to manage; c) operational – a set of skills and practical problem solving skills; d) personal – a set of critical control of personal qualities; e) reflexive – a set of abilities to anticipate, evaluate their own work, to choose a strategy of behavior. Under the formation of professional competence of school leaders we mean the conscious development of the subject of the perfect form of action. Mastering the leader of the school of the perfect form of action is changing not only his business but also his own. Formation of professional competence of the head of the school is seen as a synthesis of three components: base (management) activity of the subject, innovation, perceived from the outside or the result of their own creativity, and the ability to choose the responsible innovation.

This article examines one of the tools for implementing the goals of the present society and the Government of the Russian Federation in the field of education. Shaping professional competence of heads of schools in the system of further education – a resource that can support the challenges currently facing the school and improve the human resource capacity of the education system as a whole.

Keywords: professional competence of the heads of schools; professional competence of modern school heads; model for forming professional competence of school heads in the post-graduate education process.

В современных исследованиях процесс формирования профессиональной компетентности руководителей школ, как правило, рассматривается в виде временного ряда, характеризующегося этапами, периодами, фазами. Значительное место уделяется характеристике особенностей того или иного этапа формирования профессиональной компетентности руково-

дителей школ в изоляции друг от друга. При этом цель исследования каждый раз вытекает из существа рассматриваемого этапа, но не определяется стратегической целью формирования профессиональной компетентности руководителей школ в процессе постдипломного образования, а содержание и организация деятельности участников этого процесса в меньшей

© Гришина И. В., 2013



степени строятся с учетом особенностей деятельности и качеств личности самого руководителя. Проблема заключается в исследовании структурных компонентов личности, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности, их генетических связей в разные моменты времени и реальных новообразований в этих компонентах (как положительных, так и отрицательных), обусловленности протекания процесса формирования профессиональной компетентности на каждом из последующих этапов особенностями развития этого процесса на предыдущих этапах (преемственные связи). Важный аспект данной проблемы составляет определение реальных противоречий между требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью к личности, ее личностными устремлениями и встающими перед ней задачами, определение роли и эффективности системы педагогических условий, обеспечивающих последовательное решение этих противоречий.

Анализ научной и методической литературы, изучение опыта учреждений постдипломного образования и личный многолетний опыт автора данной статьи в области подготовки, переподготовки и повышения квалификации директоров школ позволяют предположить, что формирование профессиональной компетентности директора школы эффективно, если:

- теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности руководителей школ опираются на представление о человеке в процессе профессиональной деятельности как саморазвивающейся, саморегулируемой личности, способной к самопроектированию, самоорганизации своего непрерывного профессионального саморазвития за счет самоактуализации внутренних ресурсов и взаимодействия с образовательной средой;

- модель формирования профессиональной компетентности директоров школ в процессе постдипломного образования ориентирована на интеграцию научных представлений о человекообразующем содержании постдипломного образования и адекватных им теоретических, организационно-методических, нормативных ос-

нов процесса отбора и структурирования содержания образования;

- учтена специфика и организовано моделирование типовых управленческих ситуаций, возникающих в деятельности разных категорий директоров школ в процессе постдипломного образования руководителей;

- осуществлена дифференциация содержания и организационных форм профессионально-управленческой подготовки для разных категорий директоров школ в процессе их постдипломного образования;

- созданы условия для реализации директорами школ в процессе формирования профессиональной компетентности индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего рефлексию, самоорганизацию и саморегуляцию их профессионально-личностного саморазвития.

Исследование основ формирования профессиональной компетентности директора современной общеобразовательной школы мы считаем необходимым начать с общего анализа феномена управления, поскольку анализ видового понятия, каким является понятие «управленец – директор школы», предусматривает прежде всего учет существенных характеристик родового понятия. В связи с этим существенным считается выявление основных характеристик содержания управления как социального явления и основных аспектов его проявления. Подробно данный подход описан нами в монографии «Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования» [1]. Важное значение для понимания содержания наук об управлении имеет раскрытие исторической логики их развития и выделение того периода, когда возникла необходимость реализации подхода к управленцу (директору школы) не как к должности, а как к профессии. Отдельной проблемой, решение которой дает возможность всесторонне подойти к пониманию различных аспектов профессиональной компетентности директора современной школы, становится анализ исследований зарубежных и отечественных ученых относительно управления организациями, к числу которых относится и общеобразовательная



школа, а также выделение общих и отличительных тенденций развития.

Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта исследования особенностей управления организациями, проведенный нами, позволяет утверждать, что признание школьного руководителя как профессионала, а не только как должностного лица, возникло сравнительно недавно. Поскольку любая профессия многогранна, полифункциональна, то при ее изучении наиболее целесообразным является системный подход, который способствует осуществлению следующих видов анализа:

1) системно-структурный анализ – позволяет а) рассмотреть профессиональную компетентность как единое целое в совокупности ее основных компонентов; б) выделить как можно больше элементов в структуре профессиональной компетентности; в) сгруппировать элементы в необходимое и достаточное число подструктур;

2) структурно-функциональный анализ – помогает выявить связи и взаимоотношения функциональной подчиненности (субординации) между отдельными компонентами и элементами профессиональной компетентности;

3) генетический анализ – позволяет: а) выделить факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности; б) показать направления и результаты влияния этих факторов.

Именно с учетом системного подхода и указанных видов анализа мы и осуществляем эмпирическое изучение профессиональной компетентности директоров общеобразовательных школ.

Таким образом, рассматривая методологические основы формирования профессиональной компетентности директора школы, мы исходим из того, что андрагогическое руководство указанным процессом предполагает самоопределение по отношению:

- к целям и задачам образования;
- к образованию взрослых как модели взаимодействия людей в современном мире (полисубъектность, толерантность, «гармонизирующий диалог», ответственность за судьбу планеты и т. п.);

- к информации (гуманистическая и гуманитарная направленность профессионального восприятия и интерпретации);

- к взрослому человеку как субъекту образовательной деятельности: с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями получить в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения социального самочувствия, укрепления уверенности в достижении своей цели – профессиональной, жизненной;

- к андрагогическому взаимодействию как партнерству, в котором участвуют равноправные социальные субъекты.

Особенности управления современной школой определяют логику анализа содержания профессиональной компетентности руководителя школы.

Во-первых, по своей сущности и структуре профессиональная компетентность директора школы включает составные компоненты, которые тесно связаны с основными структурными элементами управленческого процесса, т. е. она является в определенной мере отображением этого процесса и трансформацией его в основные показатели активности руководителя (мотивы, знания, умения, привычки и личностные качества).

Во-вторых, такая компетентность не является просто механическим отображением управленческого процесса, а тесно связана, с нашей точки зрения, с образом «Я», «Я-концепцией» директора школы – совокупностью его представлений о себе, установок на себя (рефлексия). Особенно важным следует считать соотношение между реальным «Я» (тем, каким директор видит себя в данный момент, кажется себе в действительности) и идеальным «Я» (каким он поставил целью быть, то, к чему стремится). Идеальное «Я» выступает ориентиром для личностного и профессионального роста руководителя и его самосовершенствования, которое включает три основных взаимосвязанных компонента: самопознание, самоконтроль и саморегуляцию, саморазвитие. Исходя из этого, в структуре профессиональной компетентности руководителя школы в каждом из основных компонентов представлены две группы



образований, связанные: а) с собственно «реальным» управленческим процессом; б) с самоусовершенствованием руководителя и, соответственно, с возможным усовершенствованием управленческого процесса в будущем.

В-третьих, в каждом из компонентов структуры профессиональной компетентности директора школы представлены качества, которые принадлежат как к первому (непосредственному), так и ко второму (опосредованному) уровню управления, и, соответственно, профессиональная компетентность руководителя школы рассматривается нами как целостная структура, в единстве всех ее элементов.

В-четвертых, учитывая особенности управления в системе среднего образования, по сравнению с управлением в других социальных сферах, особое место среди качеств, которые относятся ко второму уровню (принятие управленческого решения, влияние на людей, учет потребностей, мотивов, интересов работающих, общение, предупреждение конфликтов и т. д.), будет уделяться личностным образованиям, связанным с гуманистической направленностью управления. Следует подчеркнуть, что такие образования пронизывают все компоненты профессиональной компетентности директора школы (мотивационный, когнитивный, операционный, личностный) и представлены в них соответствующими элементами [4].

По мнению Г. С. Сухобской [3] и Ю. Н. Кулюткина [2], понятие компетентности человека возникает из такой концепции развития, которая отводит индивиду роль субъекта социальных изменений и усовершенствований, способного понять сложную динамику процессов развития и влиять на их ход. Принимая во внимание многогранность развития, способности, знания и умения, необходимые людям для активного участия в различных видах деятельности, также должны быть разнообразными. Они охватывают не только сферу материального производства и потребления, но и такие аспекты, как сохранение традиций и культурной самобытности, качества коммуникаций

и взаимодействий отдельных людей и групп, формирование и развитие активной гражданской позиции, творческого использования досуга, обеспечение и сохранение хорошего здоровья (морального, психологического, физического). Мы понимаем под компетентностью личности ее способность и готовность принимать решения и нести ответственность за их реализацию в различных областях человеческой деятельности. Понятие компетентности предусматривает совокупность физических и интеллектуальных качеств и особенностей (свойств) человека, необходимых для самостоятельного и эффективного решения различных жизненных ситуаций для того, чтобы создать лучшие условия для себя в конструктивном взаимодействии с другими. Таким образом, компетентность означает наличие способности и готовности взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, включая конфликтные, навыки творческого владения интеллектуальным и физическим инструментарием, знания о разных аспектах жизни людей.

Профессиональная компетентность директора школы – интегральное профессионально-личностное качество, имеющее сложную структуру, включающую в себя функционально связанные между собой компоненты:

- мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления;
- когнитивный – совокупность знаний, необходимых для управления;
- операционный – совокупность умений и навыков практического решения задач;
- личностный – совокупность важных для управления личностных качеств;
- рефлексивный – совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию поведения.

Под формированием профессиональной компетентности руководителей школ нами понимается осознанное освоение субъектом совершенной формы действия. Освоение руководителем школы совершенной формы действия меняет не только



его деятельность, но и его самого. Формирование профессиональной компетентности руководителя школы рассматривается как синтез трех составляющих: базовая (управленческая) деятельность субъекта, инновация, воспринятая извне или результат собственного творчества, и способность к ответственному выбору инновации. Таким образом, формирование представляется как иерархия трех уровней целостного поведения руководителя школы.

Первый уровень – уровень функционирования. На этом уровне формирования профессиональной компетентности руководитель выполняет повседневную базовую (управленческую) деятельность, регулируемую внешней нормативно-правовой базой. На данном уровне руководитель заинтересован в качественном выполнении технологии процесса, в соответствии с определенными нормам.

Второй уровень – уровень инновации. Освоение внешней или выработка собственной инновации предполагают наличие мотива, побуждающего руководителя к творчеству, и способность руководителя определять цель своего развития. При этом, как свидетельствуют материалы наших исследований, толчком к освоению инноваций не всегда является несоответствие деятельности руководителя требованиям, но и несоответствие требований возможностям руководителя. Принятие решения о цели развития своей базовой управленческой деятельности и программе воплощения решения в жизнь – важнейший компонент поведения руководителя на данном уровне формирования профессиональной компетентности.

Третий уровень – уровень ценностей. Этот уровень представляет собой ценностный ориентир формирования профессиональной компетентности руководителя, стимулирующий появление мотива развития и освоения инноваций, с одной стороны, а с другой – осуществляющий отбор приемлемых для субъекта инноваций. Анализ практики показывает, что только синтез этих трех уровней в профессиональной деятельности руководителя школы обеспечивает формирование его профессиональной компетентности.

В целом понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как категория динамичная, развивающаяся, детерминированная конкретно-исторической ситуацией, в условиях которой осуществляется профессиональная деятельность.

Разработанная нами модель формирования профессиональной компетентности руководителя позволяет осуществить системный подход к проектированию целей, содержания и методов формирования профессиональной компетентности в единстве курсового, межкурсового этапов постдипломного образования и самообразования руководителей школ. Модель включает ценностно-мотивационный, прогностический, содержательно-функциональный, организационно-технологический компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент обеспечивается ориентацией руководителя на формирование и саморазвитие профессиональной компетентности, его субъектной позиции по отношению к собственной профессиональной компетентности.

Прогностический компонент позволяет обеспечить преемственность между курсовым, межкурсовым этапами постдипломного образования и самообразованием руководителей школ, так как его содержание представлено совокупностью теоретических положений, определяющих смысл исследуемой деятельности (цель, задачи, принципы).

Содержательно-функциональный компонент предполагает наличие уровней сформированности профессиональной компетентности в процессе постдипломного образования: удовлетворительный, достаточный, высокий. Руководитель школы в процессе формирования профессиональной компетентности «наращивает» свой управленческий потенциал.

Организационно-технологический компонент включает технологии, формы организации взаимодействия (коллективное и взаимное обучение, активные методы, андрагогические мастерские), процедуры выбора вариативных образовательных маршрутов и т. д.

В ходе теоретического анализа проблемы, обобщения эмпирических данных нами



сформулированы основные принципы организации формирования профессиональной компетентности руководителей в процессе постдипломного образования.

Принцип субъектной ориентации означает направленность на развитие личности руководителя. Содержание образования определяется прежде всего его целями. Если целью постдипломного образования является развитие руководителя как субъекта профессиональной деятельности, то основу содержания образования должно составлять овладение средствами и методами самообразования и профессионального саморазвития. Соответственно стандарт образования руководителя школы может рассматриваться как совокупность способностей, способов поведения и деятельности по проектированию, ресурсному обеспечению и самоанализу управленческой деятельности (способность к целеполаганию, программированию и планированию, рефлексии и т. д.).

Принцип вариативности создает условия для индивидуально-ориентированного обучения. Содержание постдипломного образования руководителей школ должно помочь личности обрести разные пути понимания и освоения знаний в изменяющемся мире и расширить возможности обоснованного выбора личностью жизненного и профессионального пути.

Принцип личностного педагогического взаимодействия предполагает диалогизацию во взаимодействии преподавателя и слушателя курсов, проблематизацию как средство активизации и становления субъектности обучаемого в образовательном процессе, персонализацию, т. е. отказ от ролевых позиций и включение реального личностного опыта, и, наконец, индивидуализацию – ориентацию на динамику индивидуального развития слушателей.

Принцип преемственности уровней и подструктур постдипломного образования реализуется через выбор содержания и технологий образования, адекватных процессу профессионального становления и развития человека. Также важную роль в формировании профессиональной компетентности директора школы играют принципы приоритета самообразовательной

деятельности руководителей; системности обучения; единства самообразования и организованного обучения руководителей; опоры на профессиональный опыт руководителей; анализ проблем в работе образовательного учреждения; многофункциональности образовательного процесса формирования профессиональной компетентности руководителей школ.

Реализация указанных принципов предполагает, с одной стороны, дифференциацию содержания образовательного процесса, а с другой – его концентрацию вокруг базового «ядра способностей». Таким ядром является процесс «выращивания» способностей к профессиональному самоопределению, самоорганизации профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию. В соответствии с этим единая содержательная система постдипломного образования руководителей школ должна иметь модульный характер и складываться из ряда взаимосвязанных модулей.

Первый модуль – мотивационно-диагностический – осуществляется через создание мотивации к управленческой деятельности, погружение в простейшие формы управленческой практики (реальные или модельные) и осознание себя как субъекта управления.

Второй модуль – концептуально-технологический – связан с вхождением субъекта в культуру труда руководителя. Целью этого модуля является формирование способностей проектировать управленческую деятельность на основе научных критериев и реконструировать ее за счет использования в рефлексии специальных критериев мыслительной деятельности. Культура мышления и деятельности становится базовым компонентом информационной составляющей этого модуля.

Третий модуль образовательного процесса – рефлексивно-методологический – направлен на формирование творческих способностей руководителей, т. е. готовит их к творческой профессиональной деятельности. Формирование этих способностей обеспечивается за счет включения обучаемого в реальную научно-педагогическую деятельность, организации рефлексии этой деятельности и вооружения



критериями исследовательского труда в сфере образования.

Четвертый модуль – методический – направлен на формирование способностей к адаптации научно-педагогических знаний (концептуально-технологических моделей управленческой деятельности) в практике, т. е. способностей к научно-методической и методологической деятельности. Необходимым условием формирования этих способностей является специальная организация рефлексии конкретной управленческой деятельности.

Пятый модуль – социальный – имеет специфическую направленность: обеспечивает становление и развитие руководителя как субъекта социально-профессиональной жизни.

Для выявления изменений в освоении профессиональных знаний руководителями школ нами использовались количественные и качественные критерии, принятые в психологии и педагогике: реальный объем знаний, пополнение знаний по сравнению с первоначальным объемом, актуализация знаний в решении учебных и практических задач, применение знаний в новых ситуациях, эффективность их использования в практической деятельности.

В качестве критериев проверки уровня сформированности управленческих умений были приняты: усвоение опорной теоретической основы умений, их объем и полнота, устойчивость, гибкость и действенность.

Значимость и объем полученных знаний выявлялись посредством результатов самооценок, тестовых вопросов, результатов зачетных занятий по отдельным курсам и сравнивались с объемом знаний руководителей до начала занятий в рамках курсовой подготовки.

В целях изучения уровня сформированности профессиональных умений нами была использована методика «квадрат функций», позволяющая определить уровень готовности руководителей школ к управленческой деятельности после курса обучения и сравнить его с результатами первичного диагностического исследования.

Сравнительный анализ двух этапов диагностики позволяет получить более подробную информацию об изменениях в структуре профессиональной компетентности руководителей школ, происходивших в ходе реализации модели формирования профессиональной компетентности в процессе постдипломного образования. Практический опыт реализации материалов исследования представлен в комплекте материалов по проблемам повышения квалификации руководителей школ [4].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гришина, И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монография / И. В. Гришина. – Санкт-Петербург : СПб ГУПМ, 2002.
2. Кулюткин, Ю. Н. Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний / Ю. Н. Кулюткин // Интеграционные процессы в образовании взрослых : материалы науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 1997. – С. 103–105.
3. Сухобская, Г. С. Директор школы как андролог и психолог / Г. С. Сухобская // Управление – деятельность профессиональная. – Санкт-Петербург : СПб ГУПМ, 2001. – С. 70–74.
4. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации. Комплект материалов по проблемам повышения квалификации руководителей школ. Отчет о выполнении НИР в соответствии с Государственным контрактом № П-433 от 06.08.2007 г.

Поступила 26.01.13.



Об авторе:

Гришина Ирина Владимировна, профессор кафедры управления и экономики образования ГОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», доктор педагогических наук, giv0201@mail.ru

Для цитирования: Гришина, И. В. Методологические основания формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования / И. В. Гришина // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 43–50.

REFERENCES

1. Grishina I. V. Professionalnaya kompetentnost rukovoditelya shkoly kak obyekt issledovaniya [Head of school's professional competence as an object of studying]. St. Petersburg, GUPM St. Petersburg Publ., 2002.
2. Kulyutkin Yu. N. Metodologicheskaya refleksiya kak usloviye integratsii znany [Methodological reflection as a condition for the integration of knowledge]. *Integracionnye processy v obrazovanii vzroslykh. Materialy nauchno-praktich. konferencii* [Integrative processes in adult education. Proceedings of scientific conference]. St. Petersburg, IAE RAS Publ., 1997, pp. 103–105.
3. Sukhobskaya G. S. Direktor shkoly kak androgog i psikholog [A school head as an andragog and psychologist]. *Upravlenie – dejatel'nost' professional'naja* [Management – a professional activity]. St. Petersburg, GUPM Publ., 2001, pp. 70–74.
4. Formirovaniye innovatsionnogo resursa pedagogicheskikh kadrov sistemy obrazovaniya cherez razvitiye sistemy povysheniya kvalifikatsii. Komplekt materialov po problemam povysheniya kvalifikatsii rukovoditeley shkol. Otchet o vypolnenii NIR v sootvetstvii s Gosudarstvennym kontraktom [Forming innovative teacher resource for the education system through developing the system of professional improvement. Materials on problems associated with qualification improvement among school heads. Report on the implementation of R&D in accordance with the State contract number P-433 from 06.08.2007].

About the author:

Grishina Irina Vladimirovna, professor, Chair of Management and Educational Economics, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Doctor of pedagogical sciences, giv0201@mail.ru

For citation: Grishina I. V. Metodologicheskie osnovaniya formirovaniya professional'noj kompetentnosti rukovoditeley shkol v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Methodological basis for developing professional competence among heads of schools in the system of further education]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 43–50.



УДК 379.83:005.336.3(470+571)

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СФЕРЕ ТУРИЗМА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ТУРИСТИЧЕСКИХ УСЛУГ В РОССИИ

С. П. Бурланков, И. В. Захватова

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

Описаны проблемы уровня профессиональной подготовки специалистов туристского рынка. Определен комплекс мер для повышения квалификации кадров индустрии туризма, в том числе дополнительного профессионального образования как одного из перспективных направлений развития образовательной деятельности.

Ключевые слова: образование специалистов туристского рынка; дополнительное профессиональное образование в мире и России.

FURTHER EDUCATION IN TOURISM AS A CONDITION FOR IMPROVING QUALITY OF HOSPITALITY SERVICES IN RUSSIA

S. P. Burlankov, I. V. Zakhvatova (Ogarev Mordovia State University)

Tourism is becoming one of priority branches of economy in the Russian Federation. For the last few years, the Russian travel industry has changed. Tourists have become more particular about qualification of the travel industry personnel. In this context the requirement of creating the balanced education system in tourism has increased.

The article describes a package of measures for improving the quality of preparation, retraining and development of personnel for the travel industry. Additional professional education is an important element of the education system in the tourist sphere. Steps for creating the continuous education system are also described.

The article discusses the experience of foreign and Russian companies in the sphere of additional professional education. The project Travel School is of particular interest.

Keywords: education of specialists for the travel market; further education across the globe and in Russia.

Туризм – неотъемлемый атрибут постиндустриального общества. На сегодняшний день туристская отрасль является динамично развивающейся в общемировом масштабе. Правительство Российской Федерации заявляет о том, что туризм должен стать одной из приоритетных отраслей экономики нашей страны [11].

Спрос на туристские услуги растет год от года, способствуя глобализации общественных отношений, создавая единую культурную среду современной цивилизации. Во многих странах мира туризм является фундаментальной основой экономики [1], на него приходится около 10 % мировых инвестиций, каждое 11-е рабочее место в общей мировой занятости, 3,8 % мирового ВВП

(с учетом влияния на смежные отрасли национальной экономики – 10,6 %). Предполагается, что среднегодовой темп роста агрегированного вклада международного туризма в ВВП будет расти ежегодно на 4 % вплоть до 2015 г. Согласно разработанной Всемирной туристской организацией (ЮНВТО) Концепции развития туризма до 2020 г., к указанной дате число международных туристских прибытий превысит 1,5 млрд чел. [2]. К 2014 г. в отрасли появится 105 млн новых рабочих мест (по данным ЮНВТО).

Россия обладает колоссальным потенциалом в данной области. В нашей стране только началось формирование массового туризма, и, по прогнозам ЮНВТО, к 2020 г. Россия сможет поставлять на мировой туристский рынок 30 млн путешествий. При ежегод-



ном росте число туристских прибытий в Россию к этому времени достигнет 47,1 млн, а доля страны составит 2,9 % в мировом балансе туристских перемещений [2].

Потребители туристских услуг (туристы) с каждым днем становятся все более требовательными к квалификации обслуживающего персонала [4]. В российской индустрии туризма за последние годы произошли кардинальные изменения:

- широкая диверсификация и рост потребностей в высококвалифицированных специалистах туристского профиля, вызванные объективно сложившимися мировыми тенденциями развития индустрии туризма;

- изменение взгляда потребителя на диапазон и качество туристских услуг;

- активное развитие и широкое распространение новых технологий обучения в туристском образовании, базирующихся на синтезе передовой теории и практики лучших российских и зарубежных учебных заведений [3].

Однако в ходе реализации ФЦП «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)» выявился следующий проблемный ряд: «развитие сферы туризма, как в национальном, так и региональном масштабе – качество туристско-рекреационного пространства – привлечение и удержание туристского потока – квалификация кадров сферы туризма». При этом важнейший элемент этой цепи – вопрос уровня образования, подготовки и переподготовки туристских кадров [5]. Как отмечают практики, профессиональный уровень молодых специалистов сегодня крайне низок. Выпускник обладает серьезной, можно даже сказать фундаментальной, базой общетеоретических знаний и дисциплин. Однако наблюдаются серьезные проблемы в специализации, практическом опыте, знании современных технологий и недостаточной языковой подготовке. Очевиден разрыв между учебными программами по подготовке кадров для отрасли и ее реальными потребностями. Имеют место недостаточная компетентность молодых специалистов и отсутствие адаптационных навыков, которыми они должны

обладать в динамично развивающейся конкурентной среде. Отсутствует система диверсифицированного и сбалансированного профессионального образования в сфере туризма. Нет тесной интеграции науки и бизнес-структур, т. е. нет широкого спектра научно-обоснованных образовательных программ и образовательных учреждений, осуществляющих непрерывную, многоуровневую, профессиональную деятельность по подготовке и переподготовке кадров в сфере туризма в тесном взаимодействии с практикой [3].

Для устранения обозначенных проблем и улучшения качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для индустрии туризма необходим комплекс мер. Одной из первых мер становится активизация законодотворческой деятельности: приняты новая Государственная программа развития образования на 2013–2020 гг., поправки в Трудовой кодекс, вводящие в нормотворческий оборот понятия квалификации и профессионального стандарта. Таким образом, происходит формирование основы для дальнейшей работы по развитию системы туристского образования, в которую должны быть активно вовлечены и бизнес-сообщество, и органы исполнительной власти, и профильные вузы.

Следующей мерой является создание действенной системы непрерывного образования в сфере туризма. При данном подходе задача приобретения актуальных и полезных знаний возлагается на дополнительное образование и может рассматриваться как часть структуры обучения в течение всей жизни.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – одно из перспективных направлений развития образовательной деятельности, важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории. Все формы ДПО направлены на решение следующих задач:

- достижение избыточности образования и опережающего развития образовательных технологий по отношению к текущим профессиональным ориентирам специалиста;



– самоактуализация личности специалиста;

– успешная адаптация педагогов и управленческих кадров к социальной динамике и изменениям в сфере образования [3].

Одним из первых шагов для создания действенной системы непрерывного образования в сфере туризма должно стать формирование отраслевой рамки квалификаций в качестве составной части национальной системы квалификаций. Это позволит систематизировать наименование должностей и профессий работников туристской индустрии, соотнесение их к определенным квалификационным уровням и, соответственно, уровням образования (подготовки).

Следующий шаг – разработка и утверждение профессиональных стандартов. По планам Минтруда к 2015 г. должно быть пущено в оборот не менее 800 профессиональных стандартов. В Государственной программе развития образования на 2013–2020 гг. говорится, что «одной из центральных проблем является превращение учебно-методических объединений в реально действующие и работающие на развитие профессионального образования общественно-государственные и общественные профессиональные объединения и сообщества с участием работодателей. Вузы будут принимать активное участие в разработке профессиональных стандартов и образовательных программ, учитывающих требования рынка труда» [9].

Логическим продолжением станет формирование отраслевой системы оценки и сертификации квалификаций работников туристской отрасли. Система сертификации квалификаций создаст стимулы для повышения качества профессионального образования, дополнительного обучения и самостоятельного развития работников.

Формирование перечисленного инструментария должно стать действенной основой для создания системы непрерывного («через всю жизнь») образования, программы которого в настоящее время реализуются во всех развитых государствах мира. Ведущие страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах

обучения и тренингах. Доля экономически активного населения развитых европейских стран, участвующего в дополнительном профессиональном образовании, достигает 60–70 %. В Российской Федерации этот показатель не превышает 22,4 % [12].

Для формирования эффективно действующей системы непрерывного образования в первую очередь целесообразно изучить опыт ведущих зарубежных систем образования, основанных на непрерывном, многоуровневом, поэтапном принципе подготовки кадров.

Анализ программ ДПО в блоке «Европейские страны и США» показал, что здесь существует множество школ и институтов по повышению квалификации и переподготовке. Однако получить разрешение на работу можно только при условии аттестации официально признанной организацией (например, в Испании это *Asociaciones Profesionales de Guías de Turismo*; в США – региональные по масштабу профессиональные организации, например, Чикагская профессиональная ассоциация экскурсоводов, в Великобритании – *Association of Professional Tourist Guide and Institute of Tourist Guiding*). Кроме того, в странах данного блока существует множество градаций гидов и четкое ограничение по территориальному параметру. На наш взгляд, это вполне рациональный подход, который дает дополнительную уверенность туристам, что их гид имеет глубокие знания о регионе, его исторических и культурных особенностях и т. д.

В странах Азии и Африки дополнительное образование в сфере туризма осуществляется путем предоставления курсов, в основном краткосрочных и в летний период, так называемые *vocational educational programs*. Также есть программы продолжительностью до года, направленные на усовершенствование навыков специалистов рассматриваемых направлений. Большинство образовательных учреждений Азиатского и Африканского региона являются членами Национальных туристских ассоциаций/организаций, которые в свою очередь входят во Всемирную туристскую организацию.



В Австралии большое внимание уделяется развитию сферы туризма и образования в целом, о чем свидетельствуют многочисленные университеты и школы. При университетах и колледжах проводят круглогодичные курсы по различным специализациям сферы туризма. Оценка уровня подготовки и готовности человека работать осуществляется компанией Guiding Organisations Australia (GOA), получившей признание руководства страны и представителей туристской индустрии [10].

В большинстве стран СНГ вузы, специализирующиеся на переподготовке кадров для сферы туризма, только начинают формироваться либо существуют в течение нескольких лет. В Российской Федерации программа дополнительного образования находится на этапе становления.

Востребованность специалистов в сфере туризма в России стабильно растет. За последние 3 года количество вакансий для специалистов без опыта работы в сфере туризма выросло на 168 % [6].

Основные виды деятельности менеджера по туризму:

- формирование туристического продукта: разработка туристического маршрута, выбор страны, определение городов, гостиниц и т. д.;

- разработка экскурсионных маршрутов, определение объектов архитектуры для осмотра и др.;

- изучение и анализ туристской индустрии (осмотр гостиниц и иных средств размещения, объектов познавательного, делового, оздоровительного, спортивного назначения);

- изучение и анализ деятельности конкурентов, предоставляющих туроператорские и турагентские услуги (проведение маркетинга);

- продвижение и реализация туристского продукта: реклама, участие в специализированных выставках, ярмарках; организация туристских информационных центров по продаже туристского продукта, издание каталогов, буклетов и т. д.

По данным интернет-портала RATA-news (Биржа труда) [7], идеальный кандидат должен обладать следующими качествами:

- знание английского языка (чаще свободное владение);

- владение специальным программным обеспечением: программы бронирования, автоматизации деятельности туристских компаний;

- знание основных и специфических туристических направлений;

- внимательность, усидчивость, четкость в работе, ответственность, исполнительность, организованность, пунктуальность;

- готовность к интенсивной работе, способность сосредоточиться на большом объеме работ, большая скорость обработки информации;

- клиентоориентированность, умение обслужить любого клиента, лояльность к клиентам, терпимость;

- доброжелательность, коммуникабельность;

- готовность к обучению, обучаемость;

- ориентированность на результат;

- дар убеждения;

- способность и желание работать самостоятельно;

- стрессоустойчивость, оптимизм;

- порядочность, отсутствие вредных привычек.

Дефицит профессионалов в туристской сфере способствовал открытию Центра обучения и повышения квалификации, информационной поддержки руководителей и специалистов в области туризма Travel School на базе Управляющей компании сети «Горячие туры».

Центр Travel School не имеет аналогов на рынке по ряду причин:

- 1) программа учебного центра составлена профессионалами турбизнеса, работающими на рынке более 10 лет. Курс по страноведению проводят партнеры сети «Горячие туры» из операторских компаний, таких как TEZ Tour, Travel, Anex tour, Pegas Touristik, Intourist, Natalie Tours, VKO Travel и др.;

- 2) в курсе освещаются специфические особенности современного туристического рынка в России;

- 3) основной упор делается на практические курсы;



4) программа курса охватывает все туристические направления, а не только те, на которых специализируются отдельные туроператоры.

Предлагаемые курсы предназначены для подготовки специалистов в области туристского бизнеса. В процессе обучения рассматриваются вопросы организации работы туристских фирм с различной формой собственности, особенности организации внутреннего и международного (выездного) туризма, приема и обслуживания иностранных туристов в России (выездной туризм). В программе курсов и практических семинаров особое внимание уделяется вопросам обеспечения качества туристских услуг, их безопасности, структуре взаимоотношений участников туристского процесса и работе с клиентами.

В ходе учебного процесса предполагается использование деловых игр, рассмотрение внештатных ситуаций с позиции менеджера. Теоретический материал программы обучения сопровождается практическими примерами работы ряда туристских фирм г. Москвы.

На данный момент в программу входят семинары по теории, включающие страноведение, владение технологиями продаж. Дополнительно предлагаются практические курсы, включающие использование коммуникативных навыков, знания юридических вопросов, умение общаться с разными психологическими типами клиентов, изучение иностранных языков.

По окончании обучения в учебном центре слушателям выдается сертификат с указанием пройденного курса и объема часов. Студенты, посещающие курсы в Travel School, имеют доступ к базе вакансий Сети, а также могут разместить на официальном сайте Учебного центра свое резюме. По окончании обучения потенциальным работодателям направляются рекомендации о приеме на работу [8].

На наш взгляд, опыт компании «Горячие туры» может явиться положительным примером для туристской отрасли. Формирование рынка дополнительного профессионального образования позволит повысить компетенции специалистов в туристической сфере и будет

способствовать качественному и количественному росту туристической отрасли России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова, А. Ю. Организация предпринимательской деятельности в сфере туризма : учебное пособие / А. Ю. Баранова. – Москва : Инфра-М, 2012. – 180 с.
2. Боголюбов, В. С. Эффективное развитие туризма (методологические аспекты) / В. С. Боголюбов [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбГИЭУ, 2010. – 196 с.
3. Дусенко, С. В. О современных практико-ориентированных подходах в организации переподготовки и повышении квалификации кадров в профильном туристском вузе [Электронный ресурс] / С. В. Дусенко // Материалы Международ. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг», Москва, 13–14 декабря 2012 г. – Режим доступа: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.
4. Жунич, И. И. Интегративно-модульный подход к дополнительной профессиональной подготовке студентов туристского вуза по программам ЮНЕСКО : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И. Жунич. – Москва, 2010. – 18 с.
5. Зигерн-Корн, Н. В. Новое поколение образовательных программ в обеспечении развития национального туристского пространства [Электронный ресурс] / Н. В. Зигерн-Корн, Н. В. Калядин // Материалы Международ. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг», Москва, 13–14 декабря 2012. – Режим доступа: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.
6. Лебедев, Г. С. В Москве растет востребованность молодых специалистов в сфере «Туризм, гостиницы, рестораны» [Электронный ресурс] / Г. С. Лебедев // Материалы Международ. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг», Москва, 13–14 декабря 2012. – Режим доступа: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.
7. Официальный сайт Ежедневной электронной газеты Российского совета туриндустрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ratanews.ru>.



8. Официальный сайт Travel School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.travel-school.ru>.

9. Паспорт Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы от 25 сентября 2012 г. [Электронный ресурс]. – Доступ с официального сайта Правительства Российской Федерации: <http://government.ru>.

10. Родионова, Е. В. Анализ зарубежного опыта организации дополнительного профессионального образования в сфере туризма [Электронный ресурс] / Е. В. Родионова, Н. А. Колодий, Т. В. Конюхова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/108-8992.

11. Федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)»: утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 02 августа 2011 г. № 641 : в редакции Постановления Правительства Российской Федерации от 18 сентября 2012 г. № 936 // Собр. Законодательства Рос. Федерации. – 2012. – № 39, ст. 5276.

12. Федюлин, А. А. Профессионализм – требование времени [Электронный ресурс] / А. А. Федюлин // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристских услуг», Москва, 13–14 декабря 2012. – Режим доступа: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.

Поступила 28.08.13.

Об авторах:

Бурланков Степан Петрович, профессор кафедры технического сервиса машин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор экономических наук, spburl1@rambler.ru
Захватова Ирина Валерьевна, аспирант кафедры технического сервиса машин ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», irinazakhvatova@gmail.com

Для цитирования: Бурланков, С. П. Дополнительное профессиональное образование в сфере туризма как условие повышения качества туристических услуг в России / С. П. Бурланков, И. В. Захватова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 51–57.

REFERENCES

1. Baranova A. Yu. Organizatsiya predprinimatelskoy deyatel'nosti v sfere turizma [Organising entrepreneurial activity in a travel business]. Moscow, Infra Publ., 2011, 180 p.
2. Bogolyubov V. S. Effektivnoye razvitiye turizma (metodologicheskiye aspekty) [Efficient development of tourism (methodological aspects)]. St. Petersburg, SPBGIEU Publ., 2010, 196 p.
3. Dusenkov S. V. O sovremennykh praktiko-oriyentirovannykh podkhodakh v organizatsii perepodgotovki i povyshenii kvalifikatsii kadrov v profilnom turistskom vuze [On modern practice-oriented approaches to organising retraining and qualification improvement of personnel in a profile universities of tourism]. Proc. International scientific conference „Education in the Tourism Sphere as a Condition for Improving Quality of Hospitality Services“, Moscow. Available at: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.
4. Zhunich I. I. Integrativno-modulny podkhod k dopolnitel'noy professional'noy podgotovke studentov turistskogo vuza po programmam YuNESKO. Diss. kand. pedagog. nauk [Integrative and modular approach to further training of students in universities of tourism in accordance with UNESCO programmes. Kand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2010, 18 p.
5. Ziger-Korn N. V., Kalyadin N. V. Novoe pokolenie obrazovatel'nykh programm v obespechenii razvitiya nacional'nogo turistskogo prostranstva [A new generation of educational programmes to ensure the development of the national tourist environment]. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii „Professional'noye obrazovaniye v sfere turizma kak usloviye povysheniya kachestva turistskikh uslug“ [Proc. International scientific conference „Professional education in the field of tourism as a condition for improving the quality of hospitality services“]. Moscow. Available at: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.
6. Lebedev G. S. V Moskve rastet vostrebovannost molodykh spetsialistov v sfere „Turizm, gostinitsy, restorany“ [In Moscow the demand for young specialists in the sphere of tourism, hotel and restaurant business is growing]. Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii „Professional'noye obrazovaniye v sfere turizma kak usloviye povysheniya kachestva turistskikh uslug“ [Materials of the International scientific conference „Professional Education in the Field of Tourism as a Condition for Improving the Quality of Travel Services“]. Moscow. 2012. Available at: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.



7. Ofitsialny sayt yezhednevnoy elektronnoy gazety Rossyskogo soveta turindustrii [Official website of the Daily electronic newspaper of the Russian Union of Travel Industry]. Available at: <http://www.ratanews.ru>.
8. Ofitsialny sayt Travel School [Official website of Travel School]. Available at: <http://www.travel-school.ru>.
9. Pasport Gosudarstvennoy programmy Rossyskoy Federatsii „Razvitiye obrazovaniya” na 2013–2020 gody ot 25 sentyabrya 2012 g. [The passport of the State programme of the Russian Federation „Development of education” for 2013–2020 of September 25, 2012]. Available at: <http://government.ru>.
10. Rodionova Ye. V., Kolody N. A., Konyukhova T. V. Analiz zarubezhnogo opyta organizatsii dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya v sfere turizma [The analysis of foreign experience in organizing further education in the field of tourism]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013, no. 2. Available at: www.science-education.ru/108-8992.
11. Federalnaya tselevaya programma „Razvitiye vnutrennego i vyezdnogo turizma v Rossyskoy Federatsii (2011–2018 gody)” [Federal earmarked programme „Development of Internal and External Tourism in the Russian Federation (2011–2018)”]. *Sobr. Zakonodatel'stva Ros. Federacii* [Collection of Legislative Acts of Russian Federation]. 2012, no. 39, Art. 5276.
12. Fedulin A. A. Professionalizm – trebovaniye vremeni [Professionalism – the requirement of current time]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii „Professional'noe obrazovanie v sfere turizma kak uslovie povysheniya kachestva turistskih uslug”* [Materials of the International scientific conference „Professional Education in the Field of Tourism as a Condition for Improving the Quality of Travel Services”], Moscow, December 13–14, 2012. Available at: http://www.nat-moo.ru/_doc/div_77_news_14122012/sbornik.pdf.

About the authors:

Burlankov Stepan Petrovich, professor, Chair of Technical Service of Vehicles, Ogarev Mordovia State University, Doctor of economical sciences, spburl@rambler.ru

Zakhvatova Irina Valer'evna, graduate student, Department of Technical Service of Vehicles, Ogarev Mordovia State University, irinazakhvatova@gmail.com

For citation: Burlankov S. P., Zakhvatova I. V. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v sfere turizma kak uslovie povysheniya kachestva turistskikh uslug v Rossii [Further education in tourism as a condition for improving quality of hospitality services in Russia]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 51–57.



ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.032:001.895

ПРОДУКТИВНАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ*

В. И. Ивлев (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

Рассмотрена проблема терминологии в сфере исследовательской и проектной деятельности учащихся. Введено понятие продуктивной интеллектуальной деятельности, предложена классификация ее видов.

Ключевые слова: исследование; проект; продуктивная интеллектуальная деятельность.

PRODUCTIVE INTELLECTUAL ACTIVITIES OF STUDENTS

V. I. Ivlev (Ogarev Mordovia State University)

The problem of terminology in the field of research and design activities of students. Introduced the concept of productive intellectual activity – activities that generate tangible results. The classification of its species with the requirements of the educational standards of the new generation. In the case of intellectual property as a result of this may make the results of studies designed (and therefore implemented) projects, circuits, devices, etc.

Keywords: research; design; productive intellectual activities.

Одной из главных задач, определенных Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа», является создание разветвленной системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей [3]. Подчеркивается при этом, что «необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе», однако «результаты исследований в XX веке показали, что каждый ребенок, не имеющий патологий умственного развития, от природы одарен задатками, которые при умелом развивающем воспитании могут превратить его (индивида) в творческую личность» [2].

Принимая во внимание данное заключение, мы считаем, что необходимо развивать не столько систему работы «с особо одаренными детьми», сколько разработанную нами систему продуктивной интеллектуальной деятельности учащейся молодежи (ПриДУМ).

Традиционная форма работы с одаренными детьми – предметные олимпиады. Так, созданный недавно в Республике Мордовия Центр по работе с одаренными детьми ориентируется на получение вы-

соких достижений преимущественно в области олимпиадного движения. Такая ориентация, безусловно, имеет положительные стороны, но, к сожалению, не лишена весьма серьезных недостатков, которых не содержит система продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся. Такого рода система активно развивается в рамках Регионального учебного округа (РУО) при Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Экспериментальной площадкой РУО для апробирования этой системы является естественно-технический лицей № 43 г. Саранска.

Под продуктивной понимаем такую деятельность, которая приносит ощутимый результат. В случае интеллектуальной деятельности в качестве такого результата могут выступать результаты исследований, разработанные (и тем более реализованные) проекты, схемы, устройства и т. д.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования предусматривает обязательное выполнение обучающимися индивидуального проекта «по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых

* Статья публикуется при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках госзадания Проект 6.6269.2011 «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов».



учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)... Индивидуальный проект... должен быть представлен в виде завершённого учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного» [5].

К сожалению, мы здесь снова встречаемся с проблемой незавершённости формирования педагогической терминологии. Несмотря на то, что эта проблема активно обсуждается педагогическим сообществом и ей посвящено большое количество публикаций, даже в тексте государственных стандартов нет четко разграничения терминов «исследование» и «проект». Если по отношению к термину «исследование» ситуация более или менее ясная, то термин «проект» трактуется совершенно произвольно.

Приведем в качестве примера фрагмент одной из публикаций, размещенной на сайте школьной лиги Роснано:

«Исследование, научное оно или учебное, – это всегда получение нового знания. И ценность исследования именно в получении нового знания.»

Проект – это, в самом общем виде, создание реальных объектов (и эффектов) с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими и потребительскими качествами... Продукты проектного характера, если мы не обсуждаем социальные и

гуманитарные проекты, это инженерные конструкции, приборы, новые материалы, технологии» [6].

Однако терминологические словари дают этому термину гораздо более узкое толкование, чем в приведенной цитате и чем фактически подразумевается во ФГОСе.

Один из наиболее развернутых перечней толкований термина «проект» находим в Национальной экономической энциклопедии. Однако все их можно свести к следующим двум: 1) «Проект (от лат. projectus – брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед) – замысел, идея, образ, воплощенные в форму описания, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замысла и возможность его практической реализации» [4]; 2) «Проект – ограниченное во времени и относительно сложное задание (типа возведения здания “под ключ”, разработки новой продукции или технологии и т. п.)... Организационной формой реализации проектов служит “проектный менеджмент” путем образования специального штаба...» [1].

Первое предложение последнего определения сформулировано недостаточно четко, но существенно то, что далее говорится о реализации проектов. Следовательно, фактически различаются проект и его реализация.

Таким образом, есть необходимость более внимательного подхода к терминологии в данной области. Мы разработали и предлагаем вниманию педагогов классификацию

Классификация видов продуктивной интеллектуальной деятельности учащихся

Виды ПриДУМ	Продукт деятельности
Исследование теоретическое	Результаты исследования
Исследование экспериментальное	Результаты исследования
Проектирование, конструирование	Вербальное, графическое, цифровое представление нового продукта
Проектирование социальное	Вербальное, графическое, цифровое представление мероприятия
Реализация проекта (своего или чужого)	Макет, изделие
Реализация социального проекта (своего или чужого)	Мероприятие
Моделирование натурное, макетирование	Копия (уменьшенная или увеличенная) материального объекта
Моделирование компьютерное	Компьютерное представление объекта (реального или проектируемого)
Изготовление оригинального объекта	Материальный объект
Разработка информационного ресурса	Обзор литературы, база данных, сайт и т. д.
Программирование	Компьютерная программа
Художественная творческая работа	Литературное, музыкальное или художественное произведение



видов продуктивной интеллектуальной деятельности, наиболее распространенных в учреждениях общего и профессионального образования (таблица).

Возможно, конечно, и сочетание различных видов деятельности в одной работе, особенно в случае, когда она выполняется в течение длительного времени или относительно большим коллективом. Существенно также, что в предлагаемой классификации не только разграничиваются проект и исследование как виды деятельности, но и отделяются друг от друга деятельность и ее результат (продукт).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой бухгалтерский словарь / под ред. А. Н. Азриляна. – Москва : Ин-т нов. экономики, 1999. – 574 с.

2. Иванова, С. В. Ценность творчества и формирование креативности у школьников как государственная и социально-педагогическая задача [Электронный ресурс] / С. В. Иванова. – Режим доступа: <http://www.trizway.com/art/renewal/363.html>.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/news/6683>.

4. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – Москва : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.

6. Юшков, А. Н. Учебное исследование и учебный проект. Предварительная разметка смыслового пространства [Электронный ресурс] / А. Н. Юшков. – Режим доступа: <http://schoolnano.ru/node/4588>.

Поступила 03.07.13.

Об авторе:

Ивлев Виктор Иванович, директор Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), кандидат физико-математических наук, профессор, ivlevvi2010@mail.ru

Для цитирования: Ивлев, В. И. Продуктивная интеллектуальная деятельность учащихся / В. И. Ивлев // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 58–60.

REFERENCES

1. Bolshoy bukhgaltersky slovar [Large accounting dictionary]. Moscow, Institute of the New Economy Publ., 1999, 574 p.

2. Ivanova S. V. Tsennost tvorchestva i formirovaniye kreativnosti u shkolnikov kak gosudarstvennaya i sotsialno-pedagogicheskaya zadacha [The value of creative activity and forming creativity among school children as a public, social and pedagogical task]. Available at: <http://www.trizway.com/art/renewal/363.html> (in Russian).

3. Natsionalnaya obrazovatel'naya initsiativa „Nasha novaya shkola“ [The national educational initiative „Our New School“]. Available at: <http://kremlin.ru/news/6683> (in Russian).

4. Rayzberg B. A., Lozovsky L. Sh., Starodubtseva Ye. B. Sovremenny ekonomichesky slovar [Modern Dictionary of Economics]. Moscow, INFRA-M Publ., 1999, 479 p.

5. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard for (complete) general education]. Available at: <http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.

6. Yushkov A. N. Uchebnoye issledovaniye i uchebny proyekt. Predvaritelnaya razmetka smyslovogo prostranstva [Academic Research and Academic Project. The preformatting of semantic space]. Available at: <http://schoolnano.ru/node/4588> (in Russian).

About the author:

Ivlev Viktor Ivanovich, Director of the Centre for Work with Innovative Educational Institutions, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in physical and mathematical sciences, professor, ivlevvi2010@mail.ru

For citation: Ivlev V. I. Produktivnaya intellektual'naya dejatel'nost' uchashhihsja [Productive intellectual activities of students]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 58–60.



ИНТЕГРАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Н. Г. Лаврентьева (Забайкальский государственный университет)

Рассматриваются традиционный и современный подходы к проблеме интеграции педагогического процесса в дошкольном учреждении. Акцентируется внимание на личностной направленности современного педагогического процесса и функции интеграции для создания условий развития личности каждого ребенка.

Ключевые слова: комплекс; интеграция; педагогический процесс; дошкольное учреждение; развитие личности; индивидуальный маршрут развития; субъектные качества личности.

INTEGRATION AT PRE-SCHOOL INSTITUTIONS' PEDAGOGICAL PROCESS: TRADITIONS AND MODERNITY

N. G. Lavrentyeva (Transbaical State University)

The article describes traditional and modern approaches to the problem integration at preschool institutions' pedagogical process. A special attention is paid to personal orientation of the modern pedagogical process and the integration function of forming necessary conditions for developing every child's personality. The common sides of the children's development manifesting in the development sequence of activity types and every child peculiarities appearing in the specificity of gathered experience and proclivity to develop capabilities are realized in the process of the organisation forms integration. The main function of the pedagogical process integration is emphasized as providing children with the freedom of perception, choice of a creative activity type and information for modeling of the outworld picture. As the result, the child's creative self-realisation in chosen activities, the passing of an individual development way and the development of a subjective quality of personality are happening.

Keywords: complex; integration; pedagogical process; preschool institution; the development of personality; individual way of development; subjective quality of personality.

Интеграционные процессы в образовании набирают свою силу и находят отражение в организации разных образовательных уровней, в частности в организации дошкольного уровня образования. В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования говорится, что в дошкольных учреждениях должно осуществляться разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Кроме того, педагогический процесс должен строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [2].

В дошкольных учреждениях традицией является проведение комплексных занятий. С. Н. Николаева отмечает, что «комплексные занятия в рамках одной темы решают разные задачи развития детей и строятся на разных видах деятельности» [1, с. 211].

В комплексном занятии, как правило, виды деятельности детей сочетаются в связи с общностью тематики. Так, дети на занятии закрепляют и систематизируют опыт познания сезона (например, осени), а затем рисуют данное время года. В толковом словаре комплекс рассматривается как совокупность, сочетание чего-либо. Согласно энциклопедическому словарю интеграция представляет собой состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию [4]. Связанность элементов в единое целое в интеграции, в отличие от простого их сочетания в комплексе, является сущностью отличия интеграции и комплекса. Комплексные занятия оказывают позитивное влияние на развитие детей, поэтому стали традицией. Их можно рассматривать как первую попытку интеграции, первую попытку использования внешнего плана организации деятельности для соединения во внутреннем плане – развитии у ребенка

© Лаврентьева Н. Г., 2013



двух, трех элементов деятельности в едином целом.

На современном этапе развития образования традиция, не утрачивая позитивного и ценного, должна «перерасти» в нечто новое, соответствующее современным требованиям, т. е. в использование в педагогическом процессе интегрированных занятий. Для этого важно выяснить функцию интеграции с позиции современных подходов в образовании.

Реализация содержания программы как основная цель образования уходит в прошлое. Сегодня образование направлено на развитие личности ребенка. В этом основная цель и ценность современного образования. Это значит, что педагогу в организации жизни детей, в построении занятий, в организации форм и видов деятельности нужно идти не от программы, а от ребенка, его опыта, интересов, желаний. В современном педагогическом процессе должны учитываться и общие законы развития ребенка, характерные для данного возраста, и законы индивидуального развития. Последовательность развертывания видов деятельности у каждого ребенка и всех детей одинакова: от накопления опыта познания окружающего мира дошкольник «шагает» к его использованию в разных видах творческой деятельности – играх, рисунках, рассказах и прочем. Это общее в развитии детей и определяет взаимосвязи видов деятельности в комплексном занятии, но не только это важно для современного образования. В интегрированном занятии сочетание видов деятельности должно выполнять качественно иную функцию – направлять их на достижение ведущей цели образования – развитие личности ребенка. Каждый ребенок уникален и своеобразен, эмоционально-чувственный опыт и желание включаться в ту или иную деятельность у разных детей проявляются по-разному, поэтому на интегрированном занятии нужно обеспечить свободу выбора каждым ребенком вида, способа деятельности, материалов, партнеров. Чем больше видов деятельности и материалов для их осуществления будет подготовлено педагогами к занятию, тем больше возможностей будет у каждого ребенка проявить

свободу выбора, активность, инициативу и развиваться в соответствии с внутренними побуждениями, со своей природой, т. е. в соответствии с законами индивидуального развития.

Современное интегрированное занятие – это прежде всего создание педагогами внешних социальных и материальных условий для индивидуального внутреннего (психического) развития детей, которые выражаются и в логике построения занятия, и в создании условий для проявления каждым ребенком активности, инициативы и творчества, и в обеспечении свободы выбора, и в результатах творческой деятельности детей. Участвуя в занятии, каждый ребенок имеет возможность актуализировать и обогащать имеющийся эмоционально-чувственный опыт в деятельности общения, закреплять и моделировать его, отражая в выбранном виде творческой деятельности. При этом ребенок не включается во все виды деятельности, а выбирает предпочитаемые. Включаясь в определенную деятельность на интегрированном занятии, дети «моделируют» воспринятые органами чувств картины окружающего мира, создают свои собственные математические, речевые, изобразительные или музыкальные модели. В сознании ребенка в единую картину соединяются мир природы и мир культуры, например, художественный, выраженный в произведениях искусства. Таким образом, понимание художественного мира приходит к ребенку не через наблюдение произведений искусства, а прежде всего через собственные чувствования окружающего мира и их отражение в своем творчестве. В интегрированном занятии цель, содержание, методы, приемы, образовательные средства взаимосвязаны и образуют единую систему, направленную на развитие личности каждого ребенка.

Опираясь на разработки Г. К. Селевко [3, с. 278–281], выделим следующие отличия комплексного и интегрированного занятий в дошкольном учреждении:

– целью комплексного занятия является реализация программных задач и общего развития детей, а целью интегрированного – развитие индивидуальности и субъектных качеств у каждого ребенка;



– взаимодействие субъектов образования в ходе педагогического процесса носит в определенной степени манипулятивный характер на комплексном занятии, так как вне зависимости от желаний дети выполняют один и тот же вид творческой деятельности. На интегрированном же занятии педагог предоставляет свободу выбора вида деятельности, поощряет познавательную активность и инициативу детей, внимательно относится к их чувствам и эмоциям, учитывает их точку зрения, интересы, желания, максимально способствует проявлению активности и развитию творческих способностей у каждого ребенка;

– на комплексном занятии сочетаются не более 3–4 видов деятельности: познавательная – рассматривание наглядности; речевая, изобразительная – моделирование опыта в общении и творческой деятельности; музыкальная – в качестве фона. Они необходимы для решения программных задач и общего развития детей. На интегрированном же занятии все виды деятельности используются для решения задач общего и индивидуального развития детей: познавательная – для актуализации и обогащения субъектного опыта каждого ребенка, развития познавательного интереса и познавательных способностей; речевая – для «перевода» чувственного опыта в знаковую (понятийную) форму и создания речевых моделей; музыкальная, изобразительная, физическая, математическая и другие виды творческой деятельности – для обеспечения свободы выбора каждым ребенком вида творческой деятельности и способа реализации эмоционально-чувственных впечатлений в создании моделей картин окружающего мира, для создания условий каждому ребенку пройти индивидуальный творческий маршрут;

– содержание комплексного занятия определяется программой, а содержание интегрированного проектируется совместно с детьми на основе их интересов, в соответствии с накопленным в природном и социокультурном окружении опытом, выполняемым проектом;

– методы и методические приемы комплексного занятия направлены на реализацию содержания программы, а интегрированного занятия – на личностное развитие детей,

актуализацию накопленного каждым ребенком опыта, поддержание познавательного интереса, инициативы и активности, обеспечение ребенку свободы творческого самовыражения в соответствии с индивидуальными способностями;

– дидактические средства в комплексном занятии необходимы для формирования или закрепления знаний у детей, демонстрации образцов творческих работ, а в интегрированном занятии – для актуализации или расширения опыта детей, развития навыков работы с моделями, обеспечения свободы выбора места и материалов для творческой деятельности детей;

– оценка достижения результатов развития детей на комплексном занятии осуществляется исходя из возрастных и групповых стандартов, часто в сравнении с другими детьми, а на интегрированном занятии достижения ребенка оцениваются положительно как результат сравнения его с самим собой, что позволяет ребенку видеть перспективы развития. Творческая работа развивает рефлексивный опыт, несет ребенку чувство удовлетворения собственной деятельностью, радость познания и деятельности, позволяет наращивать индивидуально-личностный потенциал развития в соответствии с природой ребенка и субъектные качества личности. Кроме того, она позволяет видеть и анализировать творчество и достоинства других детей, принимать их субъектами собственной деятельности, что очень важно для социализации;

– в интегрированном занятии прослеживается более глубокая взаимосвязь и направленность внешних условий на внутреннее физическое, психическое и духовно-нравственное развитие каждого ребенка, чем на комплексном занятии.

Опыт показывает, что интегрированное занятие должно быть результатом системы познавательной деятельности и деятельности по выработке умений у детей разных видов творческой деятельности. Кроме того, до проведения интегрированного занятия свобода выбора должна стать в жизни ребенка привычной активизацией, а это значит, что и на занятиях, и при проведении режимных моментов ситуации свободного выбора для каждого ребенка должны найти достойное место наряду с регламентацией



деятельности детей. Следует начинать создавать ситуации свободного выбора во всех возрастных группах, а начинать проведение таких занятий целесообразнее в старших группах детей дошкольного возраста, когда у них уже достаточно накоплен субъектный опыт и освоены способы осуществления разных видов деятельности. Интегрированное занятие может завершать работу по недельному или месячному проекту или быть итоговым в каждом сезоне года. Количество занятий в течение года в каждой группе, а также количество видов и способов деятельности на каждом занятии должно быть коллегиально обсуждено в педагогическом коллективе в соответствии с возрастом и возможностями детей. Интегрированное занятие может проводиться воспитателем группы или же совместно со специалистами дошкольного учреждения.

Итак, зарождаясь в недрах традиционного образования, интеграция в современном дошкольном образовании становится

одним из основополагающих механизмов улучшения его качества и становления ребенка в качестве субъекта собственной деятельности, оптимизации развития личности, а как следствие, улучшения качества общества, культуры и устойчивого развития цивилизации.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета. – Вып. № 5125. – 5 марта 2010 г.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.

Поступила 16.04.13.

Об авторе:

Лаврентьева Нина Георгиевна, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФБГОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», кандидат педагогических наук, lavrentieva@list.ru

Для цитирования: Лаврентьева, Н. Г. Интеграция в педагогическом процессе дошкольного учреждения: традиции и современность / Н. Г. Лаврентьева // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 61–64.

REFERENCES

1. Nikolaeva S. N. Teoriya i metodika ekologicheskogo obrazovaniya detey [Theory and methodology of children's ecological education]. Moscow, Academia Publ., 2005, 336 p.
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii (Minobrnauki) ot 23 noyabrya 2009 № 655 „Ob utverzhdenii i vvedenii v deystviye federalnykh gosudarstvennykh trebovaniy k structure osnovnoy obshheobrazovatelnoy programmy doshkolnogo obrazovaniya“ [The order of Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 23, November 2009 № 655 „On approval and putting in force federal state requirements to the structure of basic comprehensive preschool education“]. *Rossiyskaya gazeta. Federal'nyy vypusk*. [Russian paper. Federal issue]. no 5125, 5, March 2010.
3. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatelnykh tehnology [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, Research Institute of Secondary School technologies Publ., 2006, vol. 2, 816 p.
4. Sovetsky entsiklopedichesky slovar [Soviet encyclopaedic dictionary]. Moscow, Soviet Encyclopedia Publ., 1989. 1632 p.

About the author:

Lavrentyeva Nina Grigoriyevna, research assistant professor, Chair of Theory and Teaching Methodology for Pre-school and Primary Education, Trans-Baical State University (Chita, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in pedagogical sciences, lavrentieva@list.ru

For citation: Lavrentyeva N. G. Integraciya v pedagogicheskom processe doshkol'nogo uchrezhdeniya: tradicii i sovremennost' [Integration at pre-school institutions' pedagogical process: traditions and modernity]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 61–64.



СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ МАССОВОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ*

Г. В. Михалева (Таганрогский государственный педагогический
институт им. А. П. Чехова)

Проанализированы социально-педагогические условия реализации массового медиаобразования в Великобритании на современном этапе, исследованы прогрессивные тенденции современного массового медиаобразования в Великобритании, расширено представление о деятельности ведущих британских научно-образовательных центров в области медиапедагогики.

Ключевые слова: медиаобразование; медиаграмотность/медиакомпетентность; медиаконтент; медиатекст; медиакультура; медиатворчество; кинообразование; интеграция; инфокоммуникационные технологии.

BRITISH SOCIAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN MEDIA EDUCATION

G. V. Mikhaleva (Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute)

The article analyses the social and pedagogical conditions for contemporary mass media education in the UK, studies progressive tendencies in mass media education in Great Britain, and extends the notion of Russian scholars about British leading media education centers. Media education in the European variant is considered a human right that guarantees citizens their involvement in social life and at the same time enhances the informational security of children and youth by developing their critical thinking and informed attitude to varied media content. Media competence as a result of media education, in its turn, ensures the realization of core personal democratic liberties and protects audiences from media manipulation. Hence, media education is seen as a factor of democracy promotion, and modern ICTs are seen as a requirement for developing open civil society. Present-day British media education is acknowledged worldwide and is a complex system based on different but interconnected approaches: practical, sociocultural, protective, critical and semiotic. It is realized either as an independent course such as Media Studies or as an integrated part of other academic subjects depending on the educational objectives. The British experience in media education, especially the integrated variant with significant educational potential, needs further analysis and investigation.

Keywords: media education; media literacy; media content; media text; media culture; media creation; film education; integration; ICT.

В условиях интеграции России в мировое сообщество и гармонизации российской и европейской образовательных систем особую значимость приобретает повышение медиакомпетентности граждан в процессе медиаобразования. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» отмечается, что с целью повышения качества образования необходимо использование информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования. Это обеспечит включение граждан в мир цифровых технологий и позволит им быть востребованными на отечественном и мировом рынках труда.

Современные тенденции в европейском образовании связаны с дальнейшим широким внедрением медиаобразования с целью повышения общей грамотности граждан. В «Резолюции Европарламента по медиаграмотности в мире цифровых технологий» утверждается, что «медиаобразование должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения», необходимо «включить медиаграмотность в качестве девятой базовой компетенции в европейскую программу образования в течение всей жизни» [2, с. 18–19]. При этом цель обучения медиаграмотности как результата медиаобразования понимается в широком социокультурном аспекте – «помочь людям в практическом и творческом использовании медиа и их

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», проект № 13-36-01001.



содержания, научить их критически анализировать продукцию медиа, понимать характер работы индустрии медиа, а также самостоятельно создавать собственный медиаконтент» [2, с. 13].

Однако несмотря на важность медиаобразования как неотъемлемого ресурса модернизации современной системы школьного образования, эти тенденции до сих пор не отражены в содержании общего образования в России, что объясняется дефицитом внимания к актуальным проблемам медиаобразования, а также недостаточной степенью проработки и анализа позитивного зарубежного опыта массового медиаобразования, в том числе социально-педагогического опыта медиаобразования в Великобритании как одного из лидеров мировой медиапедагогике.

Британскую систему массового медиаобразования можно охарактеризовать как гуманистическую и демократическую. Медиаобразование рассматривается как неотъемлемое право каждого ребенка, обеспечивающее его включение в мир цифровых технологий и участие в общественной жизни, а также повышающее информационную безопасность детей и молодежи путем формирования критического отношения к медиаконтенту. Медиакомпетентность гарантирует практическую реализацию основных демократических свобод личности и потенциально защищает человека от медийной манипуляции. Медиаобразование трактуется в широком социокультурном аспекте как важный фактор демократизации общества, а современные медиатехнологии – как необходимое условие развития более открытого гражданского общества.

Сущность медиаобразования в британском варианте – развитие медиаграмотности детско-юношеской аудитории, под которой понимается «способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты» (определение ЮНЕСКО) [2, с. 8].

Концептуальная основа британской модели медиаобразования – это синтез различных медиаобразовательных теорий (практическая, культурологическая, защитная, семиотическая, теория развития критического мышления), которые определяют цели и содержание современной социальной стратегии в области развития медиакультуры, преимущественно детской и молодежной целевой аудитории в Великобритании.

На практике это выражается в решении следующих задач: 1) помочь ребенку освоиться в многообразном мире медиа, стать уверенным медиапользователем (*практический подход*); 2) расширить кругозор ребенка, познакомить его с различными видами и жанрами медиа, с произведениями медиакультуры, развивать медиаторчество с целью саморазвития и самовыражения ребенка (*культурологический подход*); 3) обучить юную аудиторию и их родителей правилам безопасности при взаимодействии с различными медиа, повысить информационную грамотность населения (*защитный подход*); 4) развить у юной аудитории критическое отношение («критической автономии») к продукции массмедиа; умения анализа, оценки и интерпретации медийной информации (*критический подход в сочетании с семиотическим*).

Прогрессивные тенденции и особенности развития социально-педагогического опыта массового медиаобразования в Великобритании заключаются в следующем: признание медиаграмотности в качестве ключевой компетенции XXI в.; использование ключевых понятий медиаобразования (агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, языки медиа, аудитории медиа и репрезентации медиа), критический подход к изучению современного медиаконтента, интеграция медиаобразования на всех ступенях обучения, акцент на развитии медийного творчества и гражданской ответственности школьников, реализация пилотных проектов медиаобразования (деятельность национальных центров медиаобразования совместно со школами и местными органами образования).



Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании реализуется в виде формального интегрированного и автономного медиаобразования (элективные экзаменационные курсы по изучению медиа для старшеклассников).

Контент-анализ современных учебных программ и экзаменационных курсов по изучению медиа в системе школьного образования в Великобритании показал, что медиаобразование интегрировано в содержание некоторых обязательных предметов начальной и средней школы (предметы словесности, предметы художественного цикла и обществоведение). Ссылки на медиаобразование присутствуют в ряде других учебных дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. Интегрированное медиаобразование осуществляется с учетом предметной специфики учебной дисциплины. Кроме того, в возрасте 14–16 лет учащиеся могут изучать автономные элективные курсы по медиакультуре.

В рамках автономного медиаобразования (элективный курс по изучению медиакультуры в старших классах) стандартный выпускной экзамен включает в себя письменный анализ аудиовизуальных и печатных медиатекстов, а также портфолио с отчетными работами каждого учащегося по дисциплине. Уровень медиакомпетентности выпускников оценивается в соответствии с определенными критериями: знание и понимание медийного производства, функционирования медийных организаций; умение анализировать, сравнивать, оценивать и интерпретировать медиатексты, ориентированные на различные аудитории. Особое внимание во время итоговой аттестации уделяется образцам собственных творческих работ учащихся, относящихся к разным медиа. Результаты собственной исследовательской, проектной, креативной деятельности учащихся в области медиакультуры отражаются в содержании портфеля или портфолио выпускника (чаще всего электронного/мультимедийного) — ключевого компонента его аттестации по данной дисциплине.

Неформальное массовое медиаобразование детей и молодежи осуществляется за пределами учебных учреждений (кинноклубы, творческие лаборатории, студии и пр.) и носит практико-ориентированный характер. Медиаобразовательный процесс реализуется в трех направлениях: изучение основ медийной культуры, развитие знаний и умений в области медийной критики, участие детско-юношеской аудитории в сфере медийного творчества.

Активную роль в сфере массового медиапросвещения играют ведущие британские научно-образовательные центры в области медиапедагогики, которые ориентированы на широкую целевую аудиторию (с доминантой учащихся образовательных учреждений разных типов, педагогов и ученых): Отдел образования при Британском киноинституте (г. Лондон); Исследовательский центр «Дети, молодежь и медиа» при Лондонском университете; Отдел развития медиаграмотности при британском Управлении по телекоммуникациям; Национальный центр кинообразования «Film Education» (г. Лондон); Центр английского языка и медиа (г. Лондон); Центр медиаобразования в Уэльсе (г. Кардифф); Национальное объединение киноклубов «Film Club» (г. Лондон); Центр кино- и медиаобразования детско-юношеской аудитории «First Light Movies» (г. Бирмингем); детско-юношеская творческая мастерская «The Nerve Centre: Multimedia Arts» (г. Дерри, Северная Ирландия); Ассоциация медиаобразования Англии и Уэльса (г. Лондон); Шотландская ассоциация медиаобразования (г. Абердин); Отдел образования при Шотландском национальном агентстве по делам кино и телевидения (г. Глазго); Отдел образования при национальном агентстве по делам кино и телевидения Северной Ирландии (г. Белфаст) и др.

Приоритетными задачами содержания деятельности представленных научно-образовательных центров являются повышение статуса медиаобразования, поддержка и интеграция медиаобразования в рамках формального и неформального образования, повышение качества и оптимизация школьного медиаобразования, сближение



медийных профессионалов и педагогов. Задачи более частного порядка связаны с развитием медиакультуры и медиатворчества детей и молодежи, с приобщением школьников к киноискусству, развитием их творческих и критических способностей, а также с поддержкой и продвижением юных талантов в сфере кино- и медиапроизводства и пр. Можно выделить общие задачи для научно-образовательных центров любого типа в области медиаобразования: исследовательский, культурно-просветительский, консультативно-методический и издательский виды деятельности.

Типовая базовая модель каждого из вышеназванных центров медиаобразования включает в себя целевой, содержательный и результативный блоки. В некоторых моделях акцент смещен в сторону повышения качества медиаобразования в целом, а в других – в сторону развития медиакультуры и медиатворчества юной аудитории. Организационные формы, применяемые в британских центрах медиаобразования, направлены на интеграцию медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность аудитории; повышение квалификации педагогов в сфере кино- и медиаобразования; поддержку кино клубов / творческих мастерских для школьников и молодежи; проведение различных мероприятий, творческих конкурсов, посвященных киноискусству для школьников и учителей; организацию образовательных курсов, открытых семинаров, мастер-классов, тренингов, конференций, фестивалей, конкурсов по тематике медиаобразования; издание монографий и учебно-методических пособий; реализацию проектов по тематике медиаобразования совместно со школами и местными органами образования.

Британская методическая база медиаобразования успешно используется во всем мире. Современная британская методика медиаобразования опирается на систему ключевых понятий (агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, языки медиа, аудитории медиа и репрезентации медиа), которые взаимосвязаны и изучаются в комплексе на практических занятиях

в британских школах. Опираясь на эту систему, педагоги используют широкий спектр методов и приемов, направленных на развитие творческого и критического мышления детской и молодежной аудитории. Кроме того, британские эксперты разработали перечень основных вопросов и тем к изучению ключевых понятий медиаобразования.

В контексте кинообразования (изучение кино, ТВ и видео) британскими экспертами разработана система базовых методов: «стоп-кадр», «звук и изображение», «анализ кадров», «начало и конец», «привлечение аудитории», «жанровый анализ», «видовые трансформации», «сравнение медиатекстов» и «имитация». Данная система полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях, а ее методы находят практическое применение в целом ряде учебных дисциплин средней школы (родной язык и литература, обществоведение, искусство и дизайн, история и др.) [1]. В основе медиаобразовательного процесса лежит деятельностный подход; на практике это выражается в использовании достаточно широкого диапазона развивающих и творческих заданий, а также сюжетно-ролевых игр.

Учителей в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты, их знакомят с теорией и практикой медиаобразования, с современными технологиями медиаобразования по системе «ключевых понятий», с возможностями использования цифровых технологий в процессе медиаобразования школьников. Различные британские организации, содействующие медиаобразованию (Британский киноинститут, Ассоциация медиаобразования (Англия и Уэльс), Ассоциация медиаобразования Северной Ирландии, Шотландская ассоциация медиаобразования, Центр медиаобразования в Уэльсе и др.), регулярно проводят профессиональные курсы и мастер-классы по медиаобразованию для учителей и работников образования.

Хотя центральное место в британских школах уделяется изучению аудиовизуального материала (кино, ТВ и видео) при поддержке Британского киноинститута,



медиаобразование включает более широкий спектр медиа: журналы (в том числе популярные), прессу, радио, детскую литературу, комиксы, компьютерные игры и пр. На практических занятиях школьники учатся анализировать, интерпретировать и оценивать медиатексты разных жанров, оперируя современной медийной терминологией.

Медиаграмотность официально признана ключевым элементом школьного образования наравне с традиционной грамотностью, однако медиаобразование в британской школе носит необязательный характер, вследствие чего качество и уровень школьного медиаобразования всецело зависят от личной заинтересованности учителей-энтузиастов.

На наш взгляд, эффективность использования британского социально-педагогического опыта массового медиаобразования в российских образовательных учреждениях будет зависеть от следующих факторов: общественно-государственная поддержка массового медиаобразования, повышение медиа-

компетентности педагогов, улучшение информационно-образовательной среды, материально-технического и учебно-методического оснащения медиаобразовательного процесса в учебных заведениях. Использование положительного британского социально-педагогического опыта массового медиаобразования (преимущественно практического характера) в системе российского образования будет продуктивным в условиях интеграции медиаобразования с различными предметами школьной программы и взаимодействия с российскими медиаобразовательными центрами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. A Teaching Guide to Using Film and Television with Three-to-Eleven-Year-Olds / BFI Primary Education Working Group (2002–2003). – London : BFI Education, Department for Education and Skills, 2003. – 60 p.
2. European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World. – 2008. – P. 18–19.

Поступила 29.05.13.

Об авторе:

Михалева Галина Викторовна, ассистент кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», кандидат педагогических наук, gmikhaleva@list.ru

Для цитирования: Михалева, Г. В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании / Г. В. Михалева // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 65–69.

REFERENCES

1. A Teaching Guide to Using Film and Television with Three-to-Eleven-Year-Olds. BFI Primary Education Working Group (2002–2003). London, BFI Education, Department for Education and Skills, 2003, 60 p.
2. European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World, 2008, pp. 18–19.

About the author:

Mikhaleva Galina Victorovna, assistant lecturer, Chair of the English language, Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in pedagogical sciences, gmikhaleva@list.ru

For citation: Mikhaleva G. V. Social'no-pedagogicheskij opyt massovogo mediaobrazovaniya v Velikobritanii [British social and pedagogical experience in media education]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 65–69.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.3:159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛОГЕНДЕРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НИЗКОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

*Л. В. Мищенко, А. С. Войтов**(Пятигорский государственный лингвистический университет)*

Доказывается, что учебная мотивация является системообразующим и пологендерным фактором в развитии индивидуальности мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Предлагаются результаты реализации теоретической модели и программы психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией.

Ключевые слова: пологендерные структуры интегральной индивидуальности младших школьников; системный подход; целостная качественно своеобразная структура мальчиков и девочек в зависимости от уровня развития учебной мотивации.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF GENDER DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S INTEGRATED PERSONALITY WITH A LOW ACADEMIC MOTIVATION UNDER THE CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT

L. V. Mishchenko, A. S. Voitov (Pyatigorsk State Linguistic University)

This authors argue that academic motivation is a systemically important and gender factor in sexual and gender-specific personality development of boys and girls of primary school age. The article presents the results of realisation of the theoretical model and the programme for psychological support the structures of integrated personality development of boys and girls with low academic motivation. The theoretical model for psychological support is designed on the basis of the principles of student-centered and subject-activity approaches and aimed at forming a positive academic motivation and need for systematic training sessions, fulfilling personal potential, achieving self-realization of every child, adapting to rapidly changing social conditions. The said model includes five modules: the emotional and evaluative, value-cognitive, personal, behavioral and communicative, which are closely linked and interact harmoniously. The implementation of the programme of psychological supports the structures of integrated personality development of boys and girls with low academic motivation have resulted in a qualitative transformation of the structure of their personality organization, and the convergence to the personality development of boys and girls with a high level of the academic motivation i.e. the integrity of the personality, activity of personality structures, dynamics, consistency and harmony increased.

Keywords: sex and gender structures of the integrated personality students of junior school; systems approach; qualitatively peculiar structure of boys and girls; depending on the level of educational motivation.

Актуальность темы исследования связана с тем, что именно в период обучения ребенка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей, важно создать предпосылки формирования мо-

тивации учения и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определенную форму, т. е. сделать ее устойчивым личностным образованием школьника. Особенностью этого возрастного периода

* Исследование выполнено в рамках научного проекта «Системные исследования развития индивидуальности человека с позиций пола и гендера в условиях образовательного процесса», поддержанного грантом Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (номер соглашения 14.В37.21.0543).



является активное усвоение полоролевых моделей поведения. Половая идентификация, система воспитания и семейные реалии приводят к различиям в полоролевой социализации мальчиков и девочек, и это не может не сказаться на процессе учения, на специфике формирования учебной мотивации мальчиков и девочек. В научной литературе есть немало исследований учебной мотивации младших школьников, но для того чтобы понять, выполняет ли учебная мотивация системообразующую роль в развитии целостной индивидуальности детей и как уровень учебной мотивации влияет конкретно на индивидуальность мальчиков и девочек, необходимо системное исследование индивидуальности младших школьников в зависимости от уровня мотивации с позиций пола и гендера [1; 7].

Учеными, представителями гендерной психологии, психологии пола и их производных подобные исследования проводятся [2–6; 11–15], однако следует подчеркнуть, что это в основном поэлементный анализ. Исследования индивидуальности учащихся мальчиков и девочек представителями полоориентированных и гендерно-ориентированных подходов представляют собой суть аддитивного исследования, позволяющего диагностировать множественные свойства индивидуальности, сравнивать их или суммировать. В итоге психологическая характеристика индивидуальности обучаемых на той или иной ступени онтогенеза представляет собой собирательный образ, неуправляемый со стороны педагога.

Кроме того, в исследованиях психологии пола и гендерной психологии усматривается редукция, т. е. сведение всей психологической реальности к чему-то одному, главному. Так как теоретико-методологическим основанием психологии пола является биодетерминистская парадигма, а гендерные исследования базируются на социально-конструктивистской парадигме, то во главе тех и других исследований стоят либо биологические, либо социально-культурные основания.

Здесь также прослеживается «линейный детерминизм», т. е. стремление представить причины и следствия в виде од-

номерной цепочки. Однако человек – это сложная система с многоуровневым строением и с неоднозначной системой связей, а значит, и детерминация выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных порядков, т. е. системная [8–11].

Экспериментальное исследование полоролевых структур интегральной индивидуальности младших школьников с высокой и низкой учебной мотивацией проводилось в 2011–2013 гг. в МБОУ «СОШ № 30» и МБОУ «Гимназия № 4» г. Пятигорска. В нем приняли участие 185 младших школьников, из них 92 мальчика и 93 девочки. Мы выделили две группы младших школьников: с высокой и низкой учебной мотивацией. В группу испытуемых младших школьников с высокой учебной мотивацией вошли 31 девочка и 30 мальчиков, в группу с низкой учебной мотивацией – 62 девочки и 62 мальчика. В группе испытуемых младших школьников с низкой учебной мотивацией мы выделили экспериментальную и контрольную группы, в которые вошли равное количество девочек и мальчиков.

Для исследования учебной мотивации мы использовали комплекс диагностических методик. С помощью методики оценки уровня мотивации Н. Г. Лускановой мы выделили группы с высокой и низкой мотивацией. Затем мы с помощью методики М. В. Матюхиной выявили ведущие, доминирующие мотивы в мотивационной сфере учащихся: широкие социальные, узколичностные, учебно-познавательные мотивы, мотивы избегания неприятностей. С помощью методики «Изучение направленности на приобретение знаний» Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой был изучен уровень мотивации приобретения знаний, а с помощью методики «Направленность на отметку» тех же авторов было исследовано преобладание мотивационной тенденции на знания или на отметку.

Для исследования структур интегральной индивидуальности девочек и мальчиков с высокой и низкой учебной мотивацией мы диагностировали свойства психодинамического уровня, вторичные свойства индивида, свойства личностного и социально-психологического уровней.



С позиций поэлементного и системного подходов на основе сравнительного анализа структур интегральной индивидуальности младших школьников с высокой и низкой мотивацией учения мы установили, что учебная мотивация является системообразующим фактором в развитии индивидуальности детей младшего школьного возраста. Поэлементный анализ показал 68 % статистически значимых различий в степени выраженности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности высоко- и низкомотивированных младших школьников.

По комплексным показателям дискриминаторам структуры интегральной индивидуальности школьников младших классов с высоким и низким уровнем учебной мотивации различаются по всем параметрам: по комплексным показателям психодинамического уровня, вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней в отдельности и по общему комплексному показателю всех уровней.

Факторные структуры интегральной индивидуальности младших школьников с высокой и низкой учебной мотивацией наиболее подробно продемонстрировали различия. Структуры высокомотивированных младших школьников более гармоничны (выделено 4 полных фактора), чем низкомотивированных (выделено 3 полных и 1 частичный фактор); индивидуальность высокомотивированных младших школьников более гибкая, пластичная (структуры облические), чем структуры индивидуальности низкомотивированных младшеклассников (структуры ортогональные). Ведущую приспособительную роль в структурах высокомотивированных младших школьников играет уровень вторичных свойств индивида (память, мышление, внимание), у низкомотивированных детей ведущую приспособительную роль играет природный психодинамический уровень (темперамент). Интегральные портреты младших школьников с высокой и низкой учебной мотивацией составляют разные симптомокомплексы разноуровневых свойств. У низкомотивированных младших школьников в ведущий симптомоком-

плекс входят в основном свойства, отражающие все школьные страхи, тревожность, конфликтность, агрессивность, стремление к уединению и практически все свойства темперамента. У высокомотивированных младших школьников ведущий симптомокомплекс составляют свойства познавательных процессов, свойства, отражающие структуру учебной мотивации, личностные (уверенность в себе, добросовестность, благоразумие, самоконтроль) и социально-психологические, отражающие адекватное выстраивание взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, свойства.

На основе сравнительного анализа структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высоким уровнем учебной мотивации и отдельно мальчиков и девочек с низким уровнем учебной мотивации мы установили, что уровень учебной мотивации по-разному влияет на индивидуальность мальчиков и девочек.

Сравнительный поэлементный статистический анализ структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высокой учебной мотивацией выявил 51 % различий в выраженности свойств их индивидуальности; а в группе мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией – 64 % различий.

Комплексный дискриминантный анализ структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с высокой учебной мотивацией продемонстрировал статистически значимые различия по всем комплексным показателям за исключением личностного уровня, а в группе мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией – статистически значимые различия по всем комплексным показателям за исключением вторичных свойств индивида.

Факторный анализ со всей убедительностью подтвердил, что учебная деятельность положендерно маркирует развитие как отдельных разноуровневых свойств индивидуальности мальчиков и девочек младших школьников, так и структуры интегральной индивидуальности в целом. Динамическое равновесие структур интегральной индивидуальности высокомотивированных мальчиков обеспечивается приспособительной активностью и интегрирующей ролью вторичных свойств



индивида (0,89) и согласованностью во взаимодействии всех уровней, у девочек также ведущую роль играют вторичные свойства индивида (0,97). Структуры индивидуальности высокомотивированных мальчиков и девочек гармоничны (выделено по 4 полным факторам), гибкие и пластичные (у мальчиков – 22 гибких облических зависимостей, у девочек – 26 облических зависимостей в сравнении с жесткими ортогональными, которых и в том и в другом случае насчитывается по 19). В ведущих симптомокомплексах высокомотивированных мальчиков и девочек мы находим много общего.

У низкомотивированных детей факторный анализ обнаружил, что организатором структур интегральной индивидуальности в обоих случаях является психодинамический уровень, однако приспособительная значимость этого уровня у мальчиков (0,80) и у девочек (0,89) разная. Обе структуры индивидуальности низкомотивированных мальчиков и девочек не очень гармоничны (выделено по 3 полным факторам и одному частичному), жесткие ортогональные (у мальчиков выделено 17 гибких облических зависимостей и 19 жестких ортогональных, у девочек – 21 облическая зависимость и 25 жестких ортогональных). Структуры индивидуальности низкомотивированных девочек более гибкие и пластичные, чем у мальчиков, и приспособительная значимость всех уровней их индивидуальности выше, чем у мальчиков. В ведущих симптомокомплексах низкомотивированных мальчиков и девочек объединяющими являются только школьные страхи и низкая учебная мотивация, но большое количество различий мы обнаруживаем в свойствах темперамента, личности и социально-психологических свойствах.

Затем на этапе формирующего эксперимента, на основе специфики структур интегральной индивидуальности высоко- и низкомотивированных мальчиков и девочек мы разработали теоретическую модель психологического сопровождения мальчиков и девочек с низкой мотивацией учения. Модель разработана на основе принципов личностно ориентированного и субъектно-деятельностного подходов, предполагающих рассмотрение младшего школьника как

саморегулирующуюся, саморазвивающуюся систему; с учетом специфики развития структур интегральной индивидуальности девочек и мальчиков младших школьников, с учетом их пологогендерных особенностей.

Модель психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем мотивации в учебной деятельности направлена на формирование положительной учебной мотивации, потребности в систематических учебных занятиях, раскрытие личностного потенциала, самореализацию личности каждого ребенка, адаптацию к быстроменяющимся социальным условиям и состоит из пяти модулей: эмоционально-оценочного, ценностно-когнитивного, личностного, поведенческого и коммуникативного, которые тесно связаны между собой и гармонично взаимодействуют.

На основе изучения специфики структур интегральной индивидуальности младших школьников с высокой и низкой учебной мотивацией, мы определили *критерии оценки эффективности психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности низкомотивированных младших школьников*. К ним относятся: повышение целостности и гибкости структур интегральной индивидуальности низкомотивированных младших школьников за счет увеличения количества много-многозначных зависимостей; обеспечение ведущей роли вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней в организации структур интегральной индивидуальности; гармонизация и согласованность функционирования системы за счет увеличения наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности; повышение пластичности приспособления индивидуальности к изменяющимся требованиям деятельности за счет качественного изменения межуровневых связей, увеличения гибких облических и уменьшения жестких ортогональных; изменение ведущих симптомокомплексов структур интегральной индивидуальности низкомотивированных мальчиков и девочек и качественное преобразование их интегральных портретов.



Эффективными психологическими условиями организации сопровождения развития структур интегральной индивидуальности низкомотивированных младших школьников являются: реализация личностно ориентированного и субъектно-деятельностного подходов, предполагающих рассмотрение младшего школьника как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему; учет индивидуально-психологических и поведенческих особенностей детей младшего школьного возраста при разработке и реализации теоретической модели и программы психологического сопровождения мальчиков и девочек младших школьников; формирование психологической готовности педагогов и родителей к процессу и результатам психолого-педагогического сопровождения низкомотивированных младших школьников (знание родителями и педагогами индивидуально-психологических и поведенческих особенностей мальчиков и девочек младшего школьного возраста; овладение конкретными психологическими навыками общения и взаимодействия с детьми младшего школьного возраста и выстраивание с ними партнерских, позитивных отношений).

В результате реализации программы психологического сопровождения развития структур интегральной индивидуальности экспериментальной группы мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией произошла качественная трансформация структур индивидуальности детей экспериментальных групп, что привело к их сближению по уровню развития со структурами интегральной индивидуальности фоновой группы мальчиков и девочек с высокой учебной мотивацией: повысилась целостность, активность структур, динамичность, согласованность и гармоничность.

Уровень общей учебной мотивации в экспериментальных группах низкомотивированных мальчиков и девочек под влиянием программы психологического сопровождения повысился, в контрольных группах произошли незначительные изменения. В экспериментальных группах мальчиков и девочек существенный прогресс наметился в мотивационной структуре: на первый план вышли социальные и учеб-

но-познавательные мотивы, в контрольной ведущими остались узколичностные мотивы и мотивы избегания неприятностей. В экспериментальных группах мальчиков и девочек выявлено преобладание мотивационной тенденции на знания, в контрольных – на отметку.

По результатам поэлементного анализа наибольшие изменения в структурах интегральной индивидуальности мальчиков и девочек под влиянием формирующего эксперимента произошли на личностном (59 % изменений) и социально-психологическом (69 % изменений) уровнях. Статистически достоверно снизились показатели школьной тревожности, проблемы и страхи в отношениях с учителями, страх ситуации проверки знаний, повысились уверенность в себе, добросовестность, самоконтроль, любознательность. Остальные свойства изменились содержательно в соответствии с поведенческими особенностями структур интегральной индивидуальности мальчиков и девочек, в контрольной группе произошли незначительные изменения.

Дискриминантный анализ показал, что после реализации программы психологического сопровождения поведенческие структуры интегральной индивидуальности младших школьников экспериментальных групп (с низкой учебной мотивацией) после формирующего эксперимента качественно трансформировались. Статистически значимые изменения в структурах интегральной индивидуальности мальчиков и девочек после формирующего эксперимента произошли по всем комплексным показателям. На высоком уровне статистической значимости изменились комплексные показатели психодинамического уровня, уровня вторичных свойств индивида, личностного и социально-психологического уровней, а также общий комплексный показатель интегральной индивидуальности мальчиков и девочек экспериментальных групп. Контрольная группа не претерпела существенных изменений.

Факторный анализ структур интегральной индивидуальности низкомотивированных младших школьников экспериментальных и контрольных групп до и после реализации программы психологического



сопровождения с учетом пологоендерного аспекта показал, что индивидуальности мальчиков и девочек экспериментальных групп становятся гармоничными (все факторы насыщены значимыми факторными весами свойств всех изучаемых уровней), гибкими и пластичными (структуры из ортогональных становятся облическими), в то время как в контрольных группах выделено по три полных и одному частичному фактору и структура их после года традиционного обучения так и остается ортогональной. До исследования в экспериментальных и контрольных группах организатором структур интегральной индивидуальности, как у мальчиков, так и у девочек, являлся психодинамический (природный) уровень. После психологического сопровождения в экспериментальных группах мальчиков и девочек значительно повышается приспособительная значимость высших уровней (личностного и социально-психологического) и уровня вторичных свойств индивида (познавательные процессы), в то время как в контрольных группах ведущую роль все также играет психодинамический уровень.

При реализации программы психологического сопровождения мы учитывали специфику пологоендерных структур интегральной индивидуальности младших школьников с низкой учебной мотивацией, и поэтому программа оказала положительное влияние на трансформацию структур индивидуальности мальчиков и девочек экспериментальных групп. Мы обнаружили, что развитие индивидуальности мальчиков и девочек шло одинаковыми темпами и качественно сходным путем под влиянием психологического сопровождения, но содержание изменений, произошедших в структурах интегральной индивидуальности мальчиков и девочек после формирующего эксперимента различно. Структуры интегральной индивидуальности мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией контрольных групп, которые не участвовали в формирующем эксперименте, после повторного среза через год повторяют в целом структуры (с некоторыми изменениями в основном на уровне

социально-психологических свойств), выявленные на этапе констатирующего исследования группы мальчиков и девочек с низкой учебной мотивацией.

После реализации психологического сопровождения изменились ведущие симптомокомплексы, составляющие интегральные портреты мальчиков и девочек. У детей снизилась общая школьная тревожность, исчез страх ситуации проверки знаний, ушли проблемы и страхи в отношениях с учителями, изменилась структура учебной мотивации, и если до формирующего эксперимента ведущими были узколичностные мотивы и мотивы избегания неприятностей, то после эксперимента на первый план вышли социальные и учебно-познавательные мотивы. Однако в основном природные, личностные и социально-психологические составляющие интегральных портретов мальчиков и девочек имеют пологоендерную маркировку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоус, В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности : монография / В. В. Белоус. – 4-е изд., перераб. и дополн. – Москва ; Пятигорск : РАО ; ПГЛУ, 2009. – 236 с.
2. Давиденко, Н. В. Особенности пространственно-временной ориентации младших школьников : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н. В. Давиденко. – Москва, 2007.
3. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 286 с.
4. Кочеткова, М. Т. Особенности адаптации младших школьников к учебным нагрузкам при различных формах обучения / М. Т. Кочеткова // IV Всерос. науч.-практ. конф. «Образование и здоровье» : тез. докл. – Калуга, 1998. – С. 159–161.
5. Красноборова, Н. А. Особенности адаптации младших школьников к учебной деятельности в условиях различных образовательных технологий / Н. А. Красноборова. – Пермь : Перм. пед. ун-т, 2003. – 153 с.
6. Левина, И. Л. Гендерные различия в состоянии психического здоровья школьников / И. Л. Левина // Бюллетень СО РАМН. – 2003. – № 2 (108). – С. 40–43.
7. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – Москва : Наука, 1986. – 256 с.
8. Мищенко, Л. В. Индивидуальность подростков в рамках системного исследования с позиций пола и gender : монография / Л. В. Мищенко. – St. Louis : Publishing House „Science & Innovation Center“, 2012. – 316 с.



9. Мищенко, Л. В. Пол и gender в системном исследовании индивидуальности человека в ранней юности в условиях образовательного процесса : монография / Л. В. Мищенко. – St. Louis : Science & Innovation Center, 2012. – 324 с.

10. Мищенко, Л. В. Системные исследования развития индивидуальности человека в поздней юности с позиций пола и гендера : монография / Л. В. Мищенко. – St. Louis : Publishing House „Science & Innovation Center“, 2012. – 312 с.

11. Набибулина, Ю. М. Проблема полоролевой идентификации в семейном аспекте / Ю. М. Набибулина // Психология XXI века : тез. междунар. межвуз. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2001. – С. 238–239.

12. Пупырева, Е. В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Пупырева. – Москва, 2007. – 23 с.

13. Резванцева, М. О. Исследование функционально-смысловых характеристик начальных геометрических понятий у детей / М. О. Резванцева. – Москва : МГОУ, 2008. – 290 с.

14. Хамаганова, Т. Г. Проблемы профилактики нарушений психического здоровья школьников / Т. Г. Хамаганова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 71–73.

15. Хромов, А. Б. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуации дифференцированного обучения : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. Б. Хромов. – Казань, 2005. – 21 с.

Поступила 20.05.13.

Об авторах:

Мищенко Любовь Владимировна, профессор кафедры методологии психологии и теории психолого-педагогического образования ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», член-корреспондент Международной академии педагогического образования, директор научно-практического Центра системных исследований индивидуальности человека, кандидат психологических наук, mitschenko@yandex.ru

Войтов Алексей Сергеевич, аспирант кафедры методологии психологии и теории психолого-педагогического образования ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», voitov_88@mail.ru

Для цитирования: Мищенко, Л. В. Психологические особенности пологогендерного становления интегральной индивидуальности младших школьников с низкой учебной мотивацией в условиях психологического сопровождения / Л. В. Мищенко, А. С. Войтов // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 70–77.

REFERENCES

1. Belous V. V. Vvedenie v psihologiyu polimorfnoy individualnosti [Introduction to the polymorphic individuality psychology]. Pyatigorsk, RAO – PGLU, 2009, 236 p.

2. Davidenko N. V. Osobennosti prostranstvenno-vremennoy orientatsii mladshikh shkolnikov. Avtoref. diss. kand. psiholog. nauk [Specifics of space-temporal orientation of primary school age children. Abstract of kand. psych. sci. diss.]. Moscow, 2007.

3. Konovalova N. L. Preduprezhdenie narushenij v razvitii lichnosti pri psikhologicheskom soprovozhdenii shkolnikov [Prevention of personality development disturbance of schoolchildren during the psychological follow-up]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000, 286 p.

4. Kochetkova M. T. Osobennosti adaptatsii mladshikh shkolnikov k uchebnym nagruzkam pri razlichnykh formakh obucheniya [Specifics of adaptation of primary school age children to academic loads in various types of education]. IV Vseros. nauch.-prakt. konf. „Obrazovanie i zdorovie“ [4th Russian conference „Education and Health“]. Kaluga, 1998, pp. 159–161.

5. Krasnoborova N. A. Osobennosti adaptatsii mladshikh shkolnikov k uchebnoy deyatel'nosti v usloviyakh razlichnykh obrazovatel'nykh tehnology [Specifics of adaptation of primary school children to academic loads in various types of educational technologies]. Perm, Perm Teach. Training Univ. Publ., 2003, 153 p.

6. Levina I. L. Gendernye razlichiya v sostoyanii psikhicheskogo zdorovya shkolnikov [Gender differences in the state of schoolchildren's psychological health]. B'ulleten SO RAMN [Siberian Division Bulletin of RAMS]. 2003, no 2 (108), pp. 40–43.

7. Merlin V. S. Oчерk integral'nogo issledovaniya individualnosti [Essay on integral research of individuality]. Moscow, Nauka Publ., 1986, 256 p.

8. Mishhenko L. V. Individualnost podrostkov v ramkakh sistemnogo issledovaniya s pozitsiy pola i gendera [Adolescents' individuality in the system research from the position of sex and gender]. St. Louis, Missouri, Science & Innovation Center Publ., 2012, 316 p.



9. Mishchenko L. V. Pol i gender v sistemnom issledovanii individualnosti cheloveka v ranney yunosti v usloviyakh obrazovatel'nogo protsesssa [Sex and gender in system research of human's individuality under the conditions of educational process]. St. Louis, Missouri, Science & Innovation Center Publ., 2012, 324 p.
10. Mishchenko L. V. Sistemnye issledovaniya razvitiya individualnosti cheloveka v pozdney junosti s pozitsii pola i gendera [System researches of human individuality development in late adolescence from position of sex and gender]. St. Louis, Missouri, USA, Science & Innovation Center Publ., 2012, 312 p.
11. Nabibulina Ju. M. Problema polorolevoj identifikatsii v semejnom aspekte [Sex-role identification problem in family aspect]. *Psihologiya XXI veka: tez. mezhdunar. mezhvuz. nauch.-prakt. konf. studentov i aspirantov* [XXI century psychology: themes of international interuniversity academic and research students and postgraduate students conference]. St. Petersburg, SPbGU Publ., 2001, pp. 238–239.
12. Pupyreva E. V. Jemotsional'naja privjazannost' k materi kak faktor stanovleniya avtonomii v mladshem shkol'nom vozraste. Avtoref. diss. kand. psiholog. nauk [Emotional attachment to mother as factor of autonomy formation in the midchildhood. Abstract of kand. psych. sci. diss.]. Moscow, 2007, 23 p.
13. Rezvanceva M. O. Issledovanie funktsional'no-smyslovyykh harakteristik nachal'nykh geometricheskikh ponjatiy u detej [Research of functional and notional characteristics of basic geometric concepts for children]. Moscow, MGOU Publ., 2008, 290 p.
14. Hamaganova T. G. Problemy profilaktiki narushenij psichicheskogo zdorov'ja shkol'nikov [Problems of prophylaxis of psychical disorders of schoolchildren]. *Gigiena i sanitarija* [Hygiene and sanitary]. 2000, no. 1, pp. 71–73.
15. Hromov A. B. Pozitivnye jemotsional'nye sostojaniya mladshih shkol'nikov v situatsii differentsirovannogo obuchenija. Avtoref. diss. kand. psiholog. nauk [Positive emotional states of elementary-school-agers in terms of differentiated education. Abstract of kand. psych. sci. diss.]. Kazan, 2005, 21 p.

About the authors:

Mishchenko Lyubov Vladimirovna, professor, Chair of Methodology of Psychology and Theory of Psychological-Pedagogical Education, Pyatigorsk State Linguistic University (Pyatigorsk, Russia), Corresponding Member of International Academy of Pedagogical Education, Director of Research Center for System Research of Human's Individuality, Kandidat nauk degree holder (PhD) in psychological sciences, mitschenko@yandex.ru

Voytov Aleksei Sergeevich, graduate student, Department of Methodology of Psychology and Theory of Psychological-Pedagogical Education, Pyatigorsk State Linguistic University (Pyatigorsk, Russia), voytov_88@mail.ru

For citation: Mishchenko L. V., Voytov A. S. Psihologicheskie osobennosti pologendernogo stanovleniya integral'noj individual'nosti mladshih shkol'nikov s nizkoj uchebnoj motivatsiej v usloviyakh psichologicheskogo soprovozhdeniya [Psychological features of gender development of primary school children's integrated personality with a low academic motivation under the conditions of psychological support]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 70–77.



СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.356.2(470.41)

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ (на примере муниципального района Республики Татарстан)

Ч. И. Ильдарханова (*Научно-исследовательский центр семьи и демографии
Академии наук Республики Татарстан*)

Проанализирована динамика образовательных достижений членов сельской семьи в рамках трех поколений на примере Пестречинского муниципального района Республики Татарстан. Представлены результаты социологического исследования, проведенного НИЦ семьи и демографии АН РТ в 2012 г. Выявлена восходящая межпоколенческая образовательная мобильность, что свидетельствует об активном развитии населения села.

Ключевые слова: образовательные достижения; семья; мобильность; поколение; село.

INTERGENERATIONAL EDUCATIONAL MOBILITY OF A RURAL FAMILY (based on the study of the municipal area of the Republic of Tatarstan)

Ch. I. Ildarhanova (*Family and Demography Scientific Research Centre, The
Academy of Sciences, the Republic of Tatarstan*)

The article is concerned with the dynamics of educational attainments of a rural family in three generation families (case study of a municipal area of the Republic of Tatarstan, Russia). The results of a social survey conducted by the Family and demography scientific-research center in 2012 are represented. There has been revealed a rising intergenerational educational mobility of rural families that proves an active rural population development. The survey of grandparents, parents and children about the education level of preceding generations helped us to figure out that all generations lack the information about educational attainments of their ancestors. Family background and talks about ancestors are not topical in contemporary families; there is no tradition to hand down a family history from generation to generation. Traditionally, in Russia grandmothers – 40 % of grandmothers – take the leading role in the process of socialisation of their grandchildren including educational socialization. Risks connected with the increase of migration activity of rural people graduated from universities are lower than risks caused by impossibility to provide graduates with job and accommodation.

Keywords: educational attainments; family; mobility; generation; rural area.

Качество человеческих ресурсов определяется множеством факторов. Одним из наиболее значимых индикаторов в оценке потенциала населения выступает динамика образовательного статуса. Сельское образовательное пространство наравне с городским подвержено модернизационным процессам, характерным для института образования в России. Целью авторского исследования стало измерение уровня образовательных достижений сельской семьи в рамках анализа нескольких поколений.

Муниципальные сельские районы Республики Татарстан отличаются друг от друга индивидуальностью своего социального пространства, конструируемого, в первую очередь, исходной базой

человеческих ресурсов. Настоящая статья посвящена анализу межпоколенческой трансмиссии образования в Пестречинском муниципальном районе.

Пестречинский муниципальный район – развитый социально-экономический муниципальный район северно-западного региона Республики Татарстан. Исследуемый район находится на 9-ом месте по численности населения среди муниципальных районов Татарстана с сельским населением. По состоянию на начало 2012 г. (по данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Татарстан) численность населения Пестречинского муниципального района, постоянно проживающего в районе, составила 29 234 чел. [3]. Особен-

© Ильдарханова Ч. И., 2013



ность района заключается в его тотальной неурбанизированности: доля сельского населения составляет 100 %. За период 2006–2012 гг. отмечен положительный, хотя и несущественный, рост численности населения района – за 7 рассмотренных лет оно увеличилось на 1 203 чел.

Уровень образования населения Пестречинского муниципального района – важная характеристика потенциала развития данного района, ведь «в процессе обучения накапливается одна из главных характеристик качества населения – его образовательный потенциал. Масштабы его “недопроизводства” в результате прерывания обучения находят отражение не только в потерях качества населения в целом, но и в реальных, доступных для количественной оценки, потерях, которые могут иметь количественное, временное и экономическое измерение» [1]. Изначальная дискриминация учащихся по принципу расселения усиливает разрыв в образовательных достижениях в городских и сельских семьях. В исследовании мы рассматриваем в большей мере не «демографические» поколения (группы людей одного возраста), а значимые «поколенческие» [2, с. 40–41] группы с общими социально-демографическими характеристиками или внутрисемейные поколения [5].

В опросе, проведенном НИЦ семьи и демографии АН РТ в 2012 г., приняли участие три целевые группы – представители трех поколений сельской семьи Пестречинского района: 1) прапрадители старшекласников – бабушки и дедушки, рожденные в период 1942–1951 гг. («поколение застоя – период попытки стабилизации партийно-советского режима при отказе от массовых репрессий и реформ» [2, с. 40–41]), 2) родители – 1968–1977 года рождения (поколение «перестройки и реформ, не знавшее переломов и исканий» [2, с. 40–41]), 3) старшекласники 1997 года рождения. Выборочная совокупность составила 900 чел.

Члены почти 40 % сельских семей Пестречинского района имеют высшее образование, 35,5 – среднее специальное, 11,3 – среднее общее (ПТУ), 6,6 – неза-

конченное высшее, 1,7 % – начальное, неполное среднее.

Восхождение образовательной мобильности сельской семьи прослеживается на следующих ступенях. От поколения прапрародителей к поколению школьника число членов семьи только с начальным уровнем образования уменьшилось приблизительно на 55 %. Так, 57 % прапрародителей, 27 – бабушек/дедушек и 1,6 % родителей имели возможность учиться в школе 3 года и получить начальное образование. Это, несомненно, существенный прогресс развития социального статуса сельской семьи.

Среднего (полного) общего образования достигли 6,5 % прабабушек/прадедушек, 28,1 % бабушек/дедушек, 11,6 % родителей. С течением времени получивших среднее специальное образование в семье становится больше в 7 раз: его прогрессия составляет 8,6, 36 и 59,3 % для трех поколений соответственно.

Стремительная восходящая образовательная мобильность на уровне высшего образования подтверждается увеличением числа сельских семей, в которых есть выпускники вузов: от 1,8 % прапрародителей старшекласников Пестречинского муниципального района их количество в поколении бабушек/дедушек возросло до 8,2 и достигло показателя 27,7 % в поколении родителей старшекласника. Формально позитивную тенденцию доступа к высшему образованию для сельского населения объясняет увеличение числа вузов, появление платного сектора образования и т. д.

Выявление уровня образования предшествующего поколения у бабушек/дедушек, их детей и внуков показало определенную неосведомленность младшего поколения об образовательных достижениях своих предков. Такой вывод сделан на основании сравнения ответов прапрародителей и родителей о своем образовательном статусе и отчета старшекласников об уровне образования их бабушек/дедушек и родителей. Отмечено расхождение между данными, предоставленными разными членами семьи, об образовательном положении членов семьи. Так, например, среди родителей старшекласников (по их при-



знанию) очень маленькая доля (1,6 %) тех, кто закончил только начальную школу и на этом завершил формальный способ своего умственного и интеллектуального развития. Старшеклассники, характеризуя своих родителей, полагают, что закончивших только 3 класса школы среди них на 5 % больше. Этот показатель не свидетельствует о недобросовестности школьника при заполнении анкеты. Вырисовывается проблема того, что в современной семье неактуальна информация о социальном происхождении семьи, не распространены разговоры в семье о предках, нет традиции передачи семейной истории из поколения в поколение.

Сведения об образовании – это значимая часть биографии отдельного индивида, семьи. Наибольшее затруднение возникло при указании уровня образования бабушек/дедушек как у группы самих учащихся, так и у самих прародителей относительно их бабушек/дедушек – таковых в обеих группах оказалось 20 %, т. е. 1/5 часть не имеет представления об образовательных достижениях своих ближайших родственников на 2 предшествующих поколения. Если в первом случае ситуация разрешима уточнением школьниками этого аспекта у своих бабушек и дедушек, то во втором случае, к сожалению, данные неосполнимы без специальных исторических справок. Как известно, «двадцатый век – век драматического роста человеческой мобильности: социальной, профессиональной, экономической, географической – стал периодом быстрого осознания и снижения общественной важности генеалогических связей. В современном обществе немногие помнят имя прадеда (а то и деда)» [2, с. 44].

От сравнительного анализа показателей образовательных достижений 3-х поколений, основанного на данных об уровне образования прапрародителей, прародителей и родителей, мы перешли к самооценке родителей. Мы поинтересовались, смогли ли родители наших старшеклассников добиться большего в образовательной

сфере, чем их собственные родители. 3/4 опрошенных родителей отметили, что им удалось преодолеть порог образовательных достижений своих родителей. В то же время остается группа сельских жителей (около 20 %), продолжающих простое воспроизводство образовательного статуса родителей.

Одним из побудительных мотивов изменения образовательного статуса индивида выступает его удовлетворенность полученным образованием. Более 70 % опрошенных (в их числе и родители, и прародители) довольны полученными знаниями и прогнозирование стремления повысить свое положение в сфере образования считают безосновательным. Определенный потенциал представляют не реализовавшие своих ожиданий от образования родители (25 %), однако стоит учитывать, что в случае, если речь идет о получении первого высшего образования, препятствием выступает необходимость сдавать ЕГЭ для возможности учиться в вузе¹.

Родители, как правило, надеются на то, что нереализованные ими самими намерения в сфере образования будут воплощены их детьми. Поколение бабушек/дедушек отмечает, что их планы относительно уровня образования их детей сбылись в 77 % случаев.

Осознание опрошенными того, что образование действительно способствует улучшению уровня своей жизни, неоспоримо: в целом 90,6 % ответов подтверждают это. Половина сельских родителей имеет ориентацию на максимальный желаемый показатель для своих детей – высшее образование; 40,1 % считают среднее специальное образование достаточным для своих детей. Доля лиц, придерживающихся ориентации на начальное и неполное среднее образование, невелика.

Таким образом, сельские родители вполне адекватно и ответственно относятся к востребованности разного уровня образования в обществе в целом и непо-

¹ Отсутствие сертификата ЕГЭ не дает права поступления в вузы. Взрослым людям, закончившим школу в период, когда данная форма аттестации не была введена, необходимо сдать единый государственный экзамен в соответствии с установленными правилами.



средственно на селе, а также не только к реальным возможностям поступления в учебное заведение, но и к изменению структуры расходов семьи, связанной с поддержкой всего учебного процесса – дорожные издержки, проживание в городе в случае чрезмерной отдаленности вуза от района и т. д. Устойчивая часть сельских семей намерена воспроизводить специалистов среднего специального профиля, наиболее востребованных в районе. Относительно велика доля родителей, желающих своим детям достичь высшего образования, не смотря на то, что предпосылки к учебе в вузе присутствуют не у всех из данной группы.

Если говорить о групповых ориентациях на повышение образовательного уровня после окончания школы, то здесь прослеживаются оптимистичные тенденции. Почти 40 % опрошенных нами сельских старшеклассников сообщили, что более половины класса имеют намерение поступить в вуз, 26,3 – ответили, что четверть или половина их одноклассников собираются поступать в вуз, 12,7 % предположили, что в высшее учебное заведение намерены поступать лишь несколько человек.

Структура мотивов получения высшего образования у бабушек/дедушек, родителей и детей сводится к возможности нахождения хорошо оплачиваемой работы, желанию стать востребованным специалистом, найти интересную, творческую работу, пользоваться уважением окружающих,

стать культурным человеком, жить среди культурных, образованных людей, для получения знания. Большие надежды, по сравнению с поколением прауродителей и родителей, школьники питают относительно того, что высшее образование поможет им добиться успеха, сделать карьеру. Такие ожидания проявили 60,7 % учащихся, 43,5 – прауродителей и 47,7 % родителей. Стоит отметить, что старшие поколения не опровергают значимости образования в карьерном росте, но признают, что оно не является определяющим.

От вопроса, касающегося личных амбиций сельских семей относительно высшего образования, в нашем опросе мы перешли к выяснению того, зачем, по их мнению, другие люди стремятся повысить уровень своих образовательных достижений. Желание людей в настоящее время получить высшее образование, по оценкам респондентов, связано с рядом оснований: получить диплом для трудоустройства на хорошую работу, для специальных знаний, стать профессионалом, сделать карьеру, получить новые знания, расширить свой кругозор, оказаться в культурной, образованной среде, повысить свой социальный статус, выйти за рамки своего окружения, не служить в армии. Сравнение набора показателей причин желаемой восходящей образовательной мобильности других людей позволяет, на наш взгляд, прочесть в них и латентные дополнительные мотивы самих респондентов (таблица).

Факторы, обуславливающие готовность людей получить высшее образование, %

В настоящее время многие люди стремятся получить высшее образование. Как Вы думаете, зачем им это нужно?	Категория респондентов		
	Родители	Бабушки/дедушки	Старшеклассники
Чтобы оказаться в культурной, образованной среде	15,9	17,7	26,6
Чтобы получить новые знания, расширить свой кругозор	29,2	24,7	31,0
Чтобы получить специальные знания, стать профессионалом	49,7	49,4	50,6
Чтобы иметь диплом для трудоустройства на хорошую работу	60,4	56,5	64,2
Чтобы сделать карьеру	35,7	34,7	45,6
Чтобы повысить свой социальный статус, выйти за рамки своего окружения	12,0	8,1	11,7
Чтобы не служить в армии	4,9	3,0	3,2
Потому что сегодня так принято	13,0	10,3	1,6
Затрудняюсь ответить	2,9	5,2	0



Равная доля прародителей, родителей и школьников Пестречинского района (74 %) отмечают зависимость между наличием высшего образования и успешной карьерой, достижением жизненных целей. В то же время у 1/3 части опрошенных (в совокупности около 30 %) есть сомнения в том, что образование способно гарантировать продвижение по социальной лестнице. Такую позицию можно объяснить субъективными и объективными факторами. Сельская семья, члены которой на протяжении нескольких поколений имеют высшее образование, воспринимает обучение в вузе как норму. С одной стороны, повышение своего образовательного статуса семьей, не имеющей в своих родственных рядах людей с высшим образованием, положительно отразится на самоидентификации индивида и всей семьи. С другой стороны, велика доля молодежи, получившей образование в городе, которая не возвращается в село ввиду осознания невозможности удовлетворить свои жизненные стремления там.

Перемещение вверх по социальной лестнице в плане образования фиксируется не только аттестатами и дипломами о завершении образования (начального, среднего общего, среднего профессионального, высшего), но и краткосрочными курсами повышения квалификации в отдельной сфере, дополнительными знаниями, необходимыми профессионалу в его трудовой деятельности.

Население Пестречинского муниципального района, чьи дети на момент опроса учились в старших классах школы, поделилось на 2 группы: получающие дополнительные знания в сфере своей деятельности после окончания обучения (57,1 %) и не делающие этого (42,9 %). Ресурсами повышения степени знаний опрошенных родителей выступают: 1) более опытные представители профессии; 2) профессиональные курсы (27,6 %); 3) система повышения классификации и профессиональной переподготовки (25,6); 4) самостоятельное изучение новой литературы, новых разработок, приобретение новых навыков (19,2); 5) электронные образовательные программы, в том числе и в Интернете (8,4); 6) кра-

ткосрочные курсы, тренинги, деловые игры и т. д. (5,6); 7) дистанционное обучение (5,2 %). Стоит отметить, что члены семьи с изначально более высоким уровнем образования охотнее принимают участие в программах повышения квалификации и переподготовки, чем те, у кого уровень образования ниже.

Современная система образования предоставляет возможности обучения в течение всей жизни. Для отдельных социально-демографических групп предусмотрены виды неформального образования. Так, Университет третьего возраста (г. Казань) занимается «обучением пожилых людей и на этой основе повышением их социальной комфортности в современном быстро изменяющемся обществе; формированием и развитием среды общения; содействием улучшению здоровья и физической активности. Девиз Университета – «Через обучение – к повышению качества жизни» [4]. Условием для обучения в данном учебном заведении является официальный статус неработающего пенсионера. Теоретически воспользоваться данной возможностью могут и пенсионеры Пестречинского муниципального района, однако одним из существенных барьеров выступает расстояние от района до города. В перспективе Университет третьего возраста планирует открыть филиалы на базе общеобразовательных школ в муниципальных районах.

Реализация стратегий по развитию образовательной инфраструктуры связана с готовностью и потребностью целевой группы воспользоваться новыми образовательными возможностями. Установка на потребление образовательного продукта формируется в несколько этапов, одним из которых является информированность о нем. Люди пожилого возраста (бабушки и дедушки старшеклассников) в разной степени информированы о существовании курсов, дающих возможность получения образования их возрастной группе: осведомлены о такой возможности 42,4 % респондентов, не знают о ней 57,6 %.

Для прогнозирования проекции социального процесса, связанного с повышением образовательного уровня населения района, мы поинтересовались, желают ли



пенсионеры Пестречинского муниципального района посещать подобные учебные курсы. Более половины из них не собираются делать этого (63,5 %). Перспективная целевая социально-демографическая группа составила 18,5 % – это пожилые люди, заявившие о своем намерении в случае предоставления такой возможности воспользоваться ею. Стоит отметить, что 6 % опрошенных пенсионеров имели опыт дополнительного образования с момента завершения трудовой деятельности.

Повышение уровня образования сельской молодежи влечет за собой миграционные настроения. Однако ситуация в Пестречинском муниципальном районе обещает оставаться положительной. Почти половина старшеклассников (42 %) заявили, что они планируют вернуться в село после окончания вуза или техникума. На наш взгляд, это позитивная тенденция для района, учитывая, что из 58 % учащейся молодежи, мечтающей покинуть село, далеко не все воплотят это в реальности. Наибольшее количество уверенных в том, что их ребенок предпочтет остаться в городе, оказалось среди прародителей – 64 %. Расширенная постановка вопроса об ожидаемых жизненных траекториях ребенка после завершения его образования вскрыла дополнительно около 8 % потенциальных мигрантов.

Ожидания родителей, прародителей от своих детей и внуков после окончания вуза или техникума/училища и представления об этих ожиданиях у самих детей продемонстрировали согласованность трех поколений в этом аспекте. Устойчивой (в сравнении с ответами на схожие вопросы) остается группа семей, в которых школьник, вероятнее всего, вернется в деревню/село и будет помогать своим родителям по хозяйству. Это стабильные 15 % старшеклассников, 14 – родителей и 20 % прародителей. Эта социальная группа выступает надежным ресурсом сохранения сельской культуры, отличительной чертой которой является сельскохозяйственный труд. Особый потенциальный резерв для развития и укрепления Пестречинского муниципального района, на наш взгляд, представляют собой в совокупности еще

около 5 % сельских семей, в которых старшеклассники после окончания образования намерены завести собственное хозяйство.

Интегрированность членов семьи в процесс обучения укрепляет взаимоотношения детей и родителей, улучшает психологический климат в семье. Вовлеченность ближайших родственников в процесс получения сельским школьником знаний велика – 80 % родителей и бабушек/дедушек старшеклассника помогают ему с учебой, проверяя домашние задания и совместно разбирая сложные темы дома, проясняя (по мере возможности) недопонятное в школе. Молчаливое одобрение, пособничество как форма участия в процессе обучения старшеклассника характерны для 12 % родителей, бабушек и дедушек. Проявление отстраненности от школьных достижений старшеклассника типично для небольшой группы старших ближайших родственников.

В жизни учащегося, связанной с получением и освоением знаний, активное участие принимают и люди, не проживающие с ним. Как правило, это ближайшие родственники, социальные связи между которыми в случае проживания в пределах одного населенного пункта крепче, чем между родственниками в городе. Традиционно ведущую роль занимают бабушки: в 40 % случаев они выступают для старшеклассника агентом социализации, в том числе, образовательной.

Ориентация на получение высшего образования в современном сельском социуме Республики Татарстан получила распространение практически среди всех групп населения. В качестве номинальной нормы она проникла и в те слои, которые раньше не рассматривали для своих детей поступление в вуз в качестве реальной перспективы. Положительно влияет на желание детей поступать в вуз после окончания школы наличие в сельской семье высшего образования хотя бы у одного из родителей. Это желание проявляется еще сильнее в случае, если высшее образование имеют оба родителя.

Восходящая межпоколенческая образовательная мобильность свидетель-



ствуется об активном развитии населения села. Риски, связанные с повышением миграционной активности сельчан после получения высшего образования, ниже, чем риски, обусловленные невозможностью обеспечить выпускнику вуза рабочее место, жилье в городе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Геодемографическая инфраструктура села : локальное измерение. Пестречинский муниципальный район Республики Татарстан (социологический анализ) : монография / под ред. Ф. А. Ильдархановой. – Казань : Отечество, 2013. – 424 с.

2. Ильдарханова, Ч. И. Методологические альтернативы исследования образовательного капитала семьи / Ч. И. Ильдарханова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 64–69.

3. Окончательные итоги Всероссийской переписи населения 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tatstat.ru/digital/region1/default.aspx>. – Дата обращения: 03.07.2012.

4. Официальный сайт Отделения пенсионного фонда Российской Федерации по Республике Татарстан и Регионального отделения Союза пенсионеров фонда Российской Федерации по Республике Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pfrrt.ru/union_retirees/universitet-tretego-vozrasta/.

5. Шанин, Т. История поколений и поколенческая история / Т. Шанин // Отцы и дети: Поколенческий анализ современной России / сост. Ю. Левада, Т. Шанин. – Москва, 2005. – С. 21–22.

Поступила 18.06.13.

Об авторе:

Ильдарханова Чулпан Ильдусовна, ученый секретарь У «Научно-исследовательский центр семьи и демографии Академии наук Республики Татарстан» (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, chulpanildusovna@gmail.com

Для цитирования: Ильдарханова, Ч. И. Межпоколенческая образовательная мобильность сельской семьи (на примере муниципального района Республики Татарстан) / Ч. И. Ильдарханова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 78–84.

REFERENCES

1. Geodemograficheskaya infrastruktura sela: lokalnoye izmereniye. Pestrechinsky municipalny rayon Respubliki Tatarstan (sociologicheskyy analiz) [Geodemographic infrastructure of a rural area: a local dimension. Pestrechinsky municipal area of the Republic of Tatarstan (sociological analysis)]. Kazan, Otechestvo Publ., 2013, 424 p.

2. Ildarhanova Ch. I. Metodologicheskie alternativy issledovaniya obrazovatel'nogo kapitala sem'yi [Methodological alternatives of the study of educational family capital] *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Ability]. 2012, no 3, pp. 64–69.

3. Okonchatel'nye itogi Vserossyskoy perepisi naseleniya 2010 goda [Final results of the Russian population census of 2010]. Available at: <http://www.tatstat.ru/digital/region1/default.aspx> (in Russian).

4. Ofitsialny sayt Otdeleniya pensionnogo fonda Rossiyskoy Federatsii po Respublike Tatarstan i Regionalnogo otdeleniya Soyuza pensionerov fonda Rossiyskoj Federatsii po Respublike Tatarstan [Official website of the Division of the Pension Fund of the Russian Federation in the Republic of Tatarstan and the Regional Department of Pensioners' Union Fund of the Russian Federation in the Republic of Tatarstan]. Available at: http://www.pfrrt.ru/union_retirees/universitet-tretego-vozrasta/ (in Russian).

5. Shanin T. Istoriya pokoleny i pokolencheskaya istoriya [History of generations and generational history]. Ottsy i deti: Pokolenchesky analiz sovremennoy Rossii [Fathers and children: generational analysis of contemporary Russia]. Moscow, New Literary Observer Publ., 2005, 328 p.

About the author:

Ildarhanova Chulpan Ildusovna, Academic secretary, Family and Demography Scientific-Research Centre under the Academy of Sciences, the Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in sociological sciences, chulpanildusovna@gmail.com

For citation: Ildarhanova Ch. I. Mezhpokolencheskaja obrazovatel'naja mobil'nost' sel'skoj sem'i (na primere municipal'nogo rajona Respubliki Tatarstan) [Intergenerational educational mobility of a rural family (based on the study of the municipal area of the republic of Tatarstan, Russian Federation)]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 78–84.



СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Т. М. Дадаева (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева)

В статье рассматривается социологический анализ социального статуса преподавателей российских вузов в гендерном аспекте. Проанализированы данные социологического исследования, которые показывают гендерные особенности социально-профессионального статуса российских преподавателей.

Ключевые слова: гендер; гендерная система высшего образования; преподаватели вуза; социально-профессиональная группа; социальный статус; престиж профессии.

SOCIAL AND PROFESSIONAL STATUS OF HIGHER SCHOOL TEACHERS: GENDER ASPECT

T. M. Dadaeva (Ogarev Mordovia State University)

The article deals with the sociological analysis of the social status of Russian higher school teachers in terms of gender-based assessment. The author analyzes the sociological study data showing gender aspects of socio-professional status of teachers in Russia. It based in terms of methodology on the P. Bourdieu's resource approach, defined the social status of higher school's teachers depending on the possession of different types of capital: economic, political, cultural. The data of the sociological research, conducted in Russian universities, shows gender peculiarities of the Russian teacher's socio-professional status in conditions of higher education system's transformation.

Keywords: gender; gender system of higher school teachers; socio professional group; social status; profession prestige.

В условиях трансформации современного российского общества изменения претерпевают различные сферы жизни социума, а также различные профессиональные группы. Преподаватели вузов оказались именно в таком положении. Педагоги высшей школы как социально-профессиональная группа, несмотря на высокий образовательный, интеллектуальный потенциал и важность выполняемых функций (трансляторов основных ценностей, установок, идеологий в обществе) оказались в ситуации понижения своего социально-профессионального статуса, что выразилось в существенном ухудшении их материального положения, качества жизни по сравнению с другими профессиональными группами, падении профессиональной престижности, а следовательно, и значимости в глазах общества данной профессии. Наряду с этими проблемами подчеркнем, что в целом высшая школа сегодня характеризуется феминизацией, геронтологической перспективой кадрового состава, трансформацией системы ценностных ориентаций, мотивов и установок профессорско-преподавательского состава вузов России.

Данная статья написана по материалам социологического исследования (анкетный опрос 2009–2010 гг., грант № 2007/06-12 OSI RUSSIA), посвященного изучению социального статуса преподавателей высшей школы, проведенного в семи государственных вузах трех стран: России, Украины и Белоруссии. В каждом вузе выборка составила 100 чел. и осуществлялась по профилю факультетов, по должности и научной степени. Стаж работы респондентов в вузе должен был составлять не менее трех лет. Для нашего исследования из общего массива полученных данных мы брали результаты социологического опроса, проведенного только в российских вузах (Алтайский край, Республика Мордовия, Ставропольский край). Цель нашего исследования – осуществить анализ полученных данных в гендерном аспекте, тем более, что сферу образования в России согласно статистическим данным, где занято более 80 % женщин, можно маркировать как «женскую» сферу занятости. Здесь, как правило, гораздо ниже не только средний уровень заработной платы, но и средние темпы ее роста. В частности ярко выраженная гендерная

© Дадаева Т. М., 2013



система высшего образования не является исключением [1; 2].

В теоретико-методологическом плане мы следовали традиции П. Бурдье, согласно которой различные социальные группы, в том числе и гендерные, обладают разными статусами в пространстве социума. Главным образом это зависит от обладания тем или иным объемом ресурсов, которые складываются из политического, экономического, культурного и других видов капитала. Кроме того, социальные группы обладают определенным габитусом, комплексом характеристик, определяющих ценностные ориентации, стиль и образ жизни, профессиональные и досуговые практики, стратегии поведения. Используя теоретическую концепцию П. Бурдье, изучая уровень обладания экономическим, политическим и культурным капиталом, мы исследовали социально-профессиональный статус преподавателей вуза в гендерном аспекте.

Рассмотрим, имеются ли гендерные различия с точки зрения социально-экономического статуса преподавателей высшей школы, т. е. с точки зрения обладания экономическим капиталом. Большинство преподавателей вузов, как мужчин (33 %), так и женщин (35 %), относят свои семьи по среднедушевому доходу в месяц к категории от 5 000 до 10 000 руб. Абсолютное большинство опрошенных мужчин (70 %) и женщин (68 %) считают, что труд преподавателя вуза оплачивается несправедливо. Ущемление прав из-за материального положения испытали в своей жизни 16 % мужчин и 30 % женщин. При этом респонденты в качестве справедливой оплаты труда чаще всего называют цифру в 30 000 руб. Как мы видим, это не завышенные требования, а доход, соответствующий среднему уровню жизни.

По субъективным оценкам, характеризующим денежные доходы, большинство преподавателей (54 % мужчин и 47 % женщин) отметили, что денег достаточно для приобретения необходимых продуктов и одежды, более крупные покупки приходится откладывать (условно эту группу назовем «средние»). Однако 21 %

мужчин и 24 % женщин отнесли себя к группе респондентов, где денег хватает только на приобретение продуктов питания и оплату коммунальных услуг (группа «бедные»). К группе «нищих», когда денег не хватает на продукты питания, постоянно приходится занимать в долг, отнесли себя 2 % мужчин и 6 % женщин-преподавателей.

Рассмотрим, как оценивают мужчины и женщины свой социально-экономический статус с точки зрения соотношения себя с тем или иным слоем. Большинство преподавателей (47 % мужчин, 49 % женщин) относят себя к средней части среднего слоя, 18 % – к низшей части среднего слоя, к низшему слою относят себя – 6 мужчин и 3 % женщин, к высшей части среднего слоя – 6 и 5 % соответственно. Согласно оценке денежных доходов богатыми считают себя по 3 % мужчин и женщин-преподавателей. Вероятно, они же и относят себя к высшему слою общества – 3 % мужчин и 2 % женщин.

Дополнительным источником дохода для большинства преподавателей является работа по совместительству в других вузах – 24 % респондентов (наблюдается прямая зависимость: чем выше должностной статус преподавателя, тем чаще он работает по совместительству (52 % ассистентов и 70 % профессоров)), а также работа по грантам – 20 %. Работу в НИИ назвали 16 % опрошенных. Примечательно, что женщины-преподаватели чаще отмечали, что работают по грантам в отличие от мужчин (30 % и 5 %), в то же время мужчины чаще подрабатывают в коммерческих структурах – 20 % и 12 % соответственно.

Социально-профессиональный статус любой группы определяется престижностью профессии в обществе. Рассмотрим, как сами члены группы оценивают престиж своей профессии. По данным нашего исследования, 75 % женщин и 66 % мужчин отметили, что так или иначе согласны с утверждением, что преподаватель вуза – престижная профессия. Среди несогласных с этим утверждением 34 % мужчин и 26 % женщин. Мужчины-преподаватели чаще женщин отмечали, что испытывают чувство уязвленности (11,4 %) и унижен-



ности (9 %), когда соотносят себя с социально-профессиональной группой «преподаватель вуза». В то же время женщины чаще мужчин отмечали, что испытывают чувство гордости от принадлежности к профессии (36 % и 21 % соответственно). Чувство спокойной уверенности испытывают 47 % мужчин и 44 % женщин-преподавателей. Подобные гендерные различия в оценках престижности профессии можно объяснить тем, что мужчины более притязательны к материальной стороне профессии, поскольку это диктуется гендерными стереотипами, существующими в обществе: мужчина – кормилец в семье. Женщины более высоко оценивают престижность профессии «преподаватель вуза» с точки зрения содержательности самой профессии, требующей определенных достижений в научной сфере (защита кандидатской, докторской диссертаций), что уже само по себе является престижным для женщины, не говоря уже о занятии какой-либо административной должности.

Наличие гендерной дискриминации в обществе подтверждают и результаты нашего опроса. Так, 37 % опрошенных женщин-преподавателей сталкивались в своей жизни со случаями ущемления прав из-за пола. Среди мужчин этот факт отметили только 9 %. Из-за возраста женщины (38 %) чаще сталкивались со случаями ущемления прав в своей жизни, чем мужчины (19 %). Хотя процент респондентов, затруднившихся ответить на вопросы по поводу пола и возраста, также велик, что

скорее свидетельствует о невозможности идентифицировать тот или иной случай как ущемление прав.

Практически половина респондентов-женщин (52 %) считают, что мужчины имеют больше прав и возможностей в трудовой сфере, чем женщины, 40 % мужчин-респондентов разделяют их мнение. В то же время 43 % женщин и 54 % мужчин ответили, что мужчины и женщины в равной степени обладают правами и возможностями в трудовой сфере.

На вопрос «Намерены ли Вы сменить профессию?» около 60 % мужчин и 77 % женщин ответили отрицательно. В гендерном аспекте по данному вопросу есть различия. Так, совокупно около 25 % мужчин намерены сменить профессию, среди женщин таких лишь 11 %. Вполне объяснимо, что желание сменить профессию сильнее выражено у молодых преподавателей (до 45 лет). С увеличением возраста профессиональная мотивация становится более устойчивой. Такая же тенденция прослеживается с повышением должностного статуса и ученой степени. Одними из причин смены места работы большинство преподавателей назвали низкий уровень заработной платы (56 % мужчин и 52 % женщин) или более выгодные финансовые или жилищные условия нового места работы (50 и 63 % соответственно).

Преподаватели мужчины и женщины по-разному отмечают преимущества своей работы (таблица).

Преимущества работы преподавателем вуза по гендерному признаку, %

Преимущества работы	Мужчины	Женщины
Возможность карьерного роста	21,3	18,7
Возможность заниматься любимым делом	53,8	48,4
Гибкий график работы	53,4	66,3
Наличие свободного времени	18,5	18,1
Креативность (возможность творчества)	33,3	32,0
Относительная автономия	18,1	17,8
Большой отпуск	32,5	46,2
Возможность постоянного личностного роста	25,7	23,8
Возможность с меньшими затратами устроить своего ребенка в вуз	7,2	6,5
Другое	0,4	–



Так, мужчины в качестве первого преимущества выделили возможность заниматься любимым делом, в то время как женщины отметили гибкий график работы, а уже потом возможность заниматься любимым делом. Следующее преимущество у мужчин – креативность, у женщин – большой отпуск. Гендерные различия преподавателей вузов в оценках преимуществ своей деятельности вполне объясняются существующими в обществе гендерными стереотипами и идеалами. Например, женщины на первое место ставят семью, отсюда важность и гибкого графика работы, и большого отпуска, а для мужчин важнее любимое дело и творчество.

Можно заключить, что ядро преимуществ, удерживающих сегодня преподавателей высшей школы в своей профессии, состоит из свободного графика работы и возможности заниматься любимым делом (эти профессиональные особенности важны более чем для половины преподавателей обоего пола).

Несомненно, на социальное самочувствие и настроения преподавателей влияют их условия жизни, страхи, тревоги. Больше всего преподавателей тревожат такие социальные явления, как падение нравственности (31 % мужчин и 38 % женщин). Второй по значимости тревожащей проблемой для мужской гендерной группы стала проблема коррупции и взяточничества (28 %), женщины на второе место поставили состояние окружающей среды, экологические проблемы (36 %), на третьем месте – рост цен у мужчин (26 %) и неуверенность в своем будущем и будущем своих детей у женщин (23 %).

С точки зрения ценностных ориентаций педагогов высшей школы, как у мужчин, так и у женщин, на первом месте оказалось здоровье (65 и 79 %), на втором – семья (49 и 64 %), на третьем – любимая работа (24 и 29 % соответственно).

Статус преподавателя вуза определяется еще и таким показателем, как обладание политическим капиталом, т. е. обладают или нет педагоги высшей школы властью. В анкете задавался вопрос «Участвуете ли Вы в принятии решений на следующих уровнях?». Самым доступным уровнем

принятия решений для преподавателей вуза является уровень кафедры, так ответило большинство мужчин (92 %) и большинство женщин (93 %), далее идет уровень факультета или института (47 и 51 % соответственно), лишь 19 % отметили, что участвуют в принятии решений на уровне университета в целом. Уровни муниципальной, региональной и федеральной власти по данным нашего опроса для преподавателей высшей школы являются практически недоступными. Так, на уровне городской власти участвуют в принятии решений 2 % мужчин и 3 % женщин; на уровне региональной власти – 1 и 3 % соответственно; на уровне федеральной власти – лишь 1 % женщин.

Большинство преподавателей оценили свое место на шкале доступа к власти по 10-балльной системе как очень низкое: 33 % мужчин и 27 % женщин-респондентов оценили свой доступ к власти от 0 до 1 балла; 18 % преподавателей – от 1 до 2 баллов; 63 % опрошенных ответили, что никогда не занимаются общественно-политической деятельностью.

Преподаватели университета как особая социально-профессиональная группа обладают определенным габитусом, т. е. определенным стилем и образом жизни, системой ценностных ориентаций и практик поведения. Интерес вызывают ответы преподавателей о проведении досуга и свободного времени. Гендерных различий в ответах респондентов о проведении свободного времени мы не обнаружили. Большинство респондентов (43 % мужчин и 44 % женщин) отметили, что им не хватает возможности полноценно проводить свой отпуск; 20 и 32 % опрошенных соответственно не имеют полноценного досуга. Наибольшей популярностью у опрошенных пользуются следующие досуговые практики: 91 % респондентов 2–3 раза в неделю смотрят телевизор; 85 – 2–3 раза в неделю посещают Интернет; 70 – читают газеты и журналы; 63 – ходят на прогулки; 57 – 2–3 раза в неделю слушают дома музыку; 40 – 2–3 раза в неделю занимаются самообразованием (изучают иностранные языки, овладевают компьютерными программами и т. д.); 40 – занимаются



любимым делом (хобби); 36 – читают серьезную, научную литературу; 67 – 2–3 раза в месяц встречаются с друзьями; 57 % – 2–3 раза в год путешествуют по России и за границей.

В ходе исследования мы не выявили значимых гендерных особенностей в ответах преподавателей вузов, в целом процессы, происходящие в этой социально-профессиональной группе свойственны обеим гендерным группам. С позиции положения преподавателей высшей школы в социальной структуре общества можно говорить о наличии статусной рассогласованности этой группы, что выражается в высоком уровне интеллекта, образования и низком уровне заработной платы, ограничением связанных с этим возможностей. Однако 37 % опрошенных женщин сталкивались в

своей жизни со случаями ущемления прав из-за пола (среди мужчин этот факт отметили только 9 %). Также женщины-преподаватели в вопросах о доходах чаще, чем мужчины, попадают в категории «бедные» и «нищие», в то же время они чаще дают положительные оценки статуса и престижа своей профессии в отличие от мужчин и в целом оптимистичнее смотрят в будущее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дадаева, Т. М. Гендерная структура образования в Российском обществе / Т. М. Дадаева // Интеграция образования. – 2006. – № 2. – С. 51–56.
2. Женщины и мужчины России : Краткий статистический сборник / Госкомстат России. – Москва, 2000; 2002; 2004; 2006; 2008; 2010.

Поступила 13.06.13.

Об авторе:

Дадаева Татьяна Михайловна, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (г. Саранск, Россия), доктор социологических наук, dadaeva13@mail.ru

Для цитирования: Дадаева, Т. М. Социально-профессиональный статус преподавателей вуза: гендерный аспект / Т. М. Дадаева // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 85–89.

REFERENCES

1. Dadayeva T. M. Gendernaya struktura obrazovaniya v Rossyskom obshchestve [Gender structure of education in Russia]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2006, no 2, pp. 51–56.
2. Zhenshchiny i muzhchiny Rossii: Kratky statistichesky sbornik [Men and Women in Russia: Statistic digest]. Moscow, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010.

About the author:

Dadaeva Tatiana Mikhaylovna, professor, Chair of Sociology, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Doctor of Sociology, dadaeva13@mail.ru

For citation: Dadaeva T. M. Social'no-professional'nyj status prepodavatelej vuza: gendernyj aspekt [Social and professional status of higher school teachers: gender aspect]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 85–89.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

УДК 81'36

**ИЗУЧЕНИЕ МЕХАНИЗМА МЕЖЧАСТЕРЕЧНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ НА
ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДИКАТИВАЦИИ)*****В. В. Шигуров** (*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева*)

В статье обосновывается необходимость изучения в теоретическом курсе современного русского языка устройства и функционирования механизма частеречной транспозиции языковых единиц в русском языке. В центре внимания работы – сущность, признаки и ступени предикативации слов и словоформ разных частей речи; типы предикативов и синкретичных речевых структур; функциональные и функционально-семантические омонимы; гибриды, находящиеся в зоне одновременного притяжения (взаимодействия) разных частей речи и синтезирующие в той или иной пропорции дифференциальные признаки исходных классов слов и семантико-синтаксического разряда предикативов.

Ключевые слова: русский язык; грамматика; транспозиция; предикативация; часть речи; предикатив.

**THE STUDY OF INTERACTION MECHANISM OF
LINGUISTIC UNITS OF DIFFERENT PARTS OF SPEECH
IN CLASSES ON RUSSIAN GRAMMAR
(BASED ON PREDICATIVATION)****V. V. Shigurov** (*Ogarev Mordovia State University*)

The article gives the reasons for the necessity of studying organization and operation of the mechanism of substantivization of language units in the Russian language in the theoretical course of the modern Russian language and special course „The phenomena of substantivisation and syncretism of the parts of speech, grammatical, and lexico-grammatical categories”. The paper describes the nature, attributes and levels of predication of words and word-forms of different speech parts, types of predicates and syncretic speech patterns manifesting different links of impersonal predicative transposition of verbs in the form of participles, functional and functional-semantic homonyms, hybrids that are in the interaction area of different parts of speech and synthesize in varying proportions distinctive features of the original word classes and semantic-syntactic category of predicates.

Keywords: the Russian language; grammar; transposition; part of speech; participle; predicate.

Проблема переходности и синкретизма в системе частей речи является одной из сложнейших не только в теоретической грамматике русского языка, но и в практике ее рассмотрения в высшей и средней школе. Несмотря на большое количество работ в этой области, многие аспекты частеречной транспозиции языковых единиц остаются недостаточно разработанными и вызывают разногласия среди исследователей. Особую трудность при изучении темы переходных явлений и грамматической омонимии на занятиях по спецкурсу

«Явления переходности и синкретизма в области частей речи, грамматических категорий и лексико-грамматических разрядов», читаемому в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева для магистрантов I курса филологического факультета по направлению «Филология» (профиль «Русский язык»), представляет рассмотрение лингвистических и экстралингвистических причин, семантических и морфологических предпосылок, синтаксических условий и признаков категори-

* Работа подготовлена в рамках проекта «Межчастеречное взаимодействие при безлично-предикативной транспозиции языковых единиц в количественном измерении», выполняемого при финансовой поддержке РГНФ (грант № 11-04-00175а).



ального перерождения слов и словоформ, ступеней их транспозиции из одного класса в другой. Применение метода оппозиционного анализа и индексации при этом позволяет обьективировать результаты исследования.

Изучение фактов синкретизма в грамматическом строе русского языка вскрывает особенности устройства и функционирования механизма ступенчатой транспозиции языковых единиц на уровне частей речи, грамматических категорий, лексико-грамматических разрядов и т. д. как явления языка в действии, в ситуации общения. Исследователи, представляющие разные направления и школы в лингвистике (О. М. Ким, В. В. Богданов, И. В. Дьячук, Ю. С. Степанов, Е. С. Кубрякова и др.), рассматривают транспозицию как инструмент, который позволяет глубже осмыслить функциональные возможности языковой системы, выявить характер взаимодействия единиц одного и того же или разных уровней языка при выражении семантически разнотипной и емкой информации.

Под транспозицией в сфере частей речи принято понимать процесс изменения структурно-семантических признаков слова, заключающийся в ослаблении и утрате в нем свойств одной какой-то исходной части речи и приобретении и укреплении свойств производной части речи или межчастеречного лексико-грамматического разряда слов – предикативов, модально-вводных слов, реже – признаков сразу нескольких частей речи (см., в частности, исследования В. Н. Мигирова, В. В. Бабайцевой, А. Я. Баудера, О. М. Ким, В. В. Шигурова и др.).

Необходимость исследования устройства и функционирования механизма частеречной транспозиции очевидна: он порождает в речи разные типы и звенья категориальной трансформации лингвистических единиц, концентрируя «сгустки» человеческой мысли – синкретичные образования с набором дифференциальных свойств разных классов слов. Этапы (ступени и подступени) частеречной транспозиции слов и словоформ при этом устанавливаются методом оппозиционно-

го анализа и индексации (см., например, исследования В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой, Е. П. Калечиц, В. В. Шигурова, И. В. Высоцкой и др.).

Разные типы многоступенчатой транспозиции слов и словоформ из одного класса в другой (как одиночные, так и совмещенные в одной лексической единице) порождают в итоге грамматические и лексико-грамматические омонимы, а также синкретичные речевые образования, совмещающие в своей структуре свойства нескольких частей речи – двух, трех, четырех и т. д. [9, с. 14–19]. Такого рода периферийные и гибридные структуры позволяют экономно и семантически емко передавать человеческие мысли и чувства во всем их многообразии и естественном переплетении [2, с. 179]. Синхронное исследование фактов транспозиции и синкретизма в грамматическом строе русского языка дает основание утверждать, что система частей речи отражает концептуальную картину мира, элементы которой диалектически взаимосвязаны и взаимообусловлены. В связи с этим адекватным можно признать такое описание системы частей речи, которое раскрывает механизм их взаимодействия, взаимопроникновения, соприкосновения друг с другом разными гранями, что проявляется в разной комбинаторике и удельном весе категориальных признаков в структуре словоформ, включенных в один или несколько транспозиционных процессов на уровне частей речи.

Рассмотрение типов ступенчатой транспозиции в сфере частей речи, грамматических категорий и лексико-грамматических разрядов (а также в области синтаксических единиц – синтаксем, словосочетаний, предложений и др.) позволяет выявить определенные тенденции, динамику в развитии тех или иных фрагментов языковой системы; использование в процессе языковой эволюции разных способов обогащения частей речи, прежде всего за счет собственных, внутренних ресурсов – «расщепления» (раздвоения, растроения и т. п.) слов и образования на базе комплекса или отдельных словоформ исходных лексем новых языковых еди-



ниц при функциональной и функционально-семантической адъективации, адвербиализации, прономинализации, интеръективации и т. п. Такие единицы могут приобретать вариативные формы. Наиболее радикальной трансформации среди наречий подвергается, как известно, синтетическая форма компаратива *тише*, которая развила при интеръективации серию вариантов, находящихся в отношении свободного варьирования: *Тсс! Чи! Ти!* и др. По замечанию Л. П. Крысина, литературная норма, несмотря на строгость и консерватизм, «допускает совместное функционирование вариантов одной и той же языковой единицы» [6, с. 8–9]. Нечто схожее можно наблюдать и при интеръективной транспозиции глаголов и существительных, которые также изменились в фонетико-графическом отношении: *Хватит!* → *Хва!*; *Пали!* → *Пли!*; *Готовься!* → *Товсь!*; *Возьми!* → *Взы!*; *Укуси!* → *Кусь!* → *Усь!*; *Марш!* → *Арш!*

В комплексном, разноаспектном анализе нуждается феномен предикативации языковых единиц, понимаемый нами как вид ступенчатой транспозиции слов и словоформ из разных частей речи в семантико-синтаксический разряд предикативов. Основной акцент необходимо делать на выявлении типов взаимодействия фонетических, лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических факторов в процессе безлично-предикативной транспозиции лингвистических единиц; установлении синхронных семантико-синтаксических и словообразовательных связей предикативов с существительными, прилагательными, наречиями, глаголами, местоимениями, междометиями, а также с семантико-синтаксическим разрядом модально-вводных слов.

Особую трудность представляет анализ разных типов гетерогенных речевых структур, находящихся в зоне взаимодействия (притяжения) сразу нескольких частей речи. Специального рассмотрения заслуживают и интеграционные процессы, обуславливающие взаимодействие в структуре тех или иных категориально перерождающихся словоформ диффе-

ренциальных признаков глаголов, существительных, прилагательных, наречий, местоимений и междометий. Одной из важнейших задач является осмысление системы критериев для разграничения грамматических и лексико-грамматических омонимов (ср.: *Его лицо было весело* – краткое прилагательное в позиции предиката; *Он весело рассказывал о чем-то* – наречие в роли обстоятельства и *Ему было весело*; *Весело кататься с горки* – функциональный предикатив в роли предиката безличной конструкции), а также разного рода синкретичных (периферийных и гибридных) образований, представляющих те или иные звенья на шкале предикативной транспозиции (ср. гибрид с препозитивным инфинитивом-подлежащим: *Кататься с горки весело*).

Основной объект изучения – это корпус производных предикативов и синкретичных образований, возникших вследствие предикативации существительных, прилагательных, наречий, глаголов в форме страдательных причастий и местоимений. Исследование конструкций с разной степенью предикативированными словами и словоформами тех или иных частей речи дает возможность установить ступени (этапы) предикативации языковых единиц разных частей речи; уточнить корпус синкретичных речевых структур, представляющих разные звенья (с более дробными подразделениями внутри каждого из них) предикативной транспозиции лексических единиц указанных семантико-грамматических классов; установить экстралингвистическую и лингвистические причины (в частности, потребность в компактном выражении многообразия оттенков мыслей за счет речевых структур, синтезирующих в разной пропорции дифференциальные признаки нескольких частей речи), семантические и морфологические предпосылки, синтаксические условия, форму, признаки и предел транспозиции существительных, прилагательных, наречий, глаголов, местоимений в стальные, оценочные и стально-оценочные предикативы (изменения на уровне их лексической и



грамматической семантики, морфологических категорий, морфемной структуры, валентности, фонетических особенностей и др.).

Предикативация занимает, как известно, особое место среди транспозиционных процессов в системе частей речи русского языка. Если в процессе, например, субстантивации, адverbиализации, адъективации и т. п. слова или словоформы категориально «раздваиваются» и «отпочковавшиеся» от них «двойники» переходят из одной части речи в другую, то при предикативации языковые единицы разной категориальной принадлежности (пора, легко, некогда, проветрено и т. п.) не перерождаются в какую-то новую часть речи, а используются в речи «нестандартно» – в особой синтаксической функции предиката односоставного безличного предложения для передачи семантики состояния и/или оценки, утрачивая (или нейтрализуя) в этой позиции семантические, морфологические и синтаксические признаки исходных частей речи, избыточные для данного употребления. Сходную природу имеет и процесс модалагии, суть которого также состоит не в перемещении одной или нескольких словоформ лексемы (*конечно, главное, факт, кажется* и др.) из одного класса в другой, а в их необычном использовании – в позиции вводности для выражения разных субъективно-модалных значений, что, как и в случае с предикативацией, сопровождается утратой исходными словоформами тех дифференциальных признаков частей речи, которые в данном контексте оказываются нерелевантными. Ср.: *Вы пришли кста-ти* (наречие в функции обстоятельства) и *Кстати, письмо от Вас я получил* (наречие в позиции модално-вводного компонента высказывания).

Результатом предикативной транспозиции языковых единиц является образование предикативов (или, в иной терминологии, слов категории состояния, слов состояния, имен состояния, безлично-предикативных форм и т. п.). При всем разнообразии их трактовок наиболее убедительным представляется тот подход, который получает развитие в последних

академических грамматиках русского языка, где предикативы – это не часть речи, а особый семантико-синтаксический разряд слов и словоформ, имеющий межкатегориальный (межчастеречный) характер [5, с. 22–23].

Примечательна в этом плане позиция академика Ю. Д. Апресяна, строящего концепцию предикативов исключительно на синтаксической основе [1, с. 529]. С точки зрения автора, «предикатив – слово, всегда используемое в предикативной функции» [1, с. 529]. К предикативам Ю. Д. Апресян относит слова разной частеречной отнесенности в функции предиката двусоставных и односоставных (безличных) конструкций: а) наречия (и наречные обороты) типа *больно, жалко, замужем, с головой, не в себе, вне себя* (*Ему было больно; Мне там было с головой*); б) краткие прилагательные типа *виден, волен, горазд, здоров, должен, намерен, рад, мал, прав* (*Здоров врать!*); в) существительные типа *грех* (*жаловаться*); *лень* (*вставать*); *охота* (*спорить с ним*).

Функциональная транспозиция словоформ разных частей речи в предикативы, на наш взгляд, имеет ступенчатую природу. Это значит, что одна и та же, например, адъективная лексема может представлять в двусоставных и односоставных конструкциях разные этапы на пути к предикативам. Сравним типовые контексты предикативации: 1) *холодное* (*Лето было холодное*; полное прилагательное с четырьмя категориями – степеней сравнения, рода, числа и падежа) → 2) *холоднó* (*Помещение было холоднó*; краткое прилагательное с тремя категориями – степеней сравнения, рода и числа) → 3) *холодно* (*В доме было холодно*; предикатив с одной категорией – степеней сравнения).

Предикативы подразделяются на две группы: 1) слова и словоформы разных частей речи (существительное, прилагательное, наречие, глагол в форме краткого страдательного причастия, местоимение), использующиеся в безлично-предикативной позиции с семантикой состояния и/или оценки (действия); например: *лень работать, страшно*



смотреть, в комнате **не убрано** и т. п.; 2) слова в позиции безличного предиката с семантикой состояния и/или оценки, не имеющие в современном языке соответствий (коррелятов) среди ядерных слов знаменательных частей речи; например: **жаль** его; **надо** подумать; **можно** остаться; **стыдно** говорить и т. п. (при возможности, правда, отдельных «рецидивов» субстантивности и адъективности в гибридных речевых структурах типа *Как жаль! Это можно!*). Общая семантика предикативов «состояние и/или оценка» проявляется трояко, в связи с чем их можно разделить на три типа – два основных, «чистых»: 1) со значением состояния (напр.: *На улице пасмурно*) и 2) со значением оценки (напр.: *Отсюда было далеко до озера*), и один синкретичный: 3) со значением состояния и оценки (напр.: *Ему весело кататься с горки*).

Механизм предикативации слов и словоформ предполагает «сложное грамматическое переплетение» в их структуре свойств и функций разных частей речи – имен (существительное, прилагательное, числительное, местоимение), глаголов и наречий. Формы проявления этого взаимодействия многообразны. Так, адъективные словоформы (*жалко, больно* и т. п.) при предикативации оказываются «в зоне интересов» (притяжения) глаголов и наречий, приобретая, с одной стороны, глагольные характеристики (семантика состояния, функция предиката, безличность, сочетаемость с инфинитивом, прямая переходность, напр.: *жалко* его обижать; *больно* глотать), а с другой – некоторые адвербиальные признаки (неизменяемость, наличие суффикса -о, значение признака действия (у словоформы типа *весело* на ступени гибридности шкалы предикативации, представленной в двусоставной конструкции с препозитивным инфинитивом-подлежащим: *Кататься с горки – весело* – полуприлагательное / полунаречие / полупредикатив)). В итоге предикативация адъективной словоформы связана с ее «включенностью» сразу в два транспозиционных процесса на уровне частей речи – вербализацию и адвербиализацию. При этом разная степень

сближения языковой единицы с глаголами и наречиями может быть установлена при помощи оппозиционного метода и индексации отдельных ступеней и предела ее предикативной транспозиции.

Ситуацию осложняет то обстоятельство, что предикативирующаяся адъективная словоформа нередко оказывается в зоне притяжения не только прилагательных, глаголов и наречий, но и других классов слов, в частности местоименно-числительных с семантикой неопределенного множества (типа *несколько*) и императивно-эмотивных междометий. Сравним разные типы транспозиций словоформы *достаточно*: 1) *Этих книг достаточно* (т. е. столько, сколько необходимо: адвербиализация и прономинализация – местоименно-числительный тип употребления адвербиализованной адъективной словоформы); 2) *Иногда достаточно взглянуть на человека, чтобы понять, кто он* (сближение с глаголами и наречиями (в рамках предикативации: количественная оценка действия в инфинитиве), а также с неопределенными местоимениями-числительными (при прономинализации)); 3) *Достаточно плакать, сколько можно!* (интеръективация (эмоциональный призыв к прекращению действия), предикативация (т. е. вербализация и адвербиализация), прономинализация) (см. концепцию степеней интенсивности, полноты и достаточности качества, разрабатываемую в исследовании Ю. Л. Воротникова [4]).

Подверженность двум типам транспозиции обнаруживают словоформы *мало, недостаточно* в сочетании с постпозитивным примыкающим инфинитивом; ср.: *Мало понять, надо действовать* (предикативация + прономинализация). Примечательно и функционирование словоформы *Горько!* (возглас гостей за свадебным столом, призывающий молодых поцеловаться и тем самым, по ритуалу, снять ощущение горечи во рту от выпитого вина, шампанского и т. п.) в синкретичном контексте интеръективации, вербализации и предикативации.

«Чистый» и «совмещенный» типы предикативации могут демонстрировать



словоформы *холодно, жарко, больно, плохо* и т. п.: 1) *Ему холодно* (предикатив с семантикой физического состояния субъекта; предикативация) и 2) *Мне холодно! Ты не слышишь?! (при поддержке императивной интонации фраза может имплицировать смысл 'Закрой дверь, окно!')*; предикативация, интеръективация и вербализация). Аналогично: 1) *В комнате жарко* (предикативация) и 2) *Мне жарко!* (может означать на уровне пресуппозиции 'открой форточку', т. е. сделай нечто, в результате чего мне станет лучше; предикативация, интеръективация и вербализация). Сравним также надпись *Опасно: тигры!* (предикативация (негативная оценка ситуации с импликацией эмоционального состояния субъекта) + вербализация (сближение с глагольным императивом; ср.: *Остерегайтесь! Будьте осторожны!*) + интеръективация (сближение с императивно-эмотивным междометием)). Академик В. В. Виноградов подчеркивал, что «в живом языке... нет идеальной системы с однообразными, резкими и глубокими гранями между разными типами слов. Грамматические факты двигаются и переходят из одной категории в другую, нередко разными сторонами своими примыкая к разным категориям» [3, с. 45–46].

Исследование процесса предикативации (и параллельно протекающих с ним иногда других типов транспозиции) слов и словоформ разных частей речи с использованием методики оппозиционного метода позволило выявить ступенчатый характер их категориального преобразования, представив результаты анализа графически, в виде соответствующих шкал предикативации, где отмечены звенья, фиксирующие взаимодействие в словоформе признаков нескольких классов слов.

Ступени безлично-предикативной транспозиции единиц разных частей речи весьма специфичны. Проиллюстрируем основные этапы предикативации страдательных причастий в русском языке, используя для этого шкалу переходности, включающую исходный пункт движения (звено **П(рич) / п(рил)** – прототипические, ядерные причастия в полной форме), зону

периферии причастий в краткой форме (звено **П(рич) / п(рил) : п(ред)** – причастия в краткой форме), сферу гибридных образований (звено **п(рич) / п(рил) : п(ред)**), зону периферии предикативов (звено **п(рич) / п(рил) : П(ред)**), конечный пункт движения (звено **П(ред)** – прототипические, ядерные предикативы). Ср.: 1) Звено **П(рич) / п(рил)**: *Только четверо четырнадцатилетних подростков посещали это забытое Богом и людьми место* (М. Милованов); 2) Звено **П(рич) / п(рил) : п(ред)**: *Все книжное было забыто* (В. Т. Шаламов); 3) Звено **п(рич) / п(рил) : п(ред)**: *Это все видели. – Ладно. Забыто уже* (Г. Владимов); *Уже забыто, что когда-то здесь был парк*; 4) Звено **п(рич) / прил : П(ред)**: *Кажется, ничего не было забыто...* (В. А. Каверин); 5) Звено **П(ред)**: *В мае не положено жениться: всю жизнь маяться будут* (Д. Гранин).

Графическая экспликация этапов предикативации страдательных причастий на шкале переходности требует нескольких замечаний. Во-первых, звено **П(ред)**, манифестирующее центр (ядро) предикативов, представлено, с одной стороны, краткими формами страдательных причастий на *-но, -то*, подвергшимися функционально-семантической предикативации (*разрешено, запрещено, положено* и некоторые другие; *В этом месте запрещено купаться* (≈ 'нельзя, не следует купаться')), а с другой – предикативами, утратившими соотносительность с прототипическими, т. е. полными, страдательными причастиями (*приказано ехать, велено собираться в дорогу* и т. п.; ср. невозможное: **приказанный; *веленный...*), а также иногда и краткими (*не суждено тебе быть...* и т. п.). Поэтому к ядру предикативов не могут быть отнесены функциональные предикативы вроде *сказано, написано, сообщено, послано, куплено, получено* (*Извещение пока не получено*): они сохраняют в современном языке структурно-семантическую соотносительность с исходными причастными формами глаголов (*На столе лежало полученное им извещение; Вчера им получено новое извещение*).

Во-вторых, причастия типа *убрано, подметено, освещено, проветрено* (*В зале*



хорошо **освещено**; В старом помещении недавно было **покрашено**) подвергаются в безличной позиции двум типам транспозиционных преобразований – адъективации и предикативации, в связи с чем для предикативов и гибридных, причастно-адъективно-предикативных образований затруднительно установление одного какого-либо исходного пункта предикативации: они в равной мере могут быть соотнесены с причастиями и отпричастными прилагательными. Это обстоятельство заставляет выделять двойные переходные зоны типа **п(рич) / п(рил) : П(ред)** (периферийный предикатив (*В комнате убрано, проветрено* и т. п.)); ср. соотносительные с ним причастие (*Комната недавно убрана и проветрена дежурным*) и отпричастное прилагательное, функционирующие в пределах исходной глагольной лексики *убрать* (*Комната убрана и проветрена*).

В-третьих, отдельные ступени шкалы переходности могут быть представлены в виде подступеней, фиксирующих в совмещенных контекстах предикативации и адъективации более дробную градацию этапов транспозиции словоформ в предикативы: ср.: **п(рич) / п(рил) : п(ред) 1, п(рич) / п(рил) : п(ред) 2** и т. д. Особенность этого типа межчастеречной транспозиции состоит в том, что он имеет двойственный характер: одно и то же причастие подвергается в разных контекстах как функциональной, так и функционально-семантической предикативации. Кроме того, предикативация языковой единицы может быть сопряжена с ее адъективацией. Сравним два типа транспозиции причастия *принятый (принято)*: 1) функциональная предикативация (в рамках глагольной лексики; напр.: *Решения по этому вопросу пока не **принято***) и 2) функционально-семантическая предикативация, совмещенная с адъективацией (напр.: *Об этом не **принято** говорить*) (подробнее см. в [10, с. 38–48]).

Анализ процесса и результата безлично-предикативной транспозиции языковых единиц позволяет выявить типы омонимического столкновения частей речи, их представленность в лингвистических словарях; разработать систему критериев для разграничения функциональных и

функционально-семантических омонимов, а также синкретичных, гибридных структур, появившихся вследствие предикативации и сопутствующей ей в ряде случаев вербализации, интеръективации, адъективации, модалации и др.

Процесс ступенчатой предикативации страдательных причастий ведет к образованию функциональных и функционально-семантических омонимов, которым соответствуют определенные звенья на шкале переходности. Функциональный тип омонимии эксплицируют звенья шкалы предикативации причастий: **П(рич) / п(рил) : п(ред) – п(рич) / п(рил) : П(ред)**. Таковы грамматические (функциональные), но не лексические омонимы типа *послано* (краткое страдательное причастие) – *послано* (отпричастный предикатив). Сравним, например, два типа употребления причастия *послано*: 1) собственно глагольный тип употребления в двусоставном предложении: *Письмо **послано** на неделю раньше телеграммы* (В. Аксенов); 2) безлично-предикативный тип употребления в односоставном предложении: *Начальник штаба, за которым **было послано**, не появлялся* (А. Анфиногенов). Предикативация причастий не приводит в таких случаях к появлению новых лексических единиц языка. Перед нами чисто грамматический процесс порождения отпричастных предикативов в недрах исходных глагольных лексем, т. е. факт лексической полисемии.

Функционально-семантический тип омонимии представлен звеньями предикативации: **П(рич) / п(рил) : п(ред) и П(ред)**. Это лексические и грамматические омонимы вроде: *принято* (краткое страдательное причастие) – *принято* (отпричастный предикатив). Ср.: 1) *На этот раз заявление было **принято** без проволочек...* (С. Данилюк); 2) *На шарашке... стало **принято** переделывать фамилии тюремных начальников на греческие – Мышинопуло, Климентиадис, Шикиниди* (А. Солженицын).

Аналогичный тип лексико-грамматической омонимии демонстрируют и другие типы частеречной транспозиции языковых единиц. Примечательна в этом



плане, например, прономинализация причастий, приводящая к омонимическим столкновениям словоформ типа *соответствующий* (причастие) и *соответствующий* (отпричастное местоимение). Напр.: *Диссертация, соответствующая* (ср.: *соответствовавшая*) *требованиям ВАКа...* и *Нужно принять по этому вопросу соответствующее* (ср.: **соответствовавшее*) *решение* (см. в [8]).

Любопытно, что иногда лексическую (а не грамматическую) омонимию представляют такие звенья частеречной транспозиции языковых единиц, как ядро и периферия исходного класса слов. При этом периферийные образования могут испытывать тяготение со стороны одной или нескольких частей речи. Сравним следующие типы употребления финитных глаголов и существительных: 1) собственно глагольный тип: *Завались на диван и спи*; 2) собственно субстантивный тип: *Туристы увидели пропасть*; 3) местоименно-числительный тип: *Ягод в этом году завались, т. е. очень много*; аналогично: *Дел – пропасть!* (см. в [7, с. 34–43; 8]).

В заключение отметим, что грамматических омонимов не образуют словоформы, представляющие зоны ядра и гибридности на шкале частеречной переходности. Сравним, например, типичное существительное *человек* и существительное-местоимение *человек*: 1) *Человек как биологический тип возник...* и 2) *Иванов – человек своеобразный*.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. 1: Парадигматика / Ю. Д. Апресян. – Москва : Языки славянских культур, 2009. – 568 с.
2. Бабайцева, В. В. Явления переходности в грамматике русского языка / В. В. Бабайцева. – Москва : Дрофа, 2000. – 640 с.
3. Виноградов, В. В. Русский язык : (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – Москва : Высш. шк., 1986. – 640 с.
4. Воротников, Ю. Л. Безотносительные степени качества в русском языке / Ю. Л. Воротников // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2000. – Т. 59, № 1. – С. 36–43.
5. Краткая русская грамматика / В. Н. Белоусов, И. И. Ковтунова и др. ; под ред. Н. Ю. Шведовой, В. В. Лопатина. – Москва : Рус. яз., 1989. – 639 с.
6. Крысин, Л. П. Системные возможности языка и их реализация в узусе / Л. П. Крысин // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов : материалы Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 24–27 апреля 2005 г. / ВолГУ ; оргкомитет: О. В. Иншаков (пред.) [и др.]. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2005. – С. 5–13.
7. Шигуров, В. В. Местоименно-числительный тип употребления глаголов : лексика и грамматика / В. В. Шигуров // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2002. – № 2. – С. 34–43.
8. Шигуров, В. В. Прономинализация как тип ступенчатой транспозиции словоформ в системе частей речи : (Материалы к транспозиционной грамматике русского языка) / В. В. Шигуров. – Саранск : Крас. Окт., 2003. – 144 с.
9. Шигуров, В. В. Типология употребления атрибутивных форм русского глагола в условиях отрицания действия / В. В. Шигуров ; науч. ред. Л. Л. Буланин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 385 с.
10. Шигуров, В. В. Функционально-семантический тип транспозиции причастий в предикативы : ступени, признаки, предел / В. В. Шигуров // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 2011. – Т. 70, № 5. – С. 38–48.

Поступила 12.04.13.

Об авторе:

Шигуров Виктор Васильевич, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», доктор филологических наук, профессор, shiguov@mail.ru

Для цитирования: Шигуров, В. В. Изучение механизма межчастеречного взаимодействия языковых единиц на занятиях по русской грамматике (на материале предикативации) / В. В. Шигуров // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 90–98.

REFERENCES

1. Apresyan Y. D. Issledovaniya po semantike i leksikografii. T. 1: Paradigmatika [Studies in semantics and lexicography. Vol. 1: Paradigmatics]. Moscow, Languages of Slavic Cultures Publ., 2009, 568 p.
2. Babaytseva V. V. Yavleniya perekhodnosti v grammatike russkogo yazyka [Transitional phenomena in the grammar of the Russian language]. Moscow, Drofa Publ., 2000, 640 p.



3. Vinogradov V. V. Russky yazyk: (Grammaticheskoe uchenie o slove) [Russian language: (Grammatical theory of word)]. Moscow, Higher School Publ., 1986, 640 p.
4. Vorotnikov Y. L. Bezotnositelnye stepeni kachestva v russkom yazyke [Unconditional degrees of quality in Russian]. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Seriya literatury i yazyka* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Literature and language]. Moscow, 2000, vol. 59, no 1, pp. 36–43.
5. Belousov V. N., Kovtunova I. I. Kratkaya russkaya grammatika [Introduction to concise Russian grammar]. Moscow, Eng. lang. Publ., 1989, 639 p.
6. Krysin L. P. Sistemnye vozmozhnosti yazyka i ikh realizatsiya v uzuse [System features of the language and their implementation in Language Usage]. *Russkaja slovesnost v kontekste sovremennykh integracionnykh processov: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, g. Volgograd, 24–27 aprelja 2005 g.* [Russian literature in the context of modern integration processes: proceedings of the International Conference, Volgograd, 24–27 April 2005]. Volgograd, VolGUGU Publ., 2005, pp. 5–13.
7. Shigurov V. V. Mestoimenno-chislitelny tip upotrebleniya glagolov: leksika i grammatika [Pronominal-numeral type of using verbs: vocabulary and grammar]. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Seriya literatury i yazyka* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. Moscow, 2002, no 2, pp. 34–43.
8. Shigurov V. V. Pronominalizatsiya kak tip stupenchatoj transpozitsii slovoform v sisteme chastey rechi: (Materialy k transpozicionnoj grammatike russkogo jazyka) [Pronominalisation as a type of graded transposition of word forms in the system of parts of speech (Materials for the transpositional Russian grammar)]. Saransk, Krasny Oktyabr Publ., 2003, 144 p.
9. Shigurov V. V. Tipologiya upotrebleniya atributivnykh form russkogo glagola v usloviyakh otritsaniya deistviya [Typology of the use of Russian attributive verb forms in negative action]. Saransk, Mordovia Univ. Publ., 1993, 385 p.
10. Shigurov V. V. Funktsionalno-semantichesky tip transpozitsii prichasty v predikativy: stupeni, priznaki, predel [Functional-semantic type of transposition of participles into predicatives: the steps, features, limits]. *Izvestiya Rossijskoj akademii nauk. Seriya literatury i yazyka* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Literature and language]. Moscow, Nauka Publ., 2011, vol. 70, no 5, pp. 38–48.

About the author:

Shigurov Viktor Vasilievich, head, Chair of the Russian Language, Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), Doctor of philology, professor, shigurov@mail.ru

For citation: Shigurov V. V. Izuchenie mehanizma mezhchasterechnogo vzaimodejstviya jazykovykh edinic na zanjatijah po russkoj grammatike (na materiale predikativacii) [The study of interaction mechanism of linguistic units of different parts of speech in classes on russian grammar (based on predicativation)]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 90–98.



ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 378:39

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л. Е. Корсакова (Чебоксарский кооперативный институт
Российского университета кооперации)*

Рассматриваются вопросы этнокультурных основ образовательной системы. Автором методологически разделяются концепты «этническая культура» и «культура этноса», акцентируется внимание на соотношении национального и общечеловеческого. Специфический смыслообразующий базис этнокультуры транслируется с помощью доминантной функции образования, выраженной в преемственности поколений, которая требует особого внимания к традиционной национальной истории, философии, родной природе, к национальной письменности и устному народному творчеству.

Ключевые слова: образование; этнопедагогика; преемственность поколений; национально-специфическая и общечеловеческая компоненты.

ETHNOCULTURAL FUNDAMENTALS OF MODERN EDUCATION

*L. E. Korsakova (Cheboksary Institute of Consumers' Cooperatives under Russian
University of Cooperation)*

Education is instrumental in developing and socialising an individual, as well as in transmitting experience, knowledge, basic moral values and norms to new generations. However, the traditional ethnic and cultural orientation of the educational process nowadays collides with the global integrative trends towards the unification of education. Considering the issues of ethnic and cultural foundations of the educational system the author divides the methodological concepts of „ethnic culture” and „culture of an ethnic group”, and focuses on the correlation between national and universal. A specific semantic basis of ethnic culture is transmitted by a dominant function of education expressed as the continuity of generations, which requires a special attention to traditional national history, philosophy, mother-nature, and to national literature and folklore. The adoption of universal values ensures a qualitative conversion of the ethnic model on the basis of these values. The universal in culture is formed in two ways: from the ethnic that has become generally valid for other cultures, and from the “inoethnic” borrowed from other cultures that is nationally acquired. Therefore, it is necessary to use a culture-integrative approach combining education and upbringing based on studying the culture of own people, forming the ability of personal ethno-cultural identification and developing respect for the history and culture of other ethnic groups.

Keywords: education; ethno-pedagogics; ethno-cultural; intergenerational continuity; national-specific and universal components.

Образование как одна из функций общественного развития определяет эффективное взаимодействие всех его составляющих. Русский термин «образование» происходит от слова «образ», т. е. образование призвано создавать у обучающихся образ мира, образ мыслей, формировать образ бытия, а в его рамках – образ человека. Посредством образования происходит формирование и социализация личности, передача новым поколениям накопленного опыта, знаний, основных духовных ценностей и норм.

Несмотря на то, что образование как специфическая социальная система выполняет функцию преемственности по-

колений, исследователи отмечают такие свойственные современному образованию недостатки, как качественное несоответствие целям подготовки молодежи к самостоятельной жизни; трудность примирения традиционных ценностей с универсальными, стандартизованными ценностями, привнесенными современными технологиями [11, с. 52]. Традиционная этнокультурная направленность образовательного процесса вступает сегодня в глубокие противоречия с глобальными интеграционными процессами унификации образования.

В этой связи особого внимания заслуживают вопросы этнокультурных основ образовательной системы [1]. Этнос вос-



производит себя, свою духовную культуру, свой национальный характер и психологию сменяющих друг друга поколений, в первую очередь, через воспитательные функции образования. Этнокультурологический подход, при котором культура является интегративным средством, объединяющим воспитание и образование, впервые в России был обоснован и реализован С. Т. Шацким [13]. Ученого глубоко интересовала проблема вхождения ребенка в сферу культурных достижений человеческой цивилизации.

Дискуссионной проблемой этнокультурного образования является вопрос соотношения национального и общечеловеческого в культуре этноса. Основной этнокультурный парадокс современности В. Д. Шадриков определяет как «противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования и его столь же неотъемлемой функцией механизма передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности» [12, с. 64].

Создавая свою культуру, этнос «создает» самого себя. «Национальная культура не только существует как совокупность текстов, символов, жанров, стилей, раскрывающих все стороны жизни данного общества, внутренний мир человека, но и как этнонациональная “встроенность” человека в пространство и содержание своей культуры, ее кода» [9, с. 19].

Можно говорить о сосуществовании в культуре этноса двух «пластов» времени: времени этничности, которое проявляется весьма медленно, и социальном времени, в котором человек и общество живут в своей реальной истории, вместе с изменением самих исторических эпох. Совмещение этих времен реализуется через национальную культуру, в которой соединяются этничность и социальность, традиция и новаторство. «Если брать этнос в историческом плане, — пишет Н. А. Исмук, — то он является творцом своей культуры, первичен по отношению к ней, как первичен художник по отношению к своему произведению. Однако каждое новое поколение этноса вначале застаёт уже сформированную в опреде-

ленных национально-нормативных контекстах культурную готовую среду, объективно испытывает ее воспитывающее воздействие и закрепляет историческую память этноса... В полном смысле слова субъектом культуры новое поколение этноса становится лишь с усвоением достигнутых высот имеющихся ценностей и последующим за ним активным включением в процесс творчества...» [6, с. 73].

При формировании гуманистического мировоззрения основным условием становления общечеловеческих ценностей будет рассмотрение этнокультурных особенностей с позиции нравственных категорий добра, красоты, истины. В связи с этим при осмыслении концепта «этнокультурный» представляется необходимым методологически разграничить понятия «этническая культура» и «культура этноса». «Этническую культуру как совокупность одних только отличительных особенностей этноса не следует смешивать с культурой этноса, — отмечает Ю. В. Бромлей. — Последняя включает в себя не только этнические, национально-специфические, но и межэтнические, интернациональные компоненты культуры» [3, с. 124]. Этническая культура всегда локализована в географическом пространстве и однородна по своей политической, экономической и социальной структуре [8, с. 655], она имеет только ей присущие особенности, в которых воплотился исторический и жизненный опыт создавшего ее народа. Смыслообразующий базис этнокультуры включает всю совокупность культурных явлений народа, которая воспринимается им самим и соседними народами как специфичная только для данного этноса, отличающая его от других. «Ядром» этнокультуры является ментальный «исторически ранний („нижний“) слой, состоящий из наиболее устойчивых, закреплённых многовековой традицией культурных элементов» [10, с. 352]. Этнический «Я-Образ» хранится в сознании людей — этнофоров, в культурных памятниках, в традициях, нормах морали, ритуалах и т. д. К этнокультуре относятся самобытные традиционные формы материальной и духовной культуры: обряды, обычаи, костюм, народное



искусство и национально-специфические формы профессиональной художественной культуры. В качестве базового принципа здесь выступает традиционализм, являющийся одновременно универсальным механизмом преемственности культур, поколений людей, сохранения культурной этнической самобытности. Включение в этнокультуру – это процесс усвоения ребенком культуры окружающей среды, принимающей его. Преемственность проявляется как в сфере трудовых интересов и искусства (традиционные промыслы, передаваемые из поколения в поколение), так и в сфере сохранения семейных традиций (благословение новобрачных, свадебные ритуалы, благопожелания новорожденным, наречение имени и т. д.). Основатель чувашской школы этнопедагогики Г. Н. Волков пишет: «Предки говорят устами потомков, устами деда говорит прадед, пращур. Так, в укреплении преемственной связи поколений старшее поколение участвует и непосредственно, и опосредованно – через своих воспитанников, воспитанников своих воспитанников, через духовные сокровища, сохраненные ими. Однако при отсутствии письменности, чем дальше в глубь веков уходят предки, тем слабее слышен их голос, тем труднее доходит их мысль. Здесь на помощь народной педагогике должно прийти подлинно народное образование на государственном уровне, которое, контролируя и сохраняя все самое лучшее, обеспечит преемственность поколений в едином процессе обучения и воспитания» [4, с. 44].

В то же время этническая культура представляет собой структурно-смысловую доминанту пространства культуры этноса, обеспечивающую целостность, уникальность и самоценность последней. По справедливому замечанию Т. Г. Бортниковой, «характерной чертой современной культурной действительности выступает не этническая культура народа как комплекс этноспецифических черт, а культура этноса или группы как совокупность культурных явлений и процессов, необходимых народу для жизнедеятельности. В современных условиях

открытого общества не существует чисто этнических культур. В то же время в культуре всех народов имеются этноспецифические, присущие только им элементы культуры» [2, с. 62]. Можно полагать, что своеобразие этнического типа культуры проявляется в реальной системе взаимодействия уникальных и универсальных элементов внутри культуры этноса, объединенных характерными только для него устойчивыми связями и сочетаниями. Вновь сошлемся на Н. А. Исмукова, который, рассматривая структуру «национального», пишет: «Если “разложить” национальное на составляющие в указанном ракурсе, то мы имеем в его структуре национально-специфическое и общечеловеческое, которые “сквозно” должны присутствовать в каждом компоненте национальной культуры независимо от ее уровня и характера, формы и содержания» [6, с. 76]. При этом неприемлемо расценивать общечеловеческое в культуре этноса как нечто «внешнее» по отношению к этническому. Точнее, следует говорить о диалектическом единстве этнического и общечеловеческого в культуре этноса. Согласно упомянутому автору, диалектика категорий единичного, особенного и общего как никакая другая категория философии обладает способностью адекватно отражать особенности национальной культуры и динамику ее развития [6, с. 254].

Следует заметить, что общечеловеческое в культуре формируется двумя путями: 1) из этнического, но ставшего общезначимым для других культур; 2) из иноэтнического (то, что заимствовано у других культур, национально-приобретенное). Культура этноса – это как бы поиск каждым народом своего пути, специфический для каждого народа способ приобщения к общечеловеческому [5, с. 148]. Она развивается как неповторимая и уникальная и как часть мировой культуры, осознающая и проявляющая себя в ней. Иначе говоря, утверждение общечеловеческого в этническом качественно преобразует этническую модель на основе универсальных ценностей.

Знаковыми, служащими символическими составляющими бытия этноса,



культурными ориентирами, манифестирующими его самобытность, являются этноним, язык, культура, уникальные черты психологии. Ментальные и культурные параметры занимают здесь особое место, именно они определяют степень саморефлексии этноса. При этом является аксиомой мысль о том, что любые составляющие культуру народа взаимодействуют с социальными, биологическими, географическими, климатическими, политическими, психологическими и многими другими составляющими. Поэтому этнокультурное образование требует особого внимания к традиционной национальной истории, философии, родной природе, к национальной письменности и устному народному творчеству. Так, известный российский педагог и психолог конца XIX – начала XX в. П. Ф. Каптерев к особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, относил язык, религию, быт. Значительную роль, по мнению ученого, играет усвоение родного языка, через которое происходит приобщение ребенка, с одной стороны, к национальным духовным ценностям, а с другой – к общечеловеческим знаниям, формирующим научный взгляд на окружающий мир. Ученый-педагог призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному». Таким образом, педагогическая деятельность сначала осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим» [7, с. 139].

В заключение хочется отметить, что главными задачами современного образования на основе этнокультурологического

подхода являются прежде всего овладение культурой своего народа, формирующее способности обучающихся к личностному этнокультурному самоопределению, и формирование представления о многообразии мировых культур и воспитание уважения к истории и культуре других этносов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асланова, М. А. Развитие региональной системы образования Республики Адыгея с учетом современных тенденций / М. А. Асланова, М. Р. Кудяев. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2008. – 177 с.
2. Бортникова, Т. Г. Этническая культура и социально-культурная деятельность : проблемы взаимодействия и развития : монография / Т. Г. Бортникова. – Москва : МГУКИ, 2004. – 272 с.
3. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. – Москва : Наука, 1983. – 412 с.
4. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с.
5. Волова, Л. А. Коммуникативные процессы в полиэтническом социокультурном пространстве : дисс. д-ра филос. наук : 09.00.13 / Л. А. Волова. – Ставрополь, 2005. – 357 с.
6. Исмуков, Н. А. Взгляд на мир (Собрание философских трудов в 3-х томах). Том II. Философия в пространстве национальной культуры / Н. А. Исмуков. – Москва : Дашков и К°, 2009. – 275 с.
7. Каптерев, П. Ф. О природе детей / П. Ф. Каптерев. – Санкт-Петербург : Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. – 59 с.
8. Кравченко, А. И. Культурология : словарь / А. И. Кравченко. – Москва : Академический Проект, 2000. – 671 с.
9. Моисеева, Н. А. Национальный характер как основа объективации жизненных ценностей русской национально-духовной культуры / Н. А. Моисеева // *Вопр. культурологии*. – 2011. – № 5. – С. 18–24.
10. Морфология культуры. Структура и динамика / ред. Г. А. Аванесова, В. Г. Бабаков, Э. В. Быкова и др. – Москва : Наука, 1994. – 415 с.
11. Панькин, А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования : монография / А. Б. Панькин. – Волгоград : Перемена, 2001. – 420 с.
12. Шадриков, В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов ; Логос, 1993. – 181 с.
13. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С. Т. Шацкий. – Москва : Педагогика, 1980. – Том 1. – 304 с.; Том 2. – 416 с.

Поступила 01.04.13.



Об авторе:

Корсакова Любовь Евгеньевна, доцент кафедры философии, истории и педагогики Чебоксарского кооперативного института – филиала АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары, Россия), кандидат филологических наук, korsakova-29@mail.ru

Для цитирования: Корсакова, Л. Е. Этнокультурные основы современного образования / Л. Е. Корсакова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 99–103.

REFERENCES

1. Aslanova M. A. Razvitie regionalnoy sistemy obrazovaniya Respubliki Adygeya s uchetom sovremennykh tendentsiy [The development of the regional educational system in the Republic of Adygea in terms of current trends]. Maikop, AGU Publ., 2008, 177 p.
2. Bortnikova T. G. Etnicheskaya kultura i socialno-kulturnaya deyatel'nost: problemy vzaimodeystviya i razvitiya [Ethnic culture and socio-cultural activities: problems of interaction and development]. Moscow, MGUKI Publ., 2004, 272 p.
3. Bromlej Ju. V. Ocherki teorii etnosa [Essays on the theory of ethnos]. Moscow, Nauka Publ., 1983, 412 p.
4. Volkov G. N. Etnopedagogika [Ethno-pedagogy]. Moscow, Akademia Publ., 1999, 168 p.
5. Volova L. A. Kommunikativnye processy v polietnicheskoy sotsiokulturnom prostranstve [Communicative processes in the multi-ethnic socio-cultural space]. Stavropol, 2005, 357 p.
6. Ismukov N. A. Vzgl'yad na mir. Sbranie filosofskikh trudov v 3 tomakh. Tom II. Filosofiya v prostranstve nacionalnoy kultury [A look at the world. Collection of philosophical works in 3 volumes. Volume II. Philosophy in the space of national culture]. Moscow, Dashkov & K° Publ., 2009, 275 p.
7. Kaptelev P. F. O prirode detey [On the nature of children]. St. Petersburg, M. M. Stasyulevich Print. Office, 1899, 59 p.
8. Kravchenko A. I. Kulturologiya [Cultural Studies]. Moscow, Akademicheskyy Proekt Publ., 2000, 671 p.
9. Moiseeva N. A. Natsionalny kharakter kak osnova obyektivatsii zhiznennykh tsennostey russkoy natsionalno-dukhovnoy kultury [National character as the basis for the objectification of life values of Russian national and spiritual culture]. *Voprosy kul'turologii* [Issues of Cultural Studies]. 2011, no. 5, pp. 18–24.
10. Morfologiya kultury. Struktura i dinamika [Morphology of culture. Structure and dynamics]. Moscow, Nauka Publ., 1994, 415 p.
11. Pankin A. B. Etnokulturnyy paradoks sovremennogo obrazovaniya [Ethnic and cultural paradox of modern education]. Volgograd, Peremena Publ., 2001, 420 p.
12. Shadrikov V. D. Filosofiya obrazovaniya i obrazovatelnye politiki [Philosophy of education and educational policy]. Moscow, Logos Publ., 1993, 181 p.
13. Shatsky S. T. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, 304 p.

About the author:

Korsakova Lyubov Evgenyevna, research assistant professor, Chair of Philosophy, History and Pedagogics, Cheboksary Institute of Consumers' Cooperatives, affiliated to the Russian University of Cooperation (Cheboksary, Russia), Kandidat nauk degree holder (PhD) in philological sciences, korsakova-29@mail.ru

For citation: Korsakova L. E. Etnokul'turnyye osnovy sovremennogo obrazovaniya [Ethnocultural fundamentals of modern education]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 99–103.



ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

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

Цель статьи состоит в определении интегративного характера лингвокультурологии, методология которой находится в процессе становления. До сих пор не определен научный статус лингвокультурологии как науки, не сформулированы цели и задачи, не выявлена специфика основных лингвокультурологических понятий, в достаточной степени не исследованы с культуроведческой точки зрения формы совместного хранения языка и культуры в сознании.

Ключевые слова: интеграция; лингвокультурология; межкультурная коммуникация; коммуникация; язык.

APPLICATION OF PRINCIPLE OF INTEGRATION IN LINGUOCULTUROLOGY

E. P. Kurbatova (Ogarev Mordovia State University)

The methodology of linguoculturology is currently under development. So far, the scientific status and main tasks of linguoculturology have not been identified; the specific character of basic linguoculturological terms and concepts has not been defined; the forms of keeping and co-existing of language and culture in human consciousness have not been researched sufficiently. The present article is aimed at investigating the integrative character of linguoculturology.

Keywords: integration; linguoculturology; intercultural communication; communication; language.

В 90-е гг. XX в. в языкознании происходит поворот, в основе которого лежит тезис о том, что язык – это не только система разноуровневых единиц, но и история, культура, традиции, дух народа. Данный тезис послужил толчком для формирования нового междисциплинарного направления в лингвистике – лингвокультурологии, которая располагается на стыке лингвистики, страноведения и культурологии и исследует проявления культуры народа, отраженной и закрепленной в его языке. В последнее десятилетие в России вышел целый ряд работ, посвященных этой дисциплине, под авторством А. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, Ю. С. Степанова, В. Н. Телия и других исследователей. Широкой популярностью пользуется учебник В. А. Масловой, в котором определяется методологическая база, описываются современные направления лингвокультурологических исследований в России. Автор подчеркивает интегративный характер лингвокультурологии, определяя ее как «отрасль лингвистики, возникшую на стыке лингвистики и культурологии», как «гуманитарную дисциплину, воплощенную в живой национальный язык и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру» или как «интегратив-

ную область знаний, вбирающую в себя результаты исследований в культурологии и языкознании, этнолингвистике и культурной антропологии» [5, с. 9, 30, 32]. Тем не менее, вопрос о статусе лингвокультурологии остается нерешенным. В. А. Маслова утверждает возможность использования самых разнообразных приемов и методов: «от интерпретационных до психолингвистических».

Довольно полно в современной отечественной науке теоретико-методологические основания лингвокультурологии изложены в работе В. В. Воробьева [1]. Исследователь характеризует лингвокультурологию рядом специфических особенностей: во-первых, это наука синтезирующего типа, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой); во-вторых, основным субъектом лингвокультурологии является взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности; в-третьих, предметом лингвокультурологии являются национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные

© Курбатова Е. П., 2013



на его культурных ценностях, которые составляют «языковую картину мира»; в-четвертых, объективная и целостная интерпретация культуры народа требует от лингвокультурологии системного представления культуры народа о его языке, в их диалектическом взаимодействии и развитии, а также разработки понятийного ряда, который способствует формированию современного культурологического мышления.

Интегративный характер лингвокультурологии основывается на том положении, что культура воплощает свое ценностное содержание в языке как наиболее универсальном средстве означивания мира; язык способствует сохранению и трансляции «общего запаса культурных ценностей» (Н. С. Трубецкой). Органическая связь языка, культуры и национального менталитета, с одной стороны, и поступательное движение лингвистики к выявлению механизмов взаимодействия этих фундаментальных систем, с другой, подтверждают объективность научной мысли в соединении лингвистики и культурологии в новую дисциплину. Лингвокультурология возникла в русле антропологической тенденции в гуманитарных науках рубежа веков, ориентирующей на переход от позитивного знания к глубинному.

Таким образом, лингвокультурология ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, жизнью современного общества, на объективную интерпретацию фактов и явлений культурной жизни. Объективная и целостная интерпретация культуры народа требует от лингвокультурологии системного представления о культуре народа в его языке, в их диалектическом взаимодействии, а также разработки понятийного аппарата, способствующего формированию современной лингвокультурологии.

В силу своего интегративного характера лингвокультурология тесно соприкасается с другими гуманитарными науками. Отметим, что данная проблема достаточно широко представлена в современной научной литературе. Так, М. Л. Ковшова рассматривает положение лингвокультурологии в кругу основных направлений

современного языкознания. Она считает, что предметной областью лингвокультурологии является сфера взаимодействия культуры и естественного языка. «Представляется логичным, – пишет исследователь, – что в лингвокультурологических исследованиях понятия этнолингвистики, когнитивной и концептуальной лингвистики оказываются взаимосвязаны, однако лингвокультурология постепенно обособливается и вырабатывает свои теоретические и научно-методологические позиции и исследовательский “инструментарий”. В лингвокультурологии как направлении, обращенном к анализу взаимодействия языка и культуры, языка и сознания, “заложен” поиск новых приемов исследования» [4, с. 11].

Л. А. Городецкая определяет место лингвокультурологии в культурологии и ее связь с лингвистикой, антропологией, межкультурной коммуникацией, семиотикой и психолингвистикой. Она рассматривает лингвокультурологию как особый раздел культурологии, изучающий отражение культуры в языке и использующий языковой материал для исследования явлений культуры. Городецкая подчеркивает, что материал исследования в лингвокультурологии не исчерпывается языковым: она изучает также другие формы социального взаимодействия, имеющие значение для данной культуры; различия коммуникативного поведения, ритуалы, стратегии вежливости, невербальные знаки [2, с. 5].

Связь лингвокультурологии с лингвистикой обусловлена тем, что первая исследует явления, находящиеся на стыке языка, общения и культуры, и, в числе прочих, использует лингвистические методы. Однако если лингвистика стремится больше узнать о языке, привлекая, в том числе, информацию о связи языка с культурой, то лингвокультурология использует языковые факты для познания того, как устроена и функционирует культура. Говоря о связи лингвистики и культурологии, В. И. Карасик указывает на такие категории, как картина мира, концепт, языковая личность, языковое сознание, этнокультурное коммуникативное поведение, этнокультурные стереотипы, нацио-



нально-специфическая и универсальная части словаря, прецедентные тексты и целый ряд других параметров, по которым можно выявлять эту связь. Все выделенные ученым области находятся на стыке лингвистики и лингвокультурологии и требуют для своего исследования выхода за пределы лингвистических методов [3, с. 9]. В отличие от этнолингвистики, обращенной к реконструкции по данным языка бытового и обрядового поведения, мифологических представлений и мифологического творчества в их диахроническом движении, лингвокультурология исследует взаимодействие языка и культуры в диапазоне культурно-национального самосознания и его языковой презентации.

Таким образом, сопоставление точек зрения современных исследователей приводит нас к выводу о том, что лингвокультурология: 1) имеет интегративный характер; 2) охватывает большое количество явлений и процессов; 3) осваивает различные методологические подходы, многие из которых позаимствованы из смежных дисциплин; 4) находится в стадии становления как единая и цельная наука.

В условиях поликультурного пространства в современной лингвокульту-

рологии возникает проблема выявления соответствующей методологии, которая позволяет учитывать сложившееся концептуальное многообразие и определить стратегию интегративного исследования лингвокультурологии в условиях современности. Подобная ситуация заставляет обратить внимание на диалогический характер лингвокультурологии, который обладает несомненным интегративным потенциалом в ее изучении.

СПИСОК

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология : теория и методы / В. В. Воробьев. – Москва : Изд-во РУДН, 1997. – 332 с.
2. Городецкая, Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема : автореф. дис. ... д-ра культурологи / Л. А. Городецкая. – Москва, 2007. – 48 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена. – 2002. – 477 с.
4. Ковшова, М. Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М. Л. Ковшова. – Москва, 2009. – 48 с.
5. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – Москва : Академия, 2007. – 202 с.

Поступила 31.05.13.

Об авторе:

Курбатова Елена Петровна, аспирант кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», kurb.2014@mail.ru

Для цитирования: Курбатова, Е. П. Осуществление принципа интеграции в лингвокультурологии / Е. П. Курбатова // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 104–106.

REFERENCES

1. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologija: teorija i metody [Linguoculturology: theory and methodology]. Moscow, Izd. RUDN Publ., 1997, 332 p.
2. Gorodeckaja L. A. Lingvokul'turnaja kompetentnost' lichnosti kak kul'turologicheskaja problema. Avtoref. dis. dokt. kul'turologi [Linguocultural competence of identity as culturological problem: dr. thesis abstract]. Moscow, 2007, 48 p.
3. Karasik V. I. Jazykovoj krug : lichnost', koncepty, diskurs [Linguistic sphere: identity, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002, 447 p.
4. Kovshova M. L. Semantika i pragmatika frazeologizmov (lingvokul'turologicheskij aspekt). Avtoref. dis. dokt. filol. nauk [Semantics and pragmatics of phraseological units (Linguoculturological aspect): dr. thesis abstract]. Moscow, 2009, 48 p.
5. Maslova V. A. Lingvokul'turologija [Linguoculturology]. Moscow, Akademija Publ., 2007, 202 p.

About the author:

Kurbatova Elena Petrovna, graduate student, Chair of Foreign Languages for Humanities, Ogarev Mordovia State University, kurb.2014@mail.ru

For citation: Kurbatova E. P. Osushhestvlenie principa integracii v lingvokul'turologii [Application of Principle of Integration in Linguoculturology]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2013, no. 3 (72), pp. 104–106.



ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В ЗЕРКАЛЕ ВОСПРИЯТИЙ: НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ПРАКТИКА (по материалам круглого стола)

3 июля 2013 г. в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева состоялся круглый стол с международным участием, посвященный проблемам изучения, возрождения, сохранения и функционирования традиционной (в том числе музыкальной) культуры финно-угорских и других народов в современном научном и образовательном пространстве. Традиционная культура в науке (во всех ее ответвлениях и в контексте различных подходов) является одним из основополагающих объектов и предметов, в практике культура характеризуется своими дефинициями. Сфера образования выступает «точкой пересечения» и науки, и практики, а также наиболее действенным, стимулирующим импульсом к познанию и осознанию человеком его принадлежности к определенному сообществу с историческими и этногенетическими корнями, к современному социуму. Проблемы, избранные для обсуждения на круглом столе, были объединены в три блока: традиционная культура в современном социокультурном пространстве; актуальные проблемы музыковедения в финно-угорском мире; национальная культура в системе музыкального образования.

TRADITIONAL CULTURE: MIRRORS OF PERCEPTIONS (SCIENCE, EDUCATION, PRACTICE)

On June 3, 2013 the National Research Mordovia State University hosted an international round-table discussion devoted to the problems of study, revival, safeguard and functioning of traditional (including musical) culture of Finno-Ugric and other nations in the contemporary scientific and educational environment. Traditional culture (all its aspects in the context of different approaches) in science is one of the fundamental objectives and subjects; in practice culture is characterised by its own definitions. The sphere of education is "the intersection" of science and practice, as well as the most effective impulse motivating a person to know and understand his belonging to a particular community with historical and ethnogenetic roots and to the modern society. The issues selected for the round-table discussion were integrated into three blocks: traditional culture in the modern socio-cultural environment; topical problems of musicology in the Finno-Ugric world; national culture in the system of music education.

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Музыкальное восприятие в зеркале музыкальной этнографии

***С. А. Исаева, заведующий кафедрой народной музыки
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
кандидат культурологии, доцент, svetaisl3@rambler.ru***

В последнее время можно наблюдать активное взаимодействие теории музыкального восприятия и музыкальной этнографии. Этому способствует не только стыковка проблематики, но и интенсивный рост знаний по каждой из них. Как отмечает А. Чекановска, «именно области, обойденные пока традиционной историей музыки, и составляют предмет музыкально-этнографических исследований». Сказанное можно отнести также к теории музыкального восприятия, постепенно заполняющей пробелы на стыках историко-теоретического музыковедения, общей теории музыкальной культуры, му-

зыкальной психологии и ряда других разделов музыкальной науки.

Например, мелодический тип, представляющий, по определению И. И. Земцовского, «формульное обобщение определенного круга конкретных песенных мелодий-вариантов», обращает внимание исследователя восприятия на функционирующий в сознании поющего (воспринимающего) мелодию человека механизм взаимного преобразования варианта и инварианта, т. е. перевода звучащего варианта в мысленный инвариант при слушании, и обратного воссоздания звучащего варианта при пении. Перцептивный



подтекст имеет данное Э. Е. Алексеевым понятие кристаллизации лада как «процесса стабилизации звукорядов». Введенное С. И. Грица понятие «модус музыкального мышления среды», как «довольно стойкой эндогенной категории, определяющей стиль песенного фольклора конкретной географической зоны», ориентирует на специальный анализ музыкально-поэтического контекста восприятия, с присущей ему этносоциальной обусловленностью и культурно-исторической определенностью.

Музыкальная этнография, участвуя в изучении процессов взаимообогащения художественных культур наций и народностей России и других стран, помогает уяснить ряд важных аспектов восприятия музыки, связанных с преодолением значительных, порой этнокультурных, расстояний, разделяющих музыку и слушателя, в частности, расстояния между «восточной» музыкой и «европейским» слушателем или обратные им – от слушателя, воспитанного на традициях народного и профессионального музицирования Востока, к европейской музыкальной классике. Это могут быть довольно остро ощущаемые реципиентом несоответствия стиля исполнения народной песни привычным для него и локальным в этнокультурном отношении песенным традициям.

О художественно-эстетических последствиях такой разобщенности музыки и ее восприятия, по мнению Н. А. Шахназаровой, свидетельствует то, что европейский слушатель, как правило, не улавливает в восточной музыке даже наиболее общих семантических различий ее ладов, не говоря уже о более тонких интонационных особенностях мелоса. Установки непрерывного слежения слухом за развитием мелодии, гибкого распределения слушательского внимания при встрече с многоголосием, чуткости к тематизму, сложившиеся в восприятии, принадлежащем к европейской музыкально-культурной традиции, и оправдывающие себя при встрече с «родственной» для такого слушателя музыкой, в других случаях могут оказаться неэффективными.

Таким образом, возрастающее влияние этнофольклористических разработок позволяет глубже понимать связи слушательского восприятия с народнопесенной традицией, с общенациональными и локально-этническими особенностями народного музицирования. Ряд понятий музыкальной фольклористики и этнографии (мелодический тип, кристаллизация лада, модус музыкального мышления среды и др.) способствуют теоретическому осмыслению данного процесса.

Традиции книжной культуры финно-угорских народов в век электронных технологий

*Г. М. Агеева, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
кандидат культурологии, ageevagm@rambler.ru*

С активным внедрением новых информационных технологий в обществе активизировался процесс переосмысления ценностей книжного мира, возрос интерес к книге как к памятнику материальной, художественной и духовной культуры, расширилось и тематически диверсифицировалось исследовательское пространство. Дискутируются вопросы архивной, музейной и библиотечной работы, рассматривается научная и популяризаторская деятельность этих учреждений.

Книжная культура эволюционирует вместе с обществом, которое ее порождает. Одновременно социум испытывает на себе книжное влияние, интенсивность которого в разные периоды времени различна. Широко распространенной является тенденция, когда на конкретных примерах, являющихся характерными для своего времени, происходит осмысление книжной культуры конкретной эпохи. В рамках этого подхода дается характеристика отдельных экземпляров, тематических направлений, издательских серий,

осмысливается роль редактора, художника, составителя. Выделяется направление «культура книги», оно также обозначается словосочетаниями «культура издания», «издательская культура» и «искусство книги». Анализируется деятельность книготорговых предприятий и лиц, занимающихся продвижением книги.

Не является исключением и финно-угорская книга. Ее изучение ведется в контексте истории и культуры финно-угорских народов. Социокультурные факторы учитываются при реконструкции тенденций чтения в регионах, характеристике деятельности книжных центров, отдельных лиц, книжных памятников. Сегодня книжность финно-угорских народов в значительной мере обусловлена политикой национального возрождения, мероприятия, направленные на сохранение языков и культур этносов многонациональной страны.

Традиции книжной культуры финно-угорских народов в век электронных технологий получили мощный импульс к



развитию. С каждым годом увеличивается число электронных изданий, созданных в финно-угорских республиках (лидером по их производству на текущий момент является Республика Мордовия – 458 наименований). К сожалению, среди них пока еще очень мало книг на национальных языках, поэтому с большим отрывом лидируют русскоязычные издания, отличающиеся значительным видовым и жанровым разнообразием. Среди них есть и переводные, и работы о культуре, быте, традициях финно-угров.

Формируются финно-угорские электронные библиотеки, как специализированные, так и универсальные, но содержащие большой блок информации о жизни финно-угорского

мира. Немало сведений о финно-угорских народах можно почерпнуть во Всемирной электронной библиотеке (<http://www.wdl.org>), Европейской цифровой библиотеке (<http://www.europeana.eu>), Президентской библиотеке им. Б. Н. Ельцина (<http://www.prilib.ru>). На средства гранта, предоставленного фондом «Конне» (Финляндия), некоммерческой организацией «Российский национальный библиотечный ресурс», Национальной библиотекой Финляндии и Российской национальной библиотекой (РНБ), с 2012 г. ведутся работы по созданию цифровой финно-угорской библиотеки. Планируется оцифровать около 7 000 страниц книг на ижорском и вепсском языках и почти 20 000 страниц марийских и мордовских газет, опубликованных в 1920–30-е гг.

Этнофутуризм как механизм сохранения традиционной культуры финно-угорских народов

О. Н. Прокаева, доцент кафедры культурологии, этнокультуры и театрального искусства Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат философских наук, naukaink@rambler.ru

В современном динамичном мире на фоне существующих цивилизационных преобразований, связанных с развитием различного рода технологий (в том числе и информационных), глобального пространства культуры, происходят изменения в традиционной культуре, в том числе и механизмах ее передачи.

Одним из таких механизмов можно назвать практику, которая сложилась в последней четверти XX в. и позволяет сохранять и развивать традиционную культуру, хотя и в измененном виде, в «неаутентичных» условиях и «неаутентичной» среде. Она вылилась в образование нового, перспективного и динамично развивающегося направления в художественной культуре финно-угорских народов, получившего обобщающее название «этнофутуризм». Он объединил творчество многих деятелей культуры финно-угорского мира, в том числе и в России (в Коми, Марий Эл, Мордовии, Удмуртии).

Для этнофутуризма характерны движение к постижению духовных основ и традиций этносов, выраженное новым языком пластики, красок, особенно знаковой системой, а также освоением новых форм для выражения пространства и времени. Он органично соединил язык и основные формы культуры постмодернизма и традиционной культуры этноса.

Термин «этнофутуризм» состоит из двух составляющих «этно» и «футуро», что означает соединение традиций и новатор-

ства, статике народной культуры и динамики современной культуры, использование новых средств выражения. Главным языком для него является символическо-архаический язык древности, апеллирующей к подсознанию аудитории.

В Республике Мордовия этнофутуризм представлен творчеством таких художников, как А. С. Алешкин, Ю. А. Дырин, Л. Н. Колчанова-Нарбекова, С. Ф. Коротков, Н. В. Рябов. Они, используя огромный потенциал народной культуры, предложили своеобразное преобразование действительности через синтез непосредственного восприятия и изучения истоков и глубин традиционных корней. Основывая свое творчество на глубоком научном изучении знаковой системы древней мордвы, художники пытаются проникнуть в семантику образов-символов (наиболее значимых в сакральной традиции предков) художественными средствами. Духовно переосмысливая традиции, они преобразуют древние сюжеты в современные образно-пластические метафоры. Их картины являются своеобразным источником, раскрывающим родство искусства и истории.

Таким образом, этнофутуризм явился своего рода механизмом мобилизации этничности, что позволило реконструировать ее забытые формы и представить «старое», «забытое» наследие предков через призму новых форм культуры.



**Мордовская мифология:
интерпретационная практика иллюстрации***

*И. В. Абдрашитова, докторант кафедры философии для гуманитарных
специальностей Мордовского государственного университета
им. Н. П. Огарева, кандидат философских наук, irinaabd@list.ru*

У каждого народа формируется особая картина мира и особый образ жизни, который запечатлен в мифах и фольклоре. Они являются основными формами передачи и сохранения традиционной культуры. Мифология мордовского этноса иллюстративно представлена в творчестве А. С. Алешкина, Н. С. Макушкина, Н. В. Рябова, Ю. А. Дырина, В. В. Митиной, С. В. Нестеровой и др. Отражение мифологии в образительном искусстве представлено в фундаментальном труде Н. Г. Юрченковой «Мифология мордовского этноса: генезис и трансформации». В образовательном процессе особую роль приобретают интерпретации иллюстраций к мифам в курсе «Мордовская мифология». Обратимся к сущностной характеристике интерпретационной деятельности сознания.

Преподавание любой науки связано с процессом чтения, который всегда сопряжен с внутренней интерпретационной деятельностью сознания: основываясь на личном восприятии и на анализе формально-содержательных структур прочитанного, составляется собственное видение смыслов произведения. При этом чрезмерная субъективность восприятия может превратить интерпретацию в самостоятельное произведение, со своими смыслами и значениями, а отказ от личностного подхода в угоду формальному может нарушить дисбаланс художественного и научного. Также интерпретация текста связана с проблемой, в литературоведческой традиции обозначенной метафорой «герменевтический

круг», показывающей взаимозависимость части и целого текста, веры и понимания: чтобы понять часть текста, необходимо иметь представление о целом тексте, а чтобы иметь представление о целом, нужно знать его части (Ф. Шлейермахер) и «чтобы понять текст, надо верить в то, о чем он сообщает; но то, о чем сообщает текст, мне не дано никаким иным способом, кроме того, как оно дано в тексте; вот почему, чтобы верить, надо понять текст» (П. Рикёр). Иллюстрация помогает избежать перекосов литературоведческих интерпретаций и «безболезненно войти» в «герменевтический круг» понимания текста. Иллюстрация как истолкование произведения является образной расшифровкой смыслов буквальных и скрытых значений.

Обоснование иллюстрации как универсальной интерпретационной практики связано не с призывом пользоваться наглядным материалом при объяснении материала, а с выявлением стороны познавательного процесса, связанного особым типом мышления, который можно назвать иллюстративным. Такое мышление связывает воедино понимание, веру, воплощение идеи через конкретные изобразительные средства. «Иллюстрация как интерпретация», «иллюстративный тип мышления» – основные концепты новой отрасли знания философии иллюстрации, предварительно обобщенной модели, теоретического стержня, проходящего сквозь слова и изображения, по возможности являющегося моделью, единым инструментом описания.

* Издание осуществлено при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках госзадания. Проект 6.6254.2011 «Исследование современных процессов и тенденций развития в культуре финно-угорских народов России».



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКОЗНАНИЯ В ФИННО-УГОРСКОМ МИРЕ

Изучение венгерской народной музыки в трудах Золтана Кодая

*Эмеше Егеи, доцент кафедры уральской филологии Западно-венгерского университета (г. Сомбатхей, Венгрия), доктор филологии,
janos_pusztay@hotmail.com*

Деятельность Золтана Кодая – композитора и исследователя народной музыки – неотделима от его педагогической деятельности. В своей статье «По следам монаха Юлиануса», написанной как введение к серии работ, представляющих упражнения для двухголосного пения, он отмечает: «Сколько бы хорошо ни познали венгерскую народную музыку, только вид на родственные народы дает перспективу, глубину. Из этого мы узнаем, что мы не одиноки в мире. Наша культура является потомком огромной старинной восточной культуры, которая попала на запад, там укоренилась и удивительно сохранилась до сих пор». Данное высказывание подтверждает убеждение Кодая о важности и необходимости изучения венгерского народно-песенного наследия, а также родственной для венгров музыкальной культуры финно-угорских народов.

В работе «Венгерская народная музыка» Кодай отмечает, что начало исследования музыкальных народных традиций совпадает с периодом расцвета композиторской музыки «народного духа», так называемой «городской народной песни». Он советует начинать изучение музыкального «родного» языка подлинных народных мелодий и авторских произведений, опубликованных в сборниках XIX в. с «погружения» в систему пентатоники. По мнению композитора, «разумное воспитание как в языке, так и в музыке должно начинаться на основе „хунгароцентризма“». Иначе воспитывается, как и до сих пор, многоязычное, то есть ничтоязычное, поколение. Также как ребенок, который вынужден слишком рано учиться одновременно нескольким языкам, и в конце концов ни одним владеть не будет, также будет мешать музыкальное воззрение, если в его основе не лежит единственная замкнутая система. На этой основе можно будет легко построить другие системы. В конце концов, пентатоника является введением в мировую

музыкальную литературу: она и есть ключ многих зарубежных музыкальных направлений, начиная с григорианской музыки, через Китай вплоть до Дебюсси».

Кодай утверждает, что самый старинный слой венгерской народной музыки (пентатонная система без полутона) идентична мелодиям народов, проживающих на «старых» населенных территориях. Чуждая и неизвестная в Европе пентатоника под влиянием церковной, а затем светской музыки модифицировалась в семитонную. Произошедшие вследствие этого структурные изменения мелодики венгерских песен подтверждают родство с чувашскими, марийскими, удмуртскими, мордовскими, коми и татарскими песнями. Кодай выделяет около двухсот «племенных» мелодий, не считая их вариаций, специфические черты которых проникли в новый музыкальный стиль. Это мелодии дорийского, эолийского, миксолийского ладов, в основе которых лежит пентатонка. Старинный музыкальный строй, представляя многоэлементную структуру, в течение столетий непрерывно менялся. Однако, по мнению Кодая, такие специфические черты, как пентатоника, параллелизм в структуре и др., отличающие музыку финно-угорских народов, наиболее явно представлены в венгерской традиционной музыкальной культуре.

Кодай подчеркивает важность собирательской деятельности. Он говорит о том, что немногочисленные письменные памятники представляют чрезвычайно важный для исследования истории венгерской музыки материал, сохранивший богатую устную народно-песенную традицию.

Таким образом, труды Золтана Кодая сохраняют актуальность в настоящее время, определяющуюся устойчивым интересом к возрождению и изучению традиционной музыкальной культуры венгерского и родственных народов.



Этническая специфика музыкального языка Г. Г. Сураева-Королева в фортепианном цикле «Десять прелюдий-импровизаций»

С. А. Исаева, заведующий кафедрой народной музыки Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат культурологии, доцент, svetais13@rambler.ru

Интерес к этническому своеобразие в музыкальной культуре и в культуре вообще отмечается многими исследователями и имеет характер глобальной культурной мегатенденции. Приоритетным направлением в изучении влияния народной музыки на профессиональную (воспользуемся определением «фольклор и композитор») выступает непосредственно анализ музыкальных текстов, который позволяет проводить параллели и делать выводы.

В рассматриваемом фортепианном цикле Г. Г. Сураева-Королева важнейшим фактором, влияющим на оригинальность и самобытность данного сочинения, является ладоинтонационное своеобразие мордовской музыки. Это наблюдается, во-первых, в ладовой преемственности – использовании пентатонного, а также различных видов бесполутонового (ангемитонного) мелодизма, оказывающего влияние и на гармоническую вертикаль; во-вторых, в ладоинтонационных связях с мордовским мелосом – частом употреблении кварто-квинтовых и большесекундовых интонаций, «произрастающих» на почве ангемитоники. Национально-характерной лексикой пронизаны все прелюдии цикла.

Связь многосложной структуры стиха мордовских народных песен выражается в ряде прелюдий в мето-ритмической свободе развития музыкального материала (например, переменный размер в первой, седьмой, средних разделах восьмой и десятой прелюдий). В третьей прелюдии членение пятидольника (5/4) как 2+3 обнаруживает сходство с музыкально-поэтической формой строфы мордовских свадебных песен.

Некоторые пьесы цикла отличаются полифоническими приемами развития тематизма,

свойственными для традиционной вокальной трех- и четырехголосной полифонии. В первой и речитативе среднего раздела пятой прелюдий автор пользуется приемами трехголосной подголосочной полифонии. Третья демонстрирует технику четырехголосной хоровой полифонии, где музыкальная ткань состоит из гетерофонно взаимодействующих мелодических линий.

Влияние инструментальной музыки и ее специфических черт (органо-логические, природные свойства инструментария), проявляющихся в использовании характерных типов фактуры, сопровождения, мелодических оборотов, в имитации звучания народных инструментов (нюди, пувамы, вешкемы, балалайки и др.), прослеживается во второй, шестой, седьмой, девятой прелюдиях.

В ряде пьес присутствуют элементы джазовой техники, которая, преломляясь через фольклорные интонации, в сочетании с импровизационностью отдельных построений образует стилистически неповторимое явление – фолк-джаз. В четвертой прелюдии – это экспрессивность, высокая роль импровизации, сложная ритмическая структура; джаз-вальс в пятой и «свинговая» манера исполнения в шестой.

Исходя из вышеизложенных наблюдений, можно говорить о специфическом музыкальном языке композитора. Это демонстрирует стремление Г. Г. Сураева-Королева к сохранению неисчерпаемого богатства мордовской народной музыки, к продолжению этнических традиций локальной музыкальной практики в сочетании с современными приемами письма, сформировавшимися на почве европейской культуры.



Композиторское творчество финно-угорских республик в контексте отечественного музыкознания

*Л. Р. Мухаева, доцент кафедры народной музыки Мордовского
государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат культурологии,
muhaevalr@mail.ru*

При всех различиях исторического прошлого народов, проживающих на территории Российской Федерации, все они в XX в. испытали одни и те же социальные катаклизмы, оказавшие значительное воздействие на их духовную жизнь и сблизившие судьбы их национальных культур. В период становления профессиональной музыки все финно-угорские культуры переживали небывалый творческий расцвет, во многом обусловленный подъемом национального самосознания народов. Профессиональное музыкальное искусство в Карелии, Коми, Марий Эл, Мордовии, Удмуртии зарождается после Октябрьской революции 1917 г. В 1930-х гг. создаются многочисленные хоровые коллективы, национальные ансамбли песни и танца («Италмас», «Марий Эл», «Умарины», «Ася Кья», «Кантеле» и др.), музыкально-драматические студии, открываются первые музыкальные учебные заведения.

Следующий этап развития музыкального искусства характеризуется овладением новыми жанрами, повышением профессионального мастерства композиторов. Первые объединения композиторов появились в Карелии (1937), Марий Эл (1940), позже в Мордовии (1955), Республике Коми (1957). Творчество основоположников национальных композиторских школ – Н. М. Греховодова (Удмуртия), Л. П. Кирюкова (Мордовия), И. С. Палантая (Марий Эл), Р. С. Пергамента и К. Э. Раутио (Карелия) – одно из ярких явлений не только всей финно-угорской профессиональной музыкальной культуры. Это – золотой фонд отечественного музыкального искусства, художественная ценность которого проверена временем. Творческое наследие финно-угорских композиторов, представленное различными жанрами, темами и образами, охватывает обширный диапазон человеческих чувств и переживаний, воспекает вечную красоту жизни. Свои музыкальные мысли они воплощали с искренностью, убедительностью и большим мастерством. Широкое использование подлинных народных мелодий не приводит к ощущению цитатности – они поистине ста-

новятся авторскими, получая гибкое развитие. Оригинальный композиторский материал настолько впитал органику народного музыкального мышления, что воспринимается как естественное продолжение фольклорных напевов. Будущее музыки композиторы видели в синтезе национального колорита с творческим осмыслением достижений русской и мировой классики, в освоении всего богатства музыкальных жанров. Заимствованные сюжеты и темы осмысливались ими с позиций родной национальной культуры и собственного звукового мышления.

Сегодня музыкальное искусство финно-угорских республик представляет не только многокрасочность богатейшей культуры, но и общность в сфере идейно-эстетической, а также в сугубо специфической области стилевых поисков и тенденций. Национальная специфика – категория исторически развивающаяся. Она эволюционирует, обновляется, как обновляется жизнь народа, его духовный склад. Естественно, что отражение действительности требует поиска новейших музыкально-выразительных средств, соответствующих явлениям и идеям данного времени. Современному поколению композиторов следует помнить, что любая национальная культура, по словам М. Е. Тараканова, «включиться в мировой художественный процесс может лишь в том случае, если... сохранит опору на собственную традицию, коренящуюся в народе, в его фольклоре или народно-профессиональном творчестве».

В самобытном творческом наследии финно-угорских композиторов заложен огромный нравственный потенциал, способствующий формированию ценностных представлений, познанию истории и культуры своего народа, воспитанию художественного вкуса. Эта музыка все еще ожидает своего внимательного и благодарного слушателя. Только при кропотливом и тщательном исследовании она откроет свои новые прекрасные грани.



«Пасынок судьбы» Г. Г. Вдовина как образец камерной оперы

Т. Н. Гулая, доцент кафедры народной музыки Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат культурологии, tngulay@mail.ru

Камерная опера, в отличие от традиционной многоактной оперы, требует специфического решения проблемы соотношения и равновесия элементов словесной драмы, музыки и сценического действия. Фактор «сжатие во времени» не должен отражаться на уровне художественного эффекта воздействия и драматургической цельности камерного произведения.

Литературным первоисточником для одноактной оперы «Пасынок судьбы» Г. Г. Вдовина стала одноименная пьеса Я. В. Апушкина. Лаконизм и сжатость объема одноактной литературной драмы, преобладание психологической событийности над внешней действительностью явились существенными предпосылками для выбора данной пьесы в качестве прототекста оперного либретто. Структурными единицами драматического действия этих сочинений являются «емкость» строки литературного текста Я. В. Апушкина и фрагмент музыкальной ткани сочинения Г. Г. Вдовина. «Внешние» показатели камерности оперы характеризуются небольшой продолжительностью во времени, минимумом действующих лиц, камерным составом оркестра, отсутствием хора и балета. Среди позиций, фиксирующих «внутренние» камерные свойства, можно выделить одноплановость сценической интриги (без побочных линий развития сюжета), сквозное действие, отсутствие музыкальных дивертисментов, балетных сцен, развернутых арий.

Принцип уплотнения музыкально-драматургического содержания «Пасынка судьбы», охватывая все оперные компоненты (драму, музыку, сценическое действие), проявляется в каждом из них в разной степени. Сокращение временной продолжительности непосредственно меняет принципы строения и восприятия, заменяя богатые сценические эффекты многоактной оперы на глубокое внутреннее психологическое развитие. Количество лейтмотивов и лейтинтонаций в сочинении Г. Г. Вдовина ограничено, что придает им функциональную значимость и насыщенность. Бережное донесение каждого слова первоисточника и соответствующая ему музыкальная интонация реализовываются через единение человеческого голоса и инструментальной партии.

Авторская проза представлена в либретто в значительно меньшем объеме по сравнению с текстом первоисточника. Прозаический текст становится основой речитативно-ариозных высказываний героев. Композитор руководствуется методом, суть которого состоит, по словам Б. М. Ярустовского, в «сокращении текста, ликвидации всякого рода дополнений, придаточных предложений,отяжеляющих эмоциональную речь».

Таким образом, указанные специфические черты оперы Г. Г. Вдовина «Пасынок судьбы» характеризуют сочинение как образец камерной оперы.

Хоровая обработка народных песен в творчестве Г. И. Сураева-Королева

Н. П. Трегулова, старший преподаватель кафедры народной музыки Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, natali_tregulova@mail.ru

Хоровые аранжировки и обработки народных песен являются одним из основополагающих жанров мордовской профессиональной музыки, прошедшей долгий, сложный путь становления и развития от интуитивных, эмпирических исканий к осознанному претворению всего жанрово-стилевого разнообразия народной песенности.

Во второй половине XX в. значительный вклад в становление жанра хоровой обработки внес известный мордовский композитор, музыковед, педагог и хормейстер Г. И. Сураев-Королев. Он рассмотрел принципиально новые подходы к обработке народной песни, определил ее цели, задачи,

приемы, типологию. В работе с народным мелосом композитор опирался на мордовскую многоголосную пентатонику. К таким выводам он пришел в процессе многолетней хормейстерской, фольклорно-сборательской и научно-исследовательской деятельности, направленной на выявление и теоретическое обоснование специфики мордовского народного музыкального искусства.

В сборнике «Мордовские народные песни» (1957) Г. И. Сураев-Королев выделил некоторые типы обработки народной песни в творчестве мордовских композиторов. Например, музыковед пишет, что «весьма распространена обработка народных песен приемом сочине-



ния к ним аккомпанемента. Такие обработки интересны лишь тогда, когда гармонические средства вытекают из самой сути народного мелоса или же самобытного многоголосия. Другим типом обработки можно назвать гармонизацию песни без учета ее национальной природы. Такая обработка при всей своей изысканности, утонченности нередко содержит в себе элемент безнравственного отношения к творениям народа. Следующим важным типом обработки народной песни является ее тематическое развитие». С этой точки зрения автор обработки ставит перед собой задачу усиления тематического содержания песни, развертывания ее формы, раскрытия потенциальных возможностей ее мелодического и гармонического языка. Такой путь обработки наиболее прогрессивный, считает композитор, и, вместе с тем, наименее трудный, так как тематическое развитие отшлифованной веками песни может быть приемлемым лишь в том случае, если автору удастся найти русло развития, которое предопределено самой песней.

Г. И. Сураев-Королев оставил значительное количество хоровых обработок, самые популярные из них – «Вирь чиресэ» («На опушке леса»), «Аляняце вешенттянза» («Тебя ищет батюшка»), «Вай, оля, оля», «Сур велесь» («Село Сабаетово»), «Келу» («Береза») и др. Композитор сохраняет в обработках русско-мордовскую народно-песенную интонационную стилистику.

Новаторский подход композитора к обработке проявился в разнообразии исполнительской трактовки посредством введения элементов театрализации, ярких динамических контрастов, диалогов хора и солистов, народных музыкальных инструментов, хореографических движений. Его работы выдержали проверку временем и вошли в постоянный репертуар профессиональных и любительских коллективов Мордовии, национальных республик Среднего Поволжья и Приуралья, а также Москвы, Эстонии и Финляндии.

Композитор и педагог Михаил Душский (100-летие со дня рождения)

Л. Б. Бояркина, профессор кафедры народной музыки Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат искусствоведения, bojarkin_ni@mail.ru

Композиторское творчество и педагогическая деятельность одного из зачинателей работы в жанрах мордовской вокально-симфонической музыки Михаила Ильича Душского (1913–1942) малоизвестны не только широкой публике, но и специалистам, хотя они представляют несомненную ценность для дальнейшего развития профессиональной музыки и музыкального образования Республики Мордовия.

Педагогическая деятельность композитора осуществлялась в Саранском музыкально-драматическом техникуме (ныне Саранское музыкальное училище им. Л. П. Кирюкова). Он внес значительный вклад в мордовскую музыкальную фольклористику: в 1936–1939 гг. совместно с Б. М. Трошиным делал слуховые записи напевов мордовских песен и инструментальных наигрышей, записал «около 200 народных песен и плясок». По словам Б. Георгиева, «ценность работы Душского заключается в том, что, обосновав свою мысль на источниках народного национального искусства, композитор создал совершенно самостоятельные художественные произведения».

На основе своих записей, а также записей И. М. Яушева, Л. П. Кирюкова и В. А. Багаду-

рова Душский создал вокально-симфонический цикл на народные поэтические тексты в переводе Я. Родионова «Песни Мордовии» (1938), «Торжественную кантату» на слова Ф. И. Беззубовой, «Мордовскую сюиту» для симфонического оркестра и «Мордовские пляски» для двух скрипок (1940), музыку к первой постановке драмы П. С. Кириллова «Литова» (1939), к комедийной пьесе В. М. Коломасова «Прокопыч», сцены оперы «Охотник Бажут» (совместно с Б. М. Трошиным; опера осталась неоконченной), более 20 обработок мордовских народных песен для хора и голоса с фортепиано.

Оригинальный музыкальный стиль произведений М. И. Душского имеет нерасторжимую связь с мелодико-многоголосными традициями мордвы. Композитор глубоко разобрался в стилистике народной хоровой инструментальной музыки, тонко уловил в ней автохтонные и заимствованные элементы. Главными отличительными средствами мордовской песенности он считал «богатую напевность и мелодическое своеобразие». Согласно Т. Макаровой «...национальные черты сказываются в оригинальном строе-



нии аккордов, в составе которых обязательно секунда (внизу или сверху) и кварта и квинта основного тона... эта своеобразная гармония типична для народного многоголосного пения в Мордовии. Композитор очень бережно перенес традиционный хоровой прием в симфоническую музыку».

Исполнение произведений М. И. Душского на мордовскую тематику связано с именами дирижеров Л. С. Мандрыкина, Е. В. Манаева, хормейстера П. А. Органова, певцов И. М. Яушева, В. С. Киушкина, К. Н. Дорлиак, скрипачей оркестра мордовского оперного театра В. Ф. Васильевского и П. Г. Дунаевой.

Духовные хоровые сочинения Н. И. Бояркина как явление музыкальной культуры Мордовии

*Л. В. Кинякина, старший преподаватель кафедры народной музыки
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
vesta.klv@yandex.ru*

Христианские хоровые традиции в быту мордовского народа являются составной частью современной культуры. По мнению Л. Б. Бояркиной, «они возникли в последние два-три столетия в ходе храмовых служб, в процессе проведения церковных обрядов в повседневную жизнь мордовского населения, исполнения русских песен на библейские сюжеты», что обогатило музыкальный быт народа, расширило жанрово-стилевое и художественно-образное содержание устной культуры.

Духовная хоровая музыка в композиторском творчестве Мордовии является достаточно молодым жанрово-стилевым направлением, обращение к которому обусловлено большим общественным интересом, возникшим в последние десятилетия XX в. Отдельные образцы данного жанра были связаны, как указывает Л. Б. Бояркина, «со стилизацией православного церковного пения в музыкальных драмах Л. П. Кирюкова «Литова» («Многая лета», «Анафема», «Да молчит всякая плоть человечья») и Г. Г. Вдовина «Ветер с Понизовья» («Многая лета», «Со святыми упокой», «Да воскреснет Бог» и др.)».

Первые самостоятельные произведения духовной хоровой музыки созданы Н. И. Бояркиным в конце 80-х гг. XX в. Ему принадлежат более 30 сочинений на стихи известных мордовских поэтов А. В. Арапова, В. М. Лобанова, А. М. Дорониной, А. И. Пудина («Кайгивал» («Звучащее слово»), «Кирвазтян штатол» («Зажду свечу»), «Ванстомак, Инепаз, ванстомак!» («Храни меня, Великий Бог, храни!») и др.). Их публичное исполнение вокально-инструментальным ансамблем «Пазморо» состоялось 14 апреля 1992 г. в

зале городского Дворца культуры г. Саранска. Позже была сделана их запись на ГТРК «Мордовия», которая вошла в постоянный фонд хранения компании.

Значительную часть произведений композитор пишет на собственные тексты и тексты финских авторов (М. Вуоланне, Я. Лейтту, Ю. Салминена, П. Симойоки) в переводах на эрзянский язык (в соавторстве с Р. Пююкко).

Духовные хоровые сочинения Н. И. Бояркина являются ярким примером художественного воплощения вечных истин христианской духовной традиции. Их отличает высокий эмоционально-нравственный настрой, убедительная логика развития музыкально-художественных образов, выразительность музыки и текстов, стройность формы. В произведениях отчетливо прослеживаются глубокие связи с мордовской народной музыкальной традицией (самобытная ангемиотонная мелодика и многоголосие, композиционная структура), а также опора не только на православные певческие традиции, воспринятые мордвой у русских, но и всей христианской музыки, в том числе и западно-европейской. Самобытность произведений столь же ярко проявляется в терпкости гармонического языка, обусловленного спецификой структуры аккордов, наличием секундовых и кварто-квинтовых сочетаний (в отличие от классических терцовых); выразительных возможностях мордовских инструментальных тембров (волюнки – орган; кайга, гайда – струнно-смычковые; нюди, вешкома – деревянно-духовые). Все это придает свежее и оригинальное звучание произведениям Н. И. Бояркина, делая его музыку, по определению Т. И. Одиноквой, «стилистически целостной и узнаваемой».



Ян Сибелиус в музыкальной финской литературе

*Е. В. Герасимова, старший преподаватель кафедры народной музыки
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
evagera1907@mail.ru*

Имя выдающегося финского композитора Яна Сибелиуса широко известно в европейских странах, но все же многие стороны его многогранной деятельности, в том числе и музыкальные сочинения, остаются недостаточно представленными в России. В осмыслении духовного наследия композитора особая роль принадлежит финским музыкантам и ученым, поскольку они более тонко и предметно могут понять и отразить в своих исследованиях сущность музыки своего великого соотечественника.

Среди работ финских авторов центральное место занимает монография музыковеда Вейо Муртомяки «Симфоническое единство: развитие формальных взглядов в симфониях Сибелиуса». Автор впервые дал широкую панораму научных работ, написанных о Сибелиусе западноевропейскими исследователями, а также критически рассмотрел труды своих финских предшественников. Муртомяки смог сформировать свои исследовательские принципы на основе синтеза научных традиций классического европейского музыкознания и современной этномузыкологии. Развивая научные подходы западной компаративистики в связи с исследованием симфонического творчества Сибелиуса, он значительно расширил сравнительно-сопоставительный материал за счет славянских культур и, в частности, русской музыки.

Кари Килпелайнен в своей работе «Жизнь до Куллерво. Ранние работы Яна Сибелиуса», рассматривает стилистику произведений Си-

белиуса 80-х гг. XIX в., написанных в основном в жанре камерной музыки. По убеждению исследователя, эти произведения помогают более конкретно представить эволюцию стиля композитора в целом.

Эйя Курки, автор работы «Музыка для театра Яна Сибелиуса», приходит к выводам, что на творчество Сибелиуса рубежа XIX–XX вв. оказали значительное влияние идеи символизма, художественного течения, пришедшего в Финляндию в 90-х гг. XIX в. из Франции. Посещая встречи Хельсинкского литературно-художественного общества «Аутерпе», Сибелиус проникся символистскими взглядами и идеями. Поэтому, по мнению Эйи Курки, композитор в самом начале XX в. стал автором музыки к нескольким драматическим пьесам, чьи темы и образы были созвучны символизму.

Творчество Сибелиуса привлекает к себе внимание людей и других профессий, в частности археологов. В статье „Sibelius at 130“, опубликованной в ежеквартальнике «Финская музыка», рассматривается глубокий интерес композитора к древним формам искусства. Сибелиус, обнаружив серию наскальных рисунков, смог оценить важность этих памятников культуры для истории и изучения духовного творчества далеких предков.

Знакомство с многообразной современной финской литературой о Яне Сибелиусе дает возможность шире представить художественную натуру композитора, его творческие искания, глубже проникнуть в его музыку.



НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Финно-угорский музыкальный фольклор в общей системе музыкального образования: к проблеме восприятия и воспринятия

*М. Г. Хрущева, доцент кафедры теории и истории музыки
Астраханской государственной консерватории (академии),
кандидат искусствоведения, margenastr@inbox.ru*

Рассматривая обозначенную проблему, можно выделить две главные позиции: 1) познание, осмысление традиционной культуры и традиционного финно-угорского (родного и этногенетически родственного) музыкального фольклора в родной этнической и этической среде; 2) познание, осмысление традиционной культуры и традиционного финно-угорского музыкального фольклора в изначально чуждой ему этнической и этической среде. Казалось бы, эти две обозначенные проблемы однорядны и однородны. Однако педагогическая практика показывает, что это далеко не так. В обеих проблемах есть свои достаточно острые и донныне актуальные аспекты, создающие свой очередной комплекс проблем разного рода и разной значимости. И не всегда «малая» проблема на самом деле «малая»: при определенных ситуациях, особенно в образовательном процессе, она иногда оказывается почти что «ключевой» или даже решающей, причем любая из комплекса проблем в определенной ситуации может обрести свою «знаковую» функцию.

В первой позиции постоянно возникает проблема научного осознания знакомого, привычного, требующая «подняться» над ним. Во второй позиции постоянно иная проблема, проблема «окультуренности» (термин введен Э. Е. Алексеевым), что есть длительный процесс познания «вглубь», своего рода музыкально-культурного *принимания*, затем *сроднения*, а потом уже и *понимания*. И этот процесс не только чисто психологический.

Необходимо также напомнить о достаточно банальном тезисе: уровень образования напрямую зависит от объема и качества науки в данной сфере. И для нас сейчас это является, наверное, наиболее «векторным». Однако в русле избранной проблемы восприятия и воспринятия традиционной культуры и, в частности, музыкального фольклора, неизбежно приходится соотносить не только *степень* впитанности и напитанностью *родной* этнической традиционной культурой, но и психологической, эмоциональной и логической мобильностью как отдельной личности, так

и сообщества (с разной степенью сгруппированности) и «индекса» притягивания и непритягивания по реакции на фактор «свой/чужой».

Здесь, на наш взгляд, очень важен, фактор пока еще не признанный и научно не осознанный «музыкальной генетики», объединяющей совершенно разные ныне этносы. В качестве примера можно привести три музыкально-генетических «гена», обозначенных нами условно как: 1) большегтерцовый трихорд 2-2 (условно: c-d-e); 2) ангемитонный трихорд 2-3 (условно: c-d-f); 3) «магическое» значение звучания квинты (часто в разных культурах – бурдонной), причем тесситурно, как правило, в малой и не выше первой октавы (в зависимости от тембра). Однако именно они и являются неким общим интонационным «словарем» (а функции и семантику еще надобно прояснить в каждой финно-угорской традиционной культуре, дабы подойти к какому-то обобщающим выводам), входящим – в разной степени в современность – в ранне-традиционную лексику всех финно-угорских этносов, но не всегда в музыкальную лексику *иных* традиционных этнических культур.

По многолетним наблюдениям работы со студентами разных национальностей в Астраханской государственной консерватории, в которой очень редко студенты финно-угорского происхождения или этнической генетики, вышеозначенные мною музыкально-генетические «гены» (все три) наибольшую реакцию принятия, помимо студентов марийцев, например, вызывали у русских студентов (из разных областей), но оставляли достаточно равнодушными мелодисту на большегтерцовый и ангемитонный трихорд у студентов из этносов Северного Кавказа и, особенно, Дагестана («чужое», так как у всех этих народов совершенно иная звуковая шкала и тип исполнения, как вокального, так и инструментального). Однако бурдонная квинта тут же вспыхивает в последних искрах интереса («свое»).

Музыкальная генетика – дело будущих поколений, но наша задача сейчас привлечь внимание к обозначенной проблеме в науке и образовании.



Перспективы развития финно-угорской культуры в вузе*

Е. Н. Ломшина, заведующий Научно-исследовательской лабораторией финно-угорской культуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат философских наук, доцент, enlomshina@mail.ru

В настоящее время активизируются интеграционные процессы в финно-угорском мире в сфере культуры, искусства, образования и науки. Много внимания уделяется развитию международных отношений и культурных связей между финно-угорскими народами. Одним из основных направлений является создание единого образовательного пространства в сфере финно-угроведения. В Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева приоритетным является направление развития «Фундаментальные и прикладные исследования в области финно-угроведения». Для реализации данного направления в 2010 г. создана Научно-исследовательская лаборатория финно-угорской культуры. Деятельность лаборатории направлена на инициацию, координацию и реализацию международных научно-исследовательских, образовательных и социокультурных проектов в области финно-угроведения. Задачами Научно-исследовательской лаборатории финно-угорской культуры являются: создание базовой образовательной площадки для апробации и внедрения международных образовательных программ по финно-угроведению с целью вхождения в единое европейское образовательное пространство и получения двойных дипломов; создание единой интерактивной информационно-технологичной среды для проведения научных исследований и организации дистанционного образования по приоритетным направлениям современно-

го финно-угроведения; коммерциализация фундаментальных и прикладных исследований в области финно-угроведения; формирование системы услуг в области инжиниринга, проектирования, НИОКР, разработки новых технологий и сопровождение инновационных проектов (экспорт образовательных услуг, оказание платных услуг сторонним организациям, аренда оборудования и т. п.); развитие международного сотрудничества в области научных исследований и образовательной деятельности по финно-угроведению; заключение и реализация договоров о сотрудничестве с ведущими научными, образовательными и культурными центрами России и зарубежья.

Для реализации данных задач на базе Научно-исследовательской лаборатории организованы и проведены круглый стол «Межкультурное и межэтническое взаимодействие финно-угорских народов» (21 марта 2012 г.), «О реализации совместных международных проектов» (12–13 апреля 2012 г.); «Финно-угорский мир: проблемы и перспективы» (20 сентября 2012 г.), международный этнокультурный студенческий лагерь-школа «Шачема мастор» (19–21 сентября 2012 г.), фестиваль «Этнокультурная мозаика» на базе музея «Этнокудо» им. В. И. Ромашкина; семинар «Международное сотрудничество» (18 апреля 2013 г.), семинар «Проектная деятельность в образовательной сфере: опыт и перспективы» (22 апреля 2013 г.) и др.

Актуальные вопросы этнокультурного образования*

Н. И. Учайкина, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории финно-угорской культуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, доктор философских наук, профессор, natalia_uchaykina@mail.ru

Понятие «этнокультурное образование» появляется в конце XX в. Большинство ученых в его содержание вкладывают следующее: взаимодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических культур, целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия,

процесс становления личности на традициях культуры этноса и т. д. Можно говорить о том, что этнокультурное образование – это междисциплинарное явление. В образовании необходимо учитывать национальный фактор и этнокультурные традиции. Данный подход способствует сохранению национального са-

* Издание осуществлено при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в рамках госзадания. Проект 6.6254.2011 «Исследование современных процессов и тенденций развития в культуре финно-угорских народов России».



мосознания, самоидентификации и успешной социализации личности. В систему современного образования необходимо включать предметы, раскрывающие культурное многообразие мира, знакомство с культурными ценностями народов, проживающих на территории России, что нацеливает молодежь на уважение инокультурных систем. Особенно это актуально для современной России. Знание другой культуры – это путь к ее пониманию.

Можно обозначить две основные проблемы этнокультурного образования – это сохранение этнокультурных ценностей малых этносов и гармоничное вхождение представителей малых народностей в пространство мировой культуры. Универсальные ценности, выстраданные человечеством на протяжении

своего развития, могут стать тем цементирующим фундаментом, способствующим как диалогу культур, так и средством гармонизации межэтнических отношений на территории России. На наш взгляд, в современной системе образования необходимо усилить этнокультурный компонент, включить в образовательный процесс такие предметы, как этнокультура, этноэтика, этномифология, этноэстетика, этномузыкология, этнопсихология, этнопедагогика и т. д. Реализуя принцип «единство – в многообразии», данные меры позволят сохранить поликультурную парадигму России и противостоять разрушительным процессам унификации и глобализации, где стирается уникальность и самобытность не только этноса, но и его представителя – человека.

Критерии художественной оценки народно-певческого исполнительства в учебном процессе вузов культуры и искусства

***М. В. Медведева**, заведующий кафедрой хорового и сольного народного пения Российской академии музыки им. Гнесиных (г. Москва), кандидат педагогических наук, профессор, marinamedvedeva2010@yandex.ru*

Оценка конкретного произведения музыкального фольклора осуществляется в процессе познания и анализа его художественного текста, организованного как знаковая система. По мнению Ю. М. Лотмана, «изучать текст, приравнивая его к произведению и не учитывая сложности внетекстовых отношений, – то же самое, что, рассматривая акт коммуникации, игнорировать проблемы восприятия, кода, интерпретации и т. д., сводя его к одностороннему акту говорения».

Анализируемое произведение существует как бы в двух формах: 1) идеальной – в сознании автора (или в коллективном сознании соавторов); 2) реальной – в зафиксированном виде (в письменной культуре) или в виде исполнительских версий (в бесписьменных традиционных канонических культурах). Именно к последним относится русское народное певческое искусство. Передавая народные песни по памяти, народные певцы постоянно обновляют и обогащают их с помощью варьирования в форме свободной импровизации.

В процессе музыкального восприятия слуховой образ, как известно, возникает на основе звукового образа. Иными словами, происходит преобразование звучащего материала. Механизмы восприятия, по мнению Е. В. Назайкинского, «обслуживают выполнение... таких операций, как поиск, обнаружение, выделение того или иного музыкального признака».

Воссоздание исполнителем заложенных в фольклорном первоисточнике образов возможно лишь при наличии у исполнителя определенной

сформировавшейся художественной оценки интерпретируемого произведения. Природа художественной ценности раскрывается двояко: через «оценку явлений действительности искусством и рассмотрение самого искусства как художественной ценности» (В. Салеев). Особенно трудно это сделать в отношении фольклорных произведений, которые являются как бы частью самой жизни аутентичных народных певцов – подлинных мастеров, ярких личностей, обладающих богатым внутренним миром, «ценностями духовного порядка» (Г. Цыпин).

Народно-песенные произведения представляют собой высокохудожественные образцы музыкального искусства. Оценивать их необходимо двояко: с одной стороны, с точки зрения личности певца – носителя данной локальной традиционной музыкальной культуры, а с другой – с точки зрения исполнителя, интерпретирующего данное произведение по законам музыкального исполнительского искусства. В этом, на наш взгляд, часто кроется то противоречие, которое возникает между фольклористами, ставящими своей целью всестороннее изучение фольклорных текстов, и исполнителями (интерпретаторами) этих текстов. Однако в обоих случаях неизменным является необходимость первоначального понимания, выяснения, а подчас и скрупулезного восстановления первоначального значения, вложенного в конкретный текст при его создании.

Образцы народного певческого искусства, как правило, настолько глубоки по своему содержанию, что при их исполнении возникает целое



«поле» значений, содержащихся в определенных знаках текста. При его истолковании интерпретатор по-своему трактует восстановленное им образное содержание, внося в него свое личностное отношение. В этом случае первоначальный художественный текст приобретает иное, теперь уже исполнительское, значение. Таким образом,

исполнительская интерпретация художественного произведения подразумевает многовариантное истолкование его текста с учетом формообразующих и содержательных компонентов данного текста, его индивидуального исполнительского значения, а также особенностей слушательского восприятия.

Развитие навыков импровизации в процессе этновоспитания народного певца

*С. В. Колесникова, доцент кафедры народной музыки
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
mordovksv@mail.ru*

Мордовский музыкально-песенный фольклор имеет многовековые традиции. Он уникален по своему многоголосию, имеющему различные мелодические модификации ангемитонного и диатонического строения; для него характерны определенные жанрово-видовые, ладово-стилистические, исполнительские (по составу, половозрастной принадлежности, характеру звукоподдачи) особенности бытования.

В настоящее время народное музыкальное творчество мордвы функционирует в бытовой (аутентичной) и вторичной (любительской, учебной, профессиональной) исполнительской среде.

Владея формами и практикой исполнительской интерпретации, певцы-носители бережно хранят национальные традиции и передают свой опыт изустно. Поэтому их творчество изначально является импровизационным. Каждое последующее воспроизведение одного и того же песенного образца одним и тем же музыкантом (коллективом) становится несколько иным в результате вариационного способа исполнения, но в тоже время он узнаваем, так как имеет первооснову, не меняющуюся в процессе импровизации. В мордовском музыкально-песенном фольклоре к такой певчооснове ритмически-слоговая и музыкально-ритмическая формулы, ладомелодическое строение основного напева и крайних голосов песни, ладотоновые опорности в половинных и основных кадансах.

В Институте национальной культуры Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки 073700.62 «Искусство народного пения», для освоения метода импровизационного распева получают необходимые теоретические знания,

способствующие приобретению и развитию умений и навыков по данному виду работы на материале мордовского музыкально-песенного фольклора. Они изучают стилистические и ладомелодические особенности традиционных песенных образцов; осваивают функциональную специфику развития голосовых партий, их расположение и взаимодействие в малообъемных (гетерофония монодийного вида и диафония) и развернутых ладовых структурах (двух-, трех-, четырехголосная бурдонная полифония, русская подголосочная полифония).

Воспитание навыков импровизации осуществляется посредством практического освоения музыкально-песенного материала, начиная с малообъемных ладов (большесекундовые, малотерцовые, большетерцовые) в стилях монодия, диафония, гетерофония монодийного вида. Это создание и интонирование в различных мелодических вариантах двух-, трезвучных попевок различными группами певцов с последующим их наложением в одновременном звучании.

Для освоения метода импровизационного распева в мордовских многоголосных песнях (стиль двух-, трех-, четырехголосной бурдонной полифонии) используются упражнения на развитие гармонического этнослуха: интонирование мелодических попевок основного голоса песни («моровайгель» – голос песни) одной группой певцов с одновременным воспроизведением бурдона на основном и квинтовом тонах лада другими группами.

Владение методом импровизации является важной составляющей в народно-певческом исполнительстве; дает возможность исполнительской свободы как отдельных исполнителей, так и коллектива в целом.



Проблема оценки деятельности студента в процессе усвоения навыков народно-песенного исполнительства финно-угров

Ю. Л. Колесникова, старший преподаватель кафедры народной музыки, соискатель кафедры педагогики Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, yukolesnikova@mail.ru

Реализация компетентностного подхода предполагает не только формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся, но и воспитание творчески активной личности, раскрытие индивидуальности обучаемых. Анализ исследований, посвященных развитию такой личности, показал необходимость изучения и разработки технологий актуализации творческого потенциала личности студента как основы инновационных изменений современного образовательного процесса.

В свою очередь это привело к проблеме подбора целостной системы оценки результатов подготовки специалистов художественно-эстетического и музыкально-творческого профиля. Так, при разработке учебно-методического комплекса по дисциплине «Хоровой класс» для студентов-бакалавров направления подготовки 073700.62 «Искусство народного пения» выделены основные задачи деятельности студентов, такие как овладение знаниями, умениями и навыками хормейстерского мышления; освоение методик и форм вокально-хоровой, комплексной музыкально-сценической, репетиционной и концертной работы с народно-певческим коллективом; воспитание чувства стиля в народно-хоровом исполнительстве; приобретение практических навыков и умений ансамблевого пения в хоре, выразительного сценического поведения, интонирования традиционной народно-песенной культуры финно-угорских народов.

В репертуаре хорового класса наряду с многоголосными формами традиционной финно-угорской, в том числе мордовской и русской песенной культуры на территории Мордовии во всем ее жанрово-тематическом составе, представлены аранжировки, обработки, а также композиторские сочинения, созданные на материале народного мелоса.

Основной формой отчетности студентов по дисциплине «Хоровой класс» является художественно полноценное интонирование хоровой партии в небольших по составу ансамблях, формируемых таким образом, чтобы партитура произведения звучала в полном объеме составляющих его голосов.

Критериями оценки деятельности студента являются следующие параметры:

- точное знание поэтического и музыкального материала;
- стилевое соответствие манере пения;
- соответствие художественному образу произведения.

Кроме этого учитывается не только певческий уровень исполнения студентом хоровых партий, но и личное участие в качестве солиста, его артистизм и культура поведения на сцене, а также внутренняя дисциплина: собранность на репетиционных занятиях и концертах, готовность выполнить профессиональные требования хормейстера и дирижера, творческий поиск результативных подходов к выполнению самостоятельной работы по изучению народно-песенной культуры финно-угров.

Роль песенного фольклора в воспитании детей младшего школьного возраста

И. Г. Коленченко, аспирант Российской академии музыки им. Гнесиных (г. Москва), irakolenchenko@yandex.ru

Большое значение в воспитании подрастающего поколения имеет народно-певческое искусство, сохраняющее и передающее через века исторический опыт народа. В образцах русского фольклора получила отражение народная мудрость, так необходимая в современных условиях воспитания и образования детей.

Особое место в духовном становлении детей занимает творчество, которое, по словам Л. С. Выготского, «...есть необходимое условие существования» человека. Это в

полной мере относится к детям, у которых потребность творить носит доминирующий характер. Эта потребность в большой степени реализуется при освоении произведений русского фольклорного песнетворчества.

В современной образовательной системе знакомство детей с этой уникальной стороной отечественной музыкальной культуры возможно на уроках музыки в общеобразовательных учреждениях. В программе по музыке для средних школ (авторы Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева,



Т. С. Шагина) значительное внимание уделяется русскому народному музыкальному творчеству.

Например, в учебнике первого класса в теме «Музыкальные инструменты» наряду с различными народными инструментами особое внимание уделяется старинному русскому инструменту гуслим и связанному с ним былинному герою Садко. Учащиеся знакомятся с поэтическим содержанием русского былинного сказа и особенностями его музыкального строя. В третьем классе подробнее представлены виды народных инструментов, более детально рассматриваются их исполнительские возможности, особенности ансамблевого звучания, а также происходит знакомство учащихся с оркестром русских народных инструментов.

Большое внимание в образовательной программе по музыке отводится старинным народным праздникам и обрядам – это Рождество, Масленица, Пасха. Обучающиеся узнают характерные для обрядов различные песенные жанры. Знакомство учащихся с образцами фольклора происходит на основе прилагаемого к учебнику аудиопособия. Поскольку слуховое восприятие детьми аутентичных фольклорных записей затруднено, педагогу

целесообразно подбирать обработки народных песен в исполнении народно-певческих коллективов, а также в композиторском преломлении современных авторов (В. Ю. Калистратова, Е. И. Подгайц, В. Г. Агафонникова, С. В. Екимова, В. В. Беляева), в исполнении академических хоровых составов.

Эстетическое отражение детьми фольклорного опыта возможно в комплексе понятийно-речевых, образно-эмоциональных, творчески-визуальных ориентиров. Опыт работы в начальной школе показывает, что выявление и усвоение национальной специфики является сложной задачей и для ее реализации учителю необходимо систематически использовать фольклорный материал в лексике, аудио- и видеоматериалах. Одной из форм визуализации выступает создание детьми рисунков в результате полученных музыкальных впечатлений (знакомства с музыкальными инструментами, героями сказок и былин, народными обрядами и танцами).

Дидактический принцип наглядности в сочетании с активизацией слухового восприятия, опирающегося на этнослух ребенка, создает новый качественный уровень освоения детьми младшего школьного возраста русского фольклора на занятиях по музыке.



ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА)

Нравственные и этико-философские изменения современного образовательного пространства предстают в качестве значимых объектов исследования для современной науки. Именно этическим проблемам современного образования был посвящен круглый стол с международным участием, проходивший 2 сентября 2013 г. в Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева. Прежде всего речь шла о характеристике нравственной составляющей образовательного процесса, о проблеме соотношения гуманитарного знания и естественно-технических наук, о целях и задачах вузовского воспитания, о патриотизме и гражданственности. Основными вопросами, рассматриваемыми на круглом столе были моральные ориентиры и нормативные аспекты современного образования, нравственное развитие личности, экологическая этика в образовании, региональные аспекты образования.

ETHICAL ISSUES OF CONTEMPORARY EDUCATION

Moral, ethical and philosophical aspects of modern educational environment cast themselves as significant objects of current research. It is this scope of ethical issues of modern education that was tackled at the international roundtable discussion hosted at the National Research Mordovia State University on September 2, 2013. The experts discussed a wide range of issues from characteristics of a moral component of the educational process, the problem of the correlation between humanities and natural and technical sciences, aims and tasks of university education, to issues of patriotic education and civic consciousness in universities. The key issues of the roundtable were moral guidelines and normative aspects of modern education, moral development of the personality, environmental ethics in education and regional aspects of education.

Этика в образовании или образование без этики

*Е. В. Мочалов, заведующий кафедрой философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета
им. Н. П. Огарева, доктор философских наук, профессор, mochalov_ev@mail.ru*

Сегодня уже не для кого не секрет, что с начала 1990-х гг., а в конечном итоге более двадцати лет, в нашей стране проводится реформа образования. Такое количество лет, безусловно, не только свидетельствует о сложности процесса реформирования, но и заставляет размышлять над вопросом: почему реформа продолжается так долго, и не свидетельствует ли она о многих негативных явлениях в нашем социуме? В этой связи пророчески звучит высказывание члена-корреспондента РАН В. В. Миронова: «Реформа, которая длится слишком долго, неизбежно превращается в свою противоположность, то есть в своеобразную контрреформу».

Само собой разумеется, начало всякой реформы ведет и к определенной нестабильности, к деформации системы ценностей, оказывает негативное влияние на духовный мир и культуру личности. На наш взгляд, перед современной системой образования, будь то школа, колледж, вуз, остро встала задача: понять, для кого, с какой целью мы обучаем и воспитываем будущих граждан своей страны? В условиях социалистической формации по крайней мере все относительно ясно. Был «моральный кодекс строителя коммунизма»,

стояла задача воспитать «всесторонне развитую личность, готовую отстаивать интересы коллектива, ставить общественные интересы выше личных. Однако все это осталось в прошлом. Вместе с критичным отношением к «гомо советикусу» потеряны и положительные качества системы образования.

Во-первых, до сих пор весьма неясны цели и задачи вузовского образования. Не совсем верно в современных условиях определять его эффективность рублем, а социальный заказ количеством коммерческих студентов.

Во-вторых, нельзя не сказать и о статусе гуманитарного образования, которое переживает далеко не самые лучшие времена. Действительно, наша страна испытывает большую потребность в специалистах технического профиля, осуществляя модернизационные процессы в сфере экономики, в построении гражданского общества. Однако этот процесс не должен сопровождаться столь масштабными и часто безосновательными сокращениями гуманитарных дисциплин и прежде всего этики, философии, истории, культурологии. Из учебных планов и расписаний занятий институтов и вузов исчезли курсы «Профессиональная



этика юриста», «Философские основы предпринимательства», «Этика и культура управления», «Этика бизнеса» и др.

Все это заставляет задуматься над проблемой внутреннего мира гражданина России, его нравственных ориентирах. Гуманитарное знание формирует не человека-машину, а человека думающего, размышляющего, с активной жизненной позицией. В этом отношении государство, по нашему мнению, должно стремиться не к контролю за его поведением, не к его всемерному порабощению, а к поддержанию традиционных нравственных ценностей идеалов добра и справедливости.

В этой связи напрашивается вопрос: а нужен ли специалист без нравственных основ и кто их формирует? В многочисленных современных дискуссиях и публицистических выступлениях известных педагогов, профессоров, писателей часто приходится слышать до боли знакомые мотивы о западном влиянии, подрывающем основы социальных институтов, и прежде всего семьи. Вместе с тем с упорством, достойным лучшего применения, в России претворяется в жизнь Бо-

лонское соглашение. Очень хочется, перефразируя слова известного русского религиозного философа, педагога В. Зеньковского, напомнить: Запад не за рубежом, он в сердце человека.

Открывая дискуссию об этических проблемах образования в России, затронутых выше, мы хотели бы еще раз привлечь внимание общественности к его целям, задачам, осмыслить их, понять. Неразумно в современном российском обществе духовную сферу оставлять только на попечение религиозных конфессий при всем к ним уважении и почтении. Механическое введение вероучительных основ наших традиционных религий в учебный цикл без учета гуманитарной составляющей едва ли решит поставленную проблему. Кстати, полагаем, что современной России антитеза верующий/ неверующий уже не столь актуальна. Важнее другое: сознает ли человек свою причастность к традиционным ценностям, имеет ли выбор нравственных ценностей, культурную и воспитательную основу, сделан он свободно или сделан извне.

Нравственные ценности в образовании*

А. А. Сычев, профессор кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, доктор философских наук, sychevaa@mail.ru

Участникам дискуссий по поводу нравственных ориентиров современного образования сложно прийти к согласию не только по причине философских или политических разногласий, но и из-за неопределенности в понимании нравственных ценностей и их места в образовательном процессе. В этих дискуссиях нравственные ценности часто недостаточно четко отделены от других – политических, эстетических, правовых, религиозных и т. д. В качестве моральных ориентиров образования нередко предлагаются ценности, принадлежащие несовместимым парадигмам. Наконец, не всегда проводится различие между уровнями нравственных ценностей в образовании.

Нравственные ценности обладают рядом специфических характеристик. Прежде всего они могут быть *свободно* избраны личностью в качестве ориентира для деятельности. Ориентация на справедливость, гуманность, самоотверженность требует определенных усилий со стороны человека и предполагает возможность выбора между действиями в соответствии с этими ценностями или вопреки им. Соответственно, те ценности,

которые нельзя выбирать по желанию (например, одаренность), не являются нравственными.

Человек несет полную *ответственность* за свой выбор. Если его действия не соответствуют ценностям (являются несправедливыми, бесчеловечными и т. д.), за ними следуют соответствующие негативные *санкции*. Моральные санкции отличаются от правовых и бывают внешними (общественное неодобрение) либо внутренними (муки совести). Те ценности, за которые человек никакой ответственности не несет, нельзя отнести к моральным.

Нравственная ценность может служить основанием моральной нормы, выраженной в виде императива («поступай так...», «делай так...») или в форме долженствования («ты должен...»). Так, признание справедливости в качестве нравственной ценности обозначает одновременное принятие в качестве *общеобязательной* нормы императива «будь справедлив».

Таким образом, отличительными характеристиками нравственной ценности являются свобода выбора, ответственность, наличие особых санкций и общеобязательность.

* Выступление подготовлено в рамках исследовательского проекта «Этика экологической ответственности: теоретические и прикладные аспекты» (грант Президента РФ МД-3512.2013.6).



Проблема ценностей в образовании имеет два аспекта. Первый аспект касается исследования ценностного фундамента (парадигмы), на котором основывается образовательная деятельность, второй – ценностной направленности образовательного процесса.

В основании любой системы образовательных практик лежит определенная ценностная парадигма, определяющая выбор целей и средств образования. В истории культуры можно выделить три базовых ценностных парадигмы, оказывавших влияние на образовательный процесс.

Традиционная парадигма связана с нравственными ценностями, которые опираются на религиозные, семейные, коллективные традиции. В качестве основных ценностей здесь признаются взаимопомощь, уважение к старшим, семейственность, самопожертвование, мужество, исполнительность, скромность, благочестие, целомудрие, любовь к ближним, патриотизм, честь и т. д. На этих основаниях строилась система образования в средневековых университетах, унаследовавших, в свою очередь, традиции античности.

Модернизационная парадигма ориентирована на материальный успех, индивидуализм и предприимчивость. Основными ценностями здесь являются профессионализм, компетентность, бережливость, умеренность, честность, порядочность, откровенность, решительность, независимость, оптимизм, активная жизненная позиция. Эта парадигма в образовании была подготовлена мыслителями на основе представлений о ведущей роли разума, опыта и науки в социальной жизни.

Постсовременная парадигма находится в стадии формирования, и четко описать ее основные ценности не представляется возможным. В отличие от предыдущих парадигм в ней нет четко выраженного центра, т. е. фундаментальных оснований, с учетом которых могла бы быть выстроена четкая иерархия нравственных ценностей. Возможно, в будущем такой ценностный стержень появится (хотя многие исследователи считают, что именно отсутствие центра и является основной характеристикой

новой парадигмы). Основными ценностями на постсовременном этапе можно считать плюрализм, толерантность, мультикультурализм, стремление к компромиссу, практичность, автономность субъекта, самоопределение, свободу обмена информацией, сохранность окружающей среды. Образование на этом этапе становится массовым, быстро компьютеризируется и дифференцируется.

Внутри каждой из таких базовых парадигм можно выделять множество ценностно-образовательных парадигм, определяющих особенности конкретных направлений в педагогике (гуманизм, коллективная педагогика и т. д.).

При определении образовательных стратегий (т. е. при рассмотрении второго аспекта проблемы ценностей) важно отметить, что ценности из различных базовых парадигм могут противоречить друг другу. Однако и выбор одной парадигмы не является единственно возможным решением, так как в образовательном процессе можно выделить несколько уровней ценностной направленности.

Образовательный процесс предполагает развитие человека в нескольких направлениях. Первый уровень касается духовного и нравственного развития самой личности. Второй определяет характер отношений личности с обществом в различных аспектах (правовом, профессиональном и т. д.). На третьем уровне определяются нравственные основания отношения человека и общества к природе. Первый уровень вписан во второй (как личность – в общество), а второй – в третий (как общество в природу). При определении ценностных оснований образовательных стратегий важно понимать, что на разных уровнях можно исходить из различных парадигм, что позволяет комбинировать их, ослабляя, при необходимости, ценностные конфликты.

Такое решение позволяет определиться с нравственными ориентирами переходного периода. Однако четкие ценностные основания для современной системы образования появятся только в том случае, если в культуре будет сформирована новая базовая парадигма, адекватная современным моральным вызовам.

Нормативные аспекты нравственного образования

Е. А. Коваль, докторант кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат философских наук, nwifesc@yandex.ru

Нравственное образование, по мнению Э. П. Козлова, – это уникальный, обязательный и системообразующий компонент общего образования, во многом определяющий как уровень этической грамотности общества, так и качество его морального сознания. Развитие

морального сознания, формирование системы нравственных норм, ценностей, ориентиров, а также повышение степени нормативности морали для личности и общества в целом – важнейшая задача нравственного образования не только в средней школе, но и в вузе.



Р. Г. Апресян в работе «Понятие общественной морали (опыт концептуализации)» пишет о том, что отказ от признания нормативного характера морали связан с «увлеченностью индивидуализмом в этике» и может обернуться отказом от морали как таковой. Следовательно, нормативность является атрибутивным свойством морали как неинституционального регулятора общественных отношений, и существует определенная проблема ресоциализации ряда нравственных норм, которая требует отдельного исследования.

Объектом регуляции в морали выступает именно индивидуально-массовое поведение, поскольку, по словам О. Г. Дробницкого, «...норму невозможно мыслить иначе, как обязуя себя и других (курсив наш. – Е. К.) к ее исполнению». Нормативность морали поддерживается массовым поведением, но само по себе это поведение не является единственным возможным источником нормативности морали.

О. Г. Дробницкий приходит к выводу о единообразии источников нормативности морали: «Все нормативные предписания имеют источник в конечном счете в каких-то объективных потребностях общественной жизни, в ее исторических условиях и закономерностях...». Данная позиция в чем-то близка позиции Д. Юма относительно основной цели морали (мораль нужна для того, чтобы сделать человека счастливым в конкретном обществе). Однако и провозглашение объективных потребностей общественной жизни единственным источником нормативности морали опасно. Конечно, любое общество создает наиболее оптимальные условия существования для людей, в наибольшей степени отвечающих потребностям этого общества (например, уродливый младенец мог выжить в Спарте только в порядке исключе-

ния). Однако если бы не было иных представлений об источниках нормативности морали, общество прекратило бы развиваться, мы никогда бы не ушли от традиционного общества и морального обычая.

Знание об источнике – истинное, единственно верное, общее для всего человечества – невозможно. Впрочем, О. Г. Дробницкий в качестве источников отдельной нормы морали называет и сам факт существования нормы, и общественное мнение, которое ее поддерживает, и общепризнанное представление о должном, и даже личное убеждение в правильности действия, которое требует выполнить эта норма. В то же время множественность представлений о нормах морали, формирование собственного морального кодекса каждым социальным типом (например, макинтайровские психотерапевты, менеджер и др.) – серьезное препятствие на пути консолидации современного общества, формирования общих моральных ценностей, национальной идеи и т. д.

Перед современным обществом стоит серьезный вопрос: с чего начинать реформу нравов? Однако этот вопрос можно предварить следующим: нужна ли такая реформа? Современное состояние общественной морали можно охарактеризовать как кризис воспроизводства морали. В данном контексте речь идет уже не о реформе нравов, но о «восполнении пробелов» в процессе воспроизводства моральных норм и ценностей.

Одним из эффективнейших способов «восполнения пробелов» является нравственное образование, которое, помимо прочего, представляет собой еще и мощнейший инструмент формирования личности, гармоничный конкретной культурно-исторической общности.

Этические традиции философского осмысления проблем образования XIX – середины XX в.

А. В. Ширшов, доцент кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат философских наук, shirshov.av@mail.ru

Современная гуманистическая философия образования предполагает построение новой концепции, которая обращена к сущности человека. Образование должно ориентировать человека на осознание своих высших потребностей; обществу необходим человек, способный быть более ответственным за свою судьбу, управлять собой в экстремальных ситуациях и быть не равнодушным к окружающему миру. Глобальная цель образования – формирование человека не только знающего, но прежде всего подготовленного к жизненным испытаниям, к пониманию других людей и культур, с гибким мышлением, толерантного, справедливого.

Взаимодействие и взаимное влияние русской философии и педагогики обнаруживается уже на ранних этапах развития русской культуры, что отмечается многими исследователями. Эти две области имеют много общего: национальные особенности, пристальное внимание к нравственным вопросам, общие проблемы этики, интерес к человеку.

Традиция философского подхода к образованию складывалась в России на протяжении достаточно длительного исторического периода. Вместе с тем традиция русской философии образования и история русской педагогики – это далеко не одно и то же. Речь идет о различии в уровнях мировоззренческо-



го, теоретического обобщения. Философия образования всегда ставит вопрос о сущности образования как особой сферы человеческой жизнедеятельности, специфического культурно-исторического бытия человека, игравшей огромную роль на протяжении всей истории человечества. Педагогические же теории, как правило, ориентированы на те или иные философские учения и, в этом смысле, тоже несут в себе определенный философский элемент. Однако гораздо реже в них присутствует тот уровень философской рефлексии, философской критической аналитики, который является одной из определяющих черт философского осмысления культурных феноменов, в том числе, философии образования. Но никакой непроходимой границы между российской традицией философии образования и историей русской педагогической мысли не существует.

Может ли интеллектуальный опыт прошлого быть полезен для решения современных проблем образования? Конечно, да, и во избежание повторения некоторых прошлых ошибок, и как реальная основа для философского понимания не только истории образования, но и тех изменений, которые происходят и могут произойти в этой важнейшей области человеческой культуры в современных условиях.

Определенная традиция философского подхода к образованию складывалась на протяжении достаточно длительного исторического периода. Зарождение и оформление оригинальных философско-религиозных идей о человеке, смысле жизни, целях и путях воспитания относится к XI–XIII вв. Именно тогда формируется православная традиция на основе христианского вероучения. Объектом воспитания является человек; основная цель – спасение человеком своей бессмертной души; в познании главная роль отводится эмоциональному началу – сердцу; на ученика самое большое влияние оказывают его учителя и наставники.

Изменение представлений о человеке произошло под влиянием просветительской идеологии в XVIII в. Появилось свободное отношение к религии как важнейшему элементу духовности. Главной целью философии стало выявление подлинного смысла православного христианства. В учебных заведениях страны было произведено отделение философии от богословия и резкое уменьшение значения богословия в системе образования. Появилось новое светское направление в образовании. Оно ориентировано на самостоятельную творческую деятельность, открывает возможность для появления мыслителей, обладающих развитой философской культурой и абсолютно не зависимых от официальной церкви.

В XIX в. светская и православная традиции образования и воспитания продолжают свое развитие. Поиск новых идеалов, целей и методов воспитания приводит к возникновению различных по своим философским основаниям концепций: консервативное направление К. П. Победоносцева, революционно-демократические взгляды Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова, антропологическая модель К. Д. Ушинского, продолжение традиций православной педагогики П. Д. Юркевичем и др.

В начале XX в. в русской философской и общественно-политической мысли существовало несколько направлений: одно было связано с позитивизмом и материализмом, ориентировалось на научное познание, другое было представлено академической философией идеалистического направления. В первые годы нового столетия возникает движение к «новому религиозному сознанию». Главными в нем были идеи преодоления недостатков традиционного православия, противостояние материализму и атеизму, возрождение подлинного значения религии и религиозного чувства к культуре; в 20–40-х гг. XX в. развитие философско-педагогических идей продолжилось в российском зарубежье. Системообразующей нормой образования и воспитания выступала религиозно-нравственная традиция православия, которая являлась в это время основой не только мировоззрения философов, но и их мироощущения в целом, давала возможность ощущать себя в неразрывном духовно-эмоциональном единстве со всем русским народом.

Философами русского зарубежья в 20–50-е гг. XX в. были определены основания новой философии образования и образовательной политики возрожденного российского государства, установлена иерархия ценностей образования (православие, объективное знание, истинная наука, свободная творческая личность); намечены приоритетные подходы к реализации этих ценностей в содержании образования.

Видным теоретиком православно-гуманистического направления является отец В. В. Зеньковский. Мыслитель находит, что обращение к религии как ведущему, основополагающему фактору воспитания явилось закономерным результатом поиска путей обретения подростками, молодежью надежных нравственных жизненных ориентиров. В данной связи в концепции православного воспитания главной становилась идея «оцерковления жизни», имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры образования. Большое значение



придавалось органичной связи церковной общины, семьи и школы как необходимого условия гуманистического воспитания. По убеждению В. В. Зеньковского, «...нужно питать детей светом, здесь нужна не одна ласка, но и захватывающая творческая радость. В школе нужно не только высказывать прекрасные мысли, интересные идеи о красоте и правде, но и творить радость, проявлять ласку и любовь, давать духовное питание».

Таким образом, в контексте современных крайне нестабильных условий российского бытия интересным как в практическом, так и в теоретическом плане является изучение вопроса о том, как в нашей истории осуществлялась духовно-нравственная подготовка подрастающих поколений, какие социальные механизмы связи между людьми, стабилизирующие общественные процессы, использовались в практике семейного, светского и религиозного воспитания.

Проблемы духовности и этики в современной структуре российского образования

*М. А. Елдин, доцент кафедры философии для гуманитарных специальностей
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, кандидат
философских наук, eldin1974@yandex.ru*

В условиях современного развития отечественной культуры вопрос формирования мировоззрения личности является как никогда актуальным при обращении к здоровым общественным ценностным ориентирам. Высоко-нравственные категории и моральные нормы поведения носят конструктивный характер и это особенно важно при решении проблем социализации индивидуума. Выявление необходимых этических стержневых моментов предполагает обращение к комплексному нравственно-антропологическому анализу человеческой природы.

Гуманитарное знание в указанном определяет в качестве исходного пункта исследования внутреннего мира человека понятие «двойственности человеческой природы», проявляющейся наиболее остро в сфере чувственного познания. Эта «двойственность» человеческой природы раскрыта еще в античной философии. По словам Платона, человек, его чувства направлены на постижение прекрасного и совершенного: он «...жаждет рассудительности и достигает ее, он всю жизнь занят... Все, что ни приобретает, идет прахом, отчего... никогда не бывает ни богат, ни беден». Ортодоксальная дидактическая российская мысль указывает на человеческую увлеченность потребительством (страсть) как на главную причину деформаций личности: «Главная страсть, посредством которой она возникает, питается, есть прелесть и вообще чувственная возбудимость, заканчивающаяся извращенными формами сладострастия».

Не менее важным фактором воздействия на специфику отечественной культуры образования является на сегодняшний день конфессиональная и национальная проблематика. Здесь нельзя ограничиваться совершенствованием правовой базы, как часто сегодня

пытаются это представить обществу. Сейчас много споров о том, как проводить практику воспитания новых поколений, и особенно о преподавании в школе.

Именно в области конфессиональной культуры существует возможность обрести те идеи нравственности и единения общества, что исконно питали русскую духовность, как в старину говорили, «душу россиян», определяли российскую специфику развития общественного самосознания.

Таким образом, нравственный аспект мировоззренческой стороны российской специфики понимания религиозной жизни, во-первых, ассоциируется с ценностью духовных традиций общества и человека. Во-вторых, религиозная жизнь истолковывается в духовной традиции россиян как соединение правдивости, искренности, сердечности, т. е. подлинности чувства. В-третьих, российское понимание человеческой души не принимает привычных для Запада публичности, мелочности и чрезмерного увлечения самолюбованием.

Исследуя эту проблему, подчеркнем, что среди всех значений религиозной традиции в России самым важным представляется значение его как высшей санкции нового мировоззрения, основным постулатом которого является личностное понимание абсолютного начала души (Е. В. Мочалов). Главное в нем состояло в усвоении тех начал, на которых зиждилось новое понимание ценности человеческой личности во всем объеме ее духовно-нравственного, этического содержания. Таким образом, актуализация духовно-мировоззренческих аспектов воспитания является сегодня весьма многозначной. Следует согласиться с мнением о том, что это – вопрос будущих судеб отечественной культуры.



Современная духовная культура как форма общественного и национального самосознания

*М. Ю. Грыжанкова, профессор кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета
им. Н. П. Огарева, доктор философских наук, grymarina@rambler.ru*

Дух, по определению русского философа и православного мыслителя И. А. Ильина, «...это то, что объективно значимо в душе и как потребность священного, и как радость высшего ранга, и как жилище совести, как место нахождения художества и искусства, как источник правосознания, истинного патриотизма и как основа здоровой государственности, великой культуры». В данном контексте понятие *духовной* культуры связывается со «стяжанием Божественного Святого Духа», что является совершенно не тождественным существующему ныне понятию «виртуальной духовности вообще». В унисон русскому мыслителю звучат слова Ортеги-и-Гассета, который различал в культуре идеи-верования и просто идеи. Идеи-верования, составляющие культуру, он определял как неотъемлемые органически выросшие из традиционной почвы «живые идеи», которыми живет человек.

Печально, что нынешняя культура перестала быть формой общественного и национального самосознания, памяти. Идеи культуры или *верования* призваны помочь человеку в его мировоззренческой ориентации, в создании идеального образа преображенной реальности. Псевдоидеи отчуждают реальность, формируют ложные мотивации, порождая виртуализованную антикультуру, своего рода духовную подмену – симулякр.

Важнейшей мировоззренческой доминантой культуры являются ценности, утверждающие область положительно значимого и выступающие в качестве экзистенциальных ориентиров для человеческой мысли и воли. Система ценностей обозначает то, что переживается как священное; она указывает человеку на смысл и цель его существования, полагая сферу должного в противовес наличной фактичности. Первой (возможно и единственной) программой радикальной переоценки ценностей явилось христианство. Все последующие проекты такой переоценки представляют собой попытки повторить (или воспроизвести) этот изначальный образец. Приверженность православной системе ценностей составила основание историко-культурного феномена «русскости» и предопределила уникальность Руси в семье других народов. Основой христианской аксиологии выступает идеал *богоуподобления*. Само понятие религиозности И. Ильин определял как стремление к совер-

шению. Утрата христианской православной ценностной ориентации оказалась разрушительной и для личности, переставшей сознавать смысл собственного существования, и для общества, ввергаемого в состояние хаоса.

Анализируя сложный духовный мир современного человека, противоречивые движения его «свободной воли», невольно вспоминаешь Ф. Достоевского с его идеей «сверхчеловека», для достижения которой надлежит совершить духовное самоубийство. Люди всегда падали и грешили, однако отношение к злу в разные времена могло быть разным. Во времена торжества христианства греха боялись и стыдились. В последующие времена происходит заметное уравнивание в правах добра и зла, греха и добродетели.

Зло всегда стремится к экспансии – такова логика его существования в мире, таковы законы его бытия. Зло не успокаивается, пока не достигает своего апогея – торжества небытия. Именно это имел в виду Достоевский, когда говорил, что если Бога нет, все дозволено. Именно поэтому сегодня мы являемся свидетелями кризиса человеческой личности, кризиса (затмения) нравственного чувства, кризиса потери ценностей.

Духовность России исторически сложилась как естественное объединение большинства народов в духе православия, сыгравшего исключительную роль в жизнеустройстве нашего государства и общества, семьи и человека, духовности, нравственности, культуры, воспитания.

Одним из направлений модернизации и реформирования современной школы (в том числе и высшей) является обновление содержания образования. Культура России исторически сформировалась под воздействием религиозных взглядов и устоев, являющихся важнейшими областями социально-гуманитарного знания. На сегодняшний день ясно представляется, что без их глубокого изучения невозможно адекватное освоение ценностей российской культуры.

Отсюда следует, что нынешнюю российскую базисную культуру следует связывать с историей страны. В этой базисной культуре заложена система ценностей. К ней относятся и язык, и литература (та ее часть, которую мы называем классической), и, безусловно, религиозная православная культура, принципы ко-



торой всегда лежали в основе жизни русского народа. Они напрямую связаны с самыми важными вопросами, от которых никому не уйти.

В наше время, когда так много говорится о духовности (в различном контексте ее понимания), часто забывают или порой не знают те великие и бессмертные добродетели, представляющие лестницу восхождения и нравственного совершенствования, о которых идет речь в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Слова Святейшего Патриарха Кирилла: «Даже в век электроники необходимо изучать таблицу умножения», – еще раз подтверждают то, что есть вещи, которые человек обязан знать. Основы религиозной культуры связаны с национальным культурным базисом. Именно отсюда произрастает система национальных ценностей, которые формируют личность и общество. Если мы, владея этими ценностями,

научимся отсеивать ложное в мощном информационном потоке, то сможем стать носителями истинно духовного и культурного самосознания или «жизни по достоинству и благодати», началом которой служила добродетель.

Опыт, культура и история различных наций подтверждают единственно верный путь процветания народа – осмысление и сохранение животворящих истоков – родного языка, национального характера, народного просвещения и государственности. Именно из духа семьи и рода, из духовного и религиозного осмысленного приятия своих родителей и предков родится и утверждается в человеке чувство собственного духовного достоинства, эта первая основа внутренней свободы, духовного характера и здоровой гражданственности.

Этническая картина мира как основа формирования ментального кода

Д. И. Полубояров, аспирант кафедры философии для гуманитарных специальностей Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, kfgs_13@mail.ru

В новых исторических условиях в том или ином социуме наблюдается тенденция к возрождению национальных традиций, росту этнического самосознания, которая выявляет общую закономерность стремления разных народов к сохранению собственной национальной культуры и языка.

Нам близка точка зрения Т. А. Голиковой, что этническая картина мира сближается с понятием этнического менталитета. Этническая картина меняется с течением времени под влиянием изменений, происходящих в жизни общества, но в ней существуют неизменные коммуникативные и поведенческие модели, стереотипы, составляющие менталитет, ментальность народа. Именно этническое в человеке способно помочь личности сориентироваться в сложном, стремительно меняющемся мире. Этническое обуславливает принадлежность носителя того или иного языка к определенной группе людей, связанной общностью происхождения, общими антропологическими признаками, общностью языка, территорий и, наконец, общностью культуры. Этническое образует тот базис, на котором основывается самобытность и уникальность любой культуры. Каждый этнос проявляет себя через культуру, и в рамках этой культуры он существует. Таким образом, культура является основным механизмом этнического самоопределения личности.

Картина мира формируется в сознании человека в ходе всех его контактов с миром, поэтому она есть основа мировидения, мироощущения и реализуется в различных формах человеческого поведения, к которым относится и язык человека, т. е. в языковых произведениях отражается картина мира индивидуума. Например, для каждого писателя существует свой особый способ восприятия мира.

Любой язык эквивалентен определенной системе концептов, при помощи которых носители воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют информацию, поступающую из окружающего мира. Вся совокупность концептов нации представляет собой концептосферу языка, которая, по мнению Д. С. Лихачева, «образована всеми потенциями концептов носителей языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа».

В настоящее время считается, что универсальная человеческая картина мира представлена в этнических вариантах. Этническая картина мира является особым структурированным представлением о мироздании, характерным для членов того или иного этноса, которое имеет адаптивную функцию и воплощает в себе ценностные доминанты, присущие культуре конкретного народа. Этническая картина меняется с течением времени,



но, по мнению Т. А. Голиковой, «существуют неизменные коммуникативные и поведенческие модели, стереотипы, которые являются обязательным атрибутом любого этноса и составляют менталитет народа. В таком понимании этническая картина мира сближается с понятием этнического менталитета, то есть биологически, географически, исторически и социально обусловленной системой стереотипов речевого коллектива данного региона».

В России сформировался особый культурный архетип, который является устойчивым образованием, не осознаваемым людьми и с трудом поддающийся изменениям. Российский менталитет выступил в качестве своеобразного внутреннего кода менталитета мордовского этноса, его части, которая обеспечивала преемственность развития народа и программировала специфику культурного развития.

Этическое регулирование академической среды в контексте Бухарестской декларации

*М. М. Рогожа, профессор кафедры истории и документоведения
Национального авиационного университета (г. Киев, Украина), доктор
философских наук, rohozha@mail.ru*

Проходящие сегодня ценностные и структурные трансформации в академической среде находят отражение в Бухарестской декларации этических ценностей и принципов высшего образования в Европе (2004). Декларация была призвана определить основные тенденции высшего образования в европейском регионе и изложить основные принципы их этического регулирования. Также декларация определила миссию университета в условиях «общества знаний», показала модусы трансформаций традиционных представлений о месте и роли университета как общественного института.

Университет как образовательный институт «общества знаний» преимущественно утратил статус элитного заведения, ответственного за формирование и сохранение фундаментальной науки и образованности. Он все более принимает на себя функции поставщика образовательных услуг в объеме, позволяющем удовлетворить потребности современного общества. Это и нашло отражение в Декларации, направленной на этические ценности и принципы, которые должны соблюдаться в условиях интеллектуальных вызовов в современном обществе знаний.

В Декларации эксплицировано единство образования и науки, что дает возможность вести речь об университете как «институте знаний», призванном обеспечивать развитие знания, обучения ему и его применения в решении проблем, стоящих перед обществом, в создании технологий, способствующих укреплению способностей человека.

Третьим фактором изменений в современной академической среде является увеличение доли управленческой и административной деятельности в современной университетской жизни, что соответственно означает повышение роли администраторов в функционировании академического заведения. Декларация, фиксируя этот акт, подчеркивает, что расширение и усложнение университетской жизни объективно требует действенной и эффективной организации руководства и управленческих структур университета. В свете общественных вызовов одним из принципиальных требований к администраторам и управленцам становится требование этической компетентности. С этой целью Декларация предлагает принять во внимание регулятивный потенциал «этического аудита» и использовать его в качестве составляющей институциональной деятельности в академической среде.

Суть этического нормотворчества в академической среде, так же как и в других сферах общественной жизни, потребовавших регламентации деятельности своих субъектов, состоит в том, что создание нормативных документов и следование им в практической жизни не означает остановку работы по выявлению новых этически уязвимых и этически сомнительных практик. Обсуждение и дальнейшее отображение достигнутого консенсуса в новых или усовершенствованных регламентациях представляет собой непрерывный процесс. Постепенно проблематизируются вопросы, которые ранее считались этически нейтральными, что, в свою очередь, свидетельствует о повышении этической культуры общества.



Импресси́нг как фактор формирования индивидуальной системы ценностей

*Е. В. Викторова, доцент кафедры теории и практики социальной работы
Пензенского государственного университета, кандидат педагогических наук,
vikele@mail.ru*

В формировании ценностных ориентаций личности значительную роль играет феномен, названный педагогом и генетиком В. П. Эфроимсоном импресси́нгом. Это сильные внешние впечатления, получаемые в сензитивные периоды и влияющие на ценностные критерии в самых разных сферах жизнедеятельности человека: морально-нравственной, религиозной, политической, интеллектуальной, художественно-эстетической и т. д.

Действие импресси́нгов может быть длительным и мощным: они способны на очень долгое время и даже на всю жизнь обуславливать ценностную шкалу личности, мотивы ее деятельности, устремления к идеалам. При этом импресси́нги могут быть негативными и своим следствием иметь формирование ценностного базиса асоциальной личности, что определяет необходимость пристального внимания родителей и педагогов к жизни ребенка, к особенностям его развития и, безусловно, требует тесного общения с ним как личностью. Знание импресси́нговых ситуаций, в которые попадал человек, способно снизить роль случайностей в учебно-воспитательном процессе.

Однако здесь возникают объективные трудности: предполагать, какие воздействия природной и социальной среды станут для человека решающими, сложно. Возраст, когда человек наиболее восприимчив к импресси́нгам, свой, индивидуальный: яркие впечатления могут быть получены в разные моменты от младенчества до подросткового возраста. Поскольку импресси́нги индивидуальны, многообразны, они мало предсказуемы.

И все же влиять на импресси́нги возможно, ориентируясь на знание о том, что их механизм – это мощное эмоциональное воздействие. Это может быть событие, связанное с большой радостью или сильной печалью, захватывающий или болезненный разговор, наблюдение за тем, как вершится правосудие или несправедливость, восприятие впечатляющих произведений искусства и т. д. Именно с этими особенностями связана возможность организации позитивных импресси́нгов, которые могут лечь в эмоциональную основу формирования позитивных ценностных ориентаций, соответствующих гуманным общечеловеческим ценностям.

Образовательная поддержка информационного взаимодействия финно-угорских регионов*

*К. В. Фофанова, профессор кафедры методологии науки и прикладной социологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева,
доктор социологических наук, kateri02@yandex.ru*

Одной из важных целей образовательной политики в зонах этнического контакта является обеспечение эффективности и устойчивости процессов межэтнической консолидации, а важнейшие вопросы для консолидации финно-угорских регионов – вопросы обмена информацией и совершенствования информационной инфраструктуры. Информационное взаимодействие обеспечивает формирование социокультурных связей, управление и поддержание совместной жизнедеятельности и регулирование культурных сфер финно-угорских народов, аккумулярование и воспроизводство социального капитала, формирование идентичности финно-угорского этноса.

В рамках одного из приоритетных направлений развития, реализуемых в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева («Фундаментальные и прикладные исследования в области финно-угроведения»), возникла идея создания магистерской программы «Социология информационного взаимодействия финно-угорских регионов». Идея открытия данной программы связана с тем, что в современных условиях создание единого информационного пространства финно-угорских регионов позволяет интенсифицировать коммуникационные процессы

* Материал подготовлен при финансовой поддержке Российского гуманитарного фонда и Правительства Республики Мордовия (грант № 12-13-13002 «Социальные факторы межэтнической консолидации (на примере Республики Мордовия)»).



на международном и межрегиональном уровнях.

Особенность данной магистерской программы обусловлена тем, что ее содержательная часть ориентирована на изучение механизмов взаимодействия представителей финно-угорских народов, молодежи, а также власти, бизнес-структур и общественных организаций.

Особый акцент в предлагаемых курсах сделан на том, что информационное взаимодействие компенсирует фактор территориальной разобщенности, способствует формированию единого культурного пространства, развитию культурных связей и диалога. Магистерская программа «Социология информационного взаимодействия финно-угорских регионов» нацелена на освоение магистрами базовых понятий и практических навыков применения социологических и управленческих теорий в области информатизации и коммуникации, а также методов исследований процессов в финно-угорском мире, привитию исследовательской и управленческой культуры будущим выпускникам.

Программа направлена на подготовку специалистов в области социологии, владеющих разнообразными академическими и практическими навыками в области инфор-

мационного взаимодействия, методами социологических исследований, PR-технологий в области регулирования процессов межнационального взаимодействия, особенно в контактных зонах с целью оптимизации социального управления и повышения коммуникативной компетентности.

Специфика данного направления магистратуры состоит в подготовке профессионалов, способных выполнять функции социологов, как исследователей, так и модераторов информационного пространства. Для этого необходимы исследовательские навыки, профессиональное владение технологиями PR и социального менеджмента, социальных коммуникаций и информационных систем.

Деятельность выпускников будет направлена на аналитическую и информационную поддержку принятия управленческих решений в области финно-угорской политики, создания базы данных, организацию мониторинга развития финно-угорского мира в условиях глобализации. Она связана с социологической оценкой, организацией экспертизы, проведением выборочных исследований, анализом данных, моделированием социальных показателей эффективности информационного взаимодействия и межнациональной консолидации.

Экологическая этика в высшем образовании

Л. А. Якина, преподаватель кафедры методологии науки и прикладной социологии Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, lydmilka111@yandex.ru

Преподавание экологической этики в высшей школе в настоящее время приобретает особую актуальность, что связано с повышением интереса к проблемам экологии в современном мире и с желанием решать экологические проблемы не только тогда, когда они требуют срочного устранения, но и ранее, на этапе профилактики. Ситуация с охраной окружающей среды реально может измениться только в том случае, если изменится ценностное отношение людей к миру: поэтому экологические знания должны быть дополнены знаниями в области этики. При этом очень важно закладывать нравственное отношение к природе еще на этапе обучения, чему способствует преподавание дисциплин этико-экологического характера.

В Мордовии имеются давние традиции исследований в области экологической этики, которые находят свое отражение в преподавательской деятельности (например, в

разработках А. А. Сычева). В Мордовском государственном университете в наибольшем объеме подобная работа ведется среди студентов географического факультета, где открыты направления подготовки «Экология» и «Геоэкология». Для студентов магистратуры географического факультета читается курс «Экологическая этика». Однако очевидно, что изучение экологической этики как науки не должно касаться исключительно студентов профильных специальностей, ведь защита окружающей среды на современном этапе – это дело не только специалистов, но и каждого человека.

Чтобы реально изменить отношение к природе в отдельно взятом обществе, да и в мире в целом, требуется конкретное образование. Человек, получивший высшее образование, на какой бы специальности он не учился, будет этико-экологически грамотным в том случае, если данная проблематика затрагивалась в процессе его обучения и применительно к его конкретной



специальности. В этой связи представляется целесообразным расширить практику преподавания этико-экологических проблем у студентов всех специальностей, что будет способствовать повышению этико-экологической грамотности населения в целом.

Так, в Историко-социологическом институте для магистрантов направления подготовки «Социология информационного взаимодействия финно-угорского мира» читается курс «Социальная экология в финно-угорском мире». В курсе имеются отдельные этико-экологические темы, которые тесно привязаны к специализации магистрантов и к особенностям финно-угорского мира.

Этико-экологическая проблематика важна не только в социологии, но и в области права, экономики, социологии, медицины, генетики, физики и др. При этом проблемы разных научных областей здесь предстают в совершенно новых, не всегда до конца исследованных аспектах. Включение отдельных тем по экологической этике в рабочие программы этих дисциплин не только поможет повысить этическую компетентность специалистов, но и будет способствовать успешному решению конкретных исследовательских и аналитических задач в области прикладной этики, связанных с будущей профессией студента.

Редакторы *Е. С. Суркова, Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *С. В. Гординой.*

Информационная поддержка *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. И. Янина, Н. Н. Плеханковой, О. Ю. Малышева.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-54865 от 26.07.2013.

Территория распространения — Российская Федерация

Подписано в печать 27.09.13. Формат 70 × 108 1/16.

Усл. печ. л. 13,10. Тираж 500 экз. Заказ № 3346

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Саранск, ул. Большевицкая, 68

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».

430005, Саранск, ул. Советская, 55а

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 и авторское резюме (100—250 слов) на английском языке, в котором кратко изложено основное содержание статьи. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.0.9—2009, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется; также необходимо прислать его перевод на английский язык. В тексте в квадратных скобках приводится ссылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется 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. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность редактирования и изменения размеров. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом.

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 спорных ситуациях редакция оставляет за собой право решения вопроса о возможности издания статьи.

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.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-48-88 (главный редактор); (834-2) 32-81-57 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, condor-rti@yandex.ru