



Научно-методический
журнал

№ 4 (33)

(октябрь–декабрь)

2003

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

ГОУВПО «Мордовский
государственный
университет имени
Н.П. Огарева»

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

Н.П. Макашкин
главный редактор

С.В. Полутин
заместитель
главного редактора

С.В. Гордина
ответственный
секретарь

А.Ф. Киселев
Г.А. Балыхин
П.Ф. Анисимов
В.Л. Матросов
Л.П. Кураков
В.И. Курилов
В.П. Савиных
В.А. Поляков
В.В. Конаков
В.В. Кадакин
Н.Е. Фомин

СОДЕРЖАНИЕ

Образование: федеральный аспект

- О реализации решения коллегии Минобразования России
от 07.10.2003 №13/1 «О международном сотрудничестве
в науке и образовании». Приказ Министерства образования
Российской Федерации от 20.11.2003 № 4320 3
- Российское образование: стратегия интеграции
в мировое образовательное пространство: (Интервью
с заместителем министра образования Российской Федерации
Н.Б. Банцеевым) 6

Управление образованием

- А.И. Афоничкин, Г.В. Егорова, Е.Г. Куприянова.
Инвестиционные возможности региона в организации
финансирования образовательных услуг 14
- Е.Г. Пипко. Концептуальные основы формирования стратегии
конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг 19

Модернизация образования

- Д.В. Зайцев. Интегрированное образование как направление
модернизации системы образования России 26
- В.М. Данильченко. Образование нового времени:
каким ему быть? (К обсуждению необходимости
использования критической теории в процессе модернизации
отечественного образования) 30
- К.В. Фофанова. Образовательная политика в ракурсе гендерного
подхода: история и современность 34
- А.Л. Галиновский. Методические основы формирования
содержания и информационно-аналитического сопровождения
послевузовского профессионального образования
в условиях его движения в сторону общеевропейского
рынка образовательных услуг 42
- Е.А. Маралова. Интерпретация эффектов и совершенствование
постдипломного образования педагогов 47

Мониторинг образования

- А.В. Гидлевский. Простой метод исчисления трудности тестов
в задачах точного измерения результата образования 56
- Е.А. Гутковская. Анализ системы обучения персонала
предприятий и организаций Республики Мордовия 59
- Н.В. Ивашкина. Некоторые аспекты эффективности
функционирования среднего профессионального
образования 65

Точка зрения

- Е.В. Иванов. Свобода в образовании: суть,
реалии и перспективы 70

Академическая интеграция

- В.С. Идиатуллин. Гуманистические аспекты
интеграции образования 76
- Т.В. Машарова, С.В. Щенникова. Интегративный подход
в подготовке будущего педагога к творческой деятельности ... 81
- В.А. Цапков. Интеграция как процесс повышения качества
подготовки военных специалистов 84
- О.И. Аверина. Экономический анализ как наука
и образовательная дисциплина в системе подготовки
специалистов по антикризисному менеджменту 88
- Т.В. Ефферина. Социальная история крестьянства в контексте
учебной дисциплины «История социальной работы» 92
- М.В. Логинова. Проблема репрезентации неклассического
искусства в культуре XX в. (на материале курса
«Философия неклассического искусства») 98

**Инновации в образовании**

А.С. Горнин. Барьерная педагогика — педагогика обучения одаренных подростков	103
А.А. Климкина. Роль трудовой деятельности в повышении эффективности обучения	108
Н.Н. Машкова, И.В. Шувалова. Реализация интегративного подхода в процессе обучения ботанике в школе	110
Е.Н. Киркина, О.И. Максимкина. Интеграция содержания учебного материала частных методик дошкольного образования и дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока	116

Интеграция образования и воспитания

Г.В. Агапова. Системный подход к реализации процесса патриотического воспитания на территории Воронежской области	120
А.И. Лушин. История правозащитного движения в России как образовательный и воспитательный компонент	125

История образования

О.В. Лебедева. Педагогические идеи гражданского образования в историко-литературном наследии XVIII в.	132
О.Г. Мерзликина. Образование в Уральском казачьем войске (вторая половина XIX — начало XX в.)	141

Психология образования

В.Г. Васильев, Т.Н. Ямских. Учет психологических особенностей обучаемых при дистанционном обучении иностранным языкам	145
С.С. Малявина. Проблемы отечественной психодиагностики первой трети XX в.	149
В.В. Шлякова. Смысл Я в структуре профессионального самосознания студента-психолога и его изменение в процессе прохождения психологической практики	154

Филологическое образование

О.И. Еременко. Использование местного языкового материала на уроках родного языка в начальной школе	157
Н.М. Мосина. История исследования детского языка в России и за рубежом	160
Л.С. Конкина. Н.П. Огарев и век Просвещения	167

Рецензии, отзывы, информация

Службе международных связей МГУ им. Н.П. Огарева 20 лет	173
Семинар по международным исследованиям и сотрудничеству в области информационных технологий в Самаре	175
Всероссийская научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация: язык — культура — личность (теоретические и прикладные проблемы)»	177
Вышли в свет	179
Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2003 г.	184
Поздравляем!	190
К сведению читателей и авторов журнала	191

Редактор *Е.С. Руськина*. Компьютерная верстка *И.А. Пакиной*.

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации № 77—14191 от 20.12.02.
Территория распространения — Российская Федерация.

Сдано в набор 17.11.03. Подписано в печать 27.01.04. Дата выхода в свет 09.02.04.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 18,92. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 520.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430000, Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в ГУП РМ «Республиканская типография „Красный Октябрь“».
430000, Саранск, ул. Советская, 55а.

ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Министерство образования Российской Федерации
(Минобразование России)

ПРИКАЗ

20.11.2003 № 4320

г. Москва

О РЕАЛИЗАЦИИ РЕШЕНИЯ КОЛЛЕГИИ МИНОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ОТ 07.10.2003 №13/1 «О МЕЖДУНАРОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ»

В целях повышения эффективности деятельности и реализации решения коллегии Министерства образования Российской Федерации от 07.10.2003 №13/1 «О международном сотрудничестве в науке и образовании» **п р и к а з ы в а ю:**

1. Продолжить дальнейшее развитие международного сотрудничества в науке и образовании, выделив в качестве приоритета взаимодействие с государствами — участниками СНГ и содействие формированию новой отрасли народного хозяйства России — экспорта образовательных услуг.

2. Возложить на Управление международного образования и сотрудничества (Н.М. Дмитриева) и Управление развития и планирования научных исследований (С.В. Лебедева) координацию международных научно-технических программ и проектов, осуществляемых Министерством образования Российской Федерации.

3. Управлению международного образования и сотрудничества (Н.М. Дмитриеву) и Управлению развития и планирования научных исследований (С.В. Лебедеву): до 15.12.2003 внести необходимые изменения в приказ Министерства образования Российской Федерации от 26.11.1999 № 969 «О создании Координационного совета Минобразования России по проблемам развития международного сотрудничества в области образования и научных исследований», уточняющие функции Координационного совета;

разработать проект плана заседаний Координационного совета Минобразования России по проблемам развития международного сотрудничества в области образования и научных исследований на 2004 год.

4. Заместителям Министра Л.С. Гребневу, Н.Б. Банцекину и М.Н. Стриханову: разработать до 31.12.2003 проект плана мероприятий по реализации в Российской Федерации Болонской декларации 1999 года;

одобрить инициативу рабочей группы в Баренцевом Евро-арктическом регионе (БЕАР) по высшей школе и науке, направленную на создание единого научно-образовательного Баренц-пространства в рамках Болонского процесса;

использовать опыт рабочей группы БЕАР.

5. Управлению международного образования и сотрудничества (Н.М. Дмитриеву):

5.1. Провести в IV квартале 2003 года совещание проректоров по международным связям образовательных учреждений Российской Федерации по вопросам участия образовательных учреждений высшего профессионального образования в реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в образовательных учреждениях Российской Федерации, а также подготовки плана мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями Российской Федерации.



5.2. Представить до 30.11.2003 предложения по увеличению приема на обучение в образовательные учреждения Российской Федерации иностранных граждан, граждан государств — участников СНГ и соотечественников.

5.3. Разработать до 31.12.2004 научно обоснованную методику финансирования экспорта образовательных услуг образовательными учреждениями Российской Федерации.

5.4. Провести экономический анализ возможностей и ресурсов субъектов Российской Федерации по предоставлению образовательных услуг иностранным, и прежде всего приграничным государствам на бюджетной и коммерческой основе.

5.5. Учитывать возможности дистанционного обучения для расширения экспорта образовательных услуг, включая продвижение за границу образовательных учреждений среднего профессионального образования Российской Федерации.

5.6. Проработать до 31.12.2003 с представителями МИДа России и партнерами из Италии и Франции вопросы заключения двусторонних соглашений о сотрудничестве в области изучения русского, итальянского и французского языков.

5.7. Совместно с Департаментом государственной аттестации научных и научно-педагогических работников (В.Г. Выскубом) до 15.12.2003 разработать и представить проект приказа Минобразования России по вопросам совершенствования работы по признанию документов об образовании, о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий.

6. Управлению развития и планирования научных исследований (С.В. Лебедеву):

6.1. Разработать до 31.12.2003 предложения по развитию международного сотрудничества в рамках совместных международных научных проектов научной программы «Федерально-региональная политика в науке и образовании» на 2004—2006 годы.

6.2. Провести до 31.10.2004 совещания представителей научно-образовательных центров подпрограммы 4.1 научной программы «Федерально-региональная политика в науке и образовании» совместно с Американским фондом гражданских исследований и развития (CRDF), а также совместно с автономной некоммерческой организацией «Ино-Центр (Информация. Наука. Образование)».

6.3. Разработать до 31.03.2004 проекты методических документов для структурных подразделений вузов, созданных и создаваемых в процессе международного сотрудничества.

6.4. Подготовить до 31.12.2003 предложения по расширению совместно с CRDF программы грантов для молодых ученых на 2004 год.

6.5. Разработать до 31.12.2003 планы работ офисов трансфера технологий по коммерциализации результатов научно-исследовательских работ.

6.6. Подготовить до 31.12.2003 совместно с Управлением международного образования и сотрудничества (Н.М. Дмитриевым) и Германской службой академических обменов (DAAD) предложения по реализации программы стажировок молодых ученых в университетах Германии на период с 2004 по 2007 год.

6.7. Совместно с Управлением международного образования и сотрудничества (Н.М. Дмитриевым):

представить до 30.03.2004 предложения по использованию информационных технологий для осуществления международного сотрудничества в науке и образовании;

разработать до 30.05.2004 предложения по развитию международного сотрудничества в науке с государствами — участниками СНГ, включая предоставление услуг аспирантур и докторантур образовательных учреждений и научных организаций Российской Федерации;

провести до 31.03.2004 необходимую подготовительную работу по проведению совещания доноров российского образования.



7. Ведомственной комиссии экспортного контроля Министерства образования Российской Федерации (Ю.В. Шленову):

7.1. Разработать до 30.11.2003 план работ по экспортному контролю на 2004 год.

7.2. Обеспечить совместно с вузами и научными организациями, находящимися в ведении Минобразования России, при осуществлении внешнеэкономической, образовательной и научно-технической деятельности эффективный мониторинг выполнения законодательства Российской Федерации в области экспортного контроля.

8. Управлению высоких технологий и инноваций (А.В. Суворинину):

8.1. Продолжить работу по пропаганде достижений, расширению участия образовательных учреждений и научных организаций Российской Федерации в российских и международных выставках и ярмарках инноваций.

8.2. Подготовить до 30.11.2003 предложения по организации участия Минобразования России в международных салонах инноваций, научных исследований и научных технологий на 2004 год.

9. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителей Министра М.Н. Стриханова и Н.Б. Банцеекина.

Министр

В.М. Филиппов



РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЯ ИНТЕГРАЦИИ В МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

(Интервью с заместителем министра образования
Российской Федерации Н.Б. Банцекиным)

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами строительства гражданского общества и правового государства, перехода к рыночной экономике и вхождения на новых основах в систему международного разделения труда. Редакция нашего журнала особое внимание уделяет перспективам интеграции системы российского образования в мировое образовательное пространство (см., например: Байнев В.Ф. Проблемы интеграции образования стран — участниц СНГ и Западной Европы // ИО. 2002. № 1. С. 18—23; Шевченко Е.В. Болонский процесс и российская система высшего образования // ИО. 2002. № 2/3. С. 38—42 и др.). Сегодня на вопросы редакции отвечает заместитель министра образования РФ Н.Б. Банцекин.

— **Никита Борисович, как известно, в одобренных Правительством Российской Федерации документах — Национальной доктрине развития образования и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года — обозначена важность международной деятельности высшей школы России, в том числе в области экспорта образовательных услуг. В этой связи какие шаги предпринимаются Министерством образования РФ по реализации государственной политики в сфере международного сотрудничества?**

— В развитие упомянутых Вами доктрины и концепции Правительство РФ поручило Министерству образования разработать два важных документа по вопросам международного сотрудничества российского образования, в реализации которых примут участие многие федеральные министерства и ведомства, субъекты Федерации, а также образовательные учреждения страны.

Первый документ называется *Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях*. Он предусматривает расширение приема зарубежных студентов, создание совместных российско-национальных образовательных учреждений, содействие изучению русского языка в зарубежных учебных заведениях.

Основной целью государственной политики в сфере подготовки национальных кадров для зарубежных стран являются ее направленность на обеспечение геополитических интересов Российской Федерации, и прежде всего в государствах — участниках СНГ, полноправное членство в мировом образовательном сообществе, обеспечение конкурентоспособности выпускников российских вузов на мировых рынках образования и труда.

К числу факторов, воздействующих на международную образовательную деятельность России и усиление ее национальных интересов, относятся:

— повышение международного влияния посредством подготовки интеллектуальной элиты зарубежных стран;

— распространение культуры и языка;

— привлечение талантливой молодежи других стран к развитию российской науки;

— обмен передовым опытом с помощью выпускников российских вузов и на базе университетского сотрудничества.

В последние годы резко возросло число иностранцев, обучающихся в России на компенсационной (контрактной) основе. В настоящее время их насчитывается свыше 70 тыс. человек. Расчеты показывают, что это может позволить вузам России ежегодно зарабатывать порядка 400 млн дол. США дополнительных внебюджетных средств. Стоит задача существенно увеличить эту цифру.

Конечно же, остается в силе практика бесплатного обучения иностранцев в России. Предложения по распределению государственных стипендий разрабатываются совместно с МИД России в соответствии с заявками министерств и ведомств, в ведении которых находятся образовательные учреждения, представлениями посольств в зарубежных странах, посольств зарубежных стран в России, международных организаций, государственных и общественных организаций Российской Федерации и утверждаются Межведомственной комиссией. Квоты стипендий распределяются с учетом общего состояния политических и экономических отношений с каждой конкретной страной. Количество квотных мест постепенно увеличивается, однако их число на порядок меньше количества иностранных учащихся, приезжающих на учебу по контракту.

Второй документ — *План мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг российскими образовательными учреждениями*. План разработан в рамках мероприятий по реализации уже упоминавшейся выше Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Его цель состоит в том, чтобы оказать государственное содействие вузам в укреплении их позиций на мировом рынке образовательных услуг. Речь идет о законодательном, информационно-рекламном, научно-методическом, организационном, кадровом сопровождении экспорта образовательных услуг российскими вузами. Координирующим органом, обеспечивающим работу по реализации плана, является Министерство образования.

Мы считаем, что реализация указанных документов будет отвечать национальным интересам России, задаче восстановления ее позиций как главного образовательного центра Содружества Независимых Государств и способствовать полноправному участию российских учебных заведений в процессе интернационализации образования.

— **Вы подчеркнули важность восстановления ведущих позиций нашей страны на международном рынке об-**

разовательных услуг. Давайте сделаем небольшой экскурс в историю. Известно, что в СССР существовала отлаженная система обучения иностранных студентов...

— Сегодня мы уже практически вышли на уровень подготовки студентов, который был в советское время. В Советский Союз приезжало на учебу порядка 130 тыс. иностранных студентов. При этом на долю РСФСР приходилось около 80 тыс. учащихся. Задачей было довести количество иностранных студентов до 300 тыс., при этом главной целью было воспитание своих идеологических союзников. К этому же, в свою очередь, стремились и американцы.

В продвижении советского образования за рубежом было сделано очень много. И не надо забывать, что обучение в СССР для всех было бесплатным, мы не пытались извлечь из этого какие-то дивиденды. Разве что политические...

К постсоветскому этапу в развитии экспорта образования подходит определение «экстенсивный». Мы «проживали» ресурсы советской эпохи. Общежития, аудитории, лабораторная база, методы обучения — все это было накоплено предшествующим временем. Хорошо, что у нас осталась отлаженная система подготовки иностранных студентов. Именно она является сердцевинной, ядром складывающейся новой системы.

— **Никита Борисович, думаю, Вы согласитесь, что образовательная политика России, предьявляя мировому сообществу национальные интересы в сфере образования, вместе с тем должна учитывать и международные тенденции.**

— В мире растет спрос на людей, которые по уровню подготовки отвечают требованиям современности (коммуникабельность и толерантность, в частности), могут взаимодействовать с представителями других культур, решать вопросы, которые предполагают понимание глобальных проблем. Возрастает потребность в массовом высшем образовании, происходят усиление конкуренции на рынке образовательных услуг и либерализация международной торговли ими.



На фоне динамичного развития экономики и усиления роли так называемого человеческого фактора (в развитых странах составляющего до 70—80 % национального богатства) растет потребность повышения профессиональной квалификации и профессиональной мобильности.

Россия обладает всеми возможностями для того, чтобы занимать достойное место в мировом образовательном сообществе. Более того, отечественная система образования помогает ей оставаться в числе стран, обладающих высоким уровнем культуры, науки и образования. Преимущество России перед этими странами состоит в сочетании высокого качества образования с полным пакетом предоставляемых образовательных услуг и относительно низких цен на них.

Однако в современном мире высокий образовательный статус России необходимо постоянно отстаивать, а образовательный потенциал наращивать в условиях острой конкурентной борьбы в области предоставления образовательных услуг. Их ежегодный объем на мировом рынке оценивается в 30—40 млрд дол. США, а поток академической мобильности — в несколько миллионов человек.

Хочется особо обратить внимание на то обстоятельство, что рост международного образовательного рынка носит лавинообразный характер и происходит по резко возрастающей экспоненте. Так что через три года мы будем иметь дело с другим порядком цифр.

— Никита Борисович, в этой связи что необходимо российскому образованию для успешной конкуренции на международном рынке образовательных услуг?

— Чтобы находиться внутри мировых тенденций в сфере образования, требуется ускоренная адаптация российских вузов к работе на международном рынке образовательных услуг. Это означает определение собственных ниш в мировом информационно-образовательном пространстве, опору на современные информационные технологии, внедрение новых образовательных технологий дистанционного обучения и трансграничного предо-

ставления образовательных услуг. Российские вузы должны учитывать, что помимо традиционных форм приема иностранных студентов на обучение на мировом рынке образовательных услуг возникают новые — оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и др.

Выход на мировой рынок, последующее усиление на нем своих позиций не только предполагают наличие соответствующих технологических схем, моделей обучения, стандартов образования и качества, но и требуют глубокого исследования и понимания механизмов формирования спроса на те или иные образовательные услуги, действий конкурентов, посредников, государственных организаций.

Основные компоненты деятельности вузов на международном образовательном рынке можно свести к следующим:

— анализ образовательной политики развитых стран в области экспорта и импорта образования, маркетинговые стратегии экспорта образования;

— исследование основных тенденций развития мирового рынка образовательных услуг;

— изучение емкости рынка, спроса, существующего и прогнозируемого, на различные программы обучения, платежеспособности потребителей образовательных услуг;

— разработка методики анализа и сравнения государственных образовательных стандартов высшего образования в России и за рубежом;

— анализ системы оценки качества образовательных услуг в России и за рубежом и разработка механизмов контроля качества;

— поиск и внедрение эффективных рыночных механизмов предоставления и регулирования экспорта образовательных услуг.

Весь комплекс вопросов тесно связан с темой управления высшим учебным заведением, и здесь, как представляется, можно многому научиться у наших зарубежных коллег. Поэтому мы включили тематику менеджмента в области экспорта образовательных услуг в федеральную целевую программу по развитию образо-

вания в Российской Федерации (ФПРО). После получения результатов по данной тематике предпримем целенаправленные усилия для их тиражирования и распространения в российском образовательном сообществе.

Кроме того, в современных условиях повышение конкурентоспособности образовательных единиц должно происходить также за счет реализации грамотных стратегий продвижения в мировое образовательное пространство при поддержке государства и объединения усилий вузов в выходе вовне. Здесь у России накоплен некоторый опыт, сосредоточенный главным образом в вузах.

И еще об одном. По инициативе Министерства образования начала формироваться сеть вузов под эгидой Российского совета академической мобильности (РОСАМ). Подобные инициативные ростки надо поддерживать, чтобы со временем они превратились в организации, сравнимые по своей мощи с Британским советом или Германской службой академических обменов. Упомянутые иностранные неправительственные организации играют весьма позитивную роль в реализации национальных политик экспорта образовательных услуг.

Наконец, в ректорском корпусе важно культивировать бизнес-культуру, чтобы управление образовательными проектами, прежде всего в части, касающейся экспорта образовательных услуг, посредством бизнес-планов и технико-экономических обоснований становилось неотъемлемым компонентом современного управления вузом и мышления его руководителя.

— **Никита Борисович, российское образование все более становится экспортоориентированной отраслью экономики, что, без сомнения, имеет позитивный характер. Однако это влечет за собой дальнейшую коммерциализацию образования, по поводу которой общественное мнение настроено не столь однозначно.**

— О так называемой коммерциализации образования говорят повсеместно, и не только, между прочим, в России. Хотя Всемирная торговая организация, в кото-

рую Россия стремится вступить, рассматривает образование как услугу и изучает возможность осуществления экспорта и импорта этой услуги по общепринятым в данной организации правилам, мы должны понимать, что речь идет не просто об услуге, а о *социально ответственной услуге*. Это следует постоянно иметь в виду при обеспечении доступности образовательных услуг, экспорте учебных продуктов и вложении инвестиций в зарубежные учебные центры, а также при предоставлении гарантий поставщикам образования, когда создаются их филиалы в любой стране и реализуются другие формы транснационального образования.

Подход ВТО без учета общественной значимости услуги может негативно отразиться на традиционной независимости и академической свободе университетов и вызывает поэтому отрицательное отношение к коммерциализации. На наш взгляд, нет ничего плохого в том, чтобы создавать конкурентоспособный образовательный продукт и продвигать его на рынок, особенно международный, где требования к такому продукту действительно очень высоки. Однако, как все прекрасно понимают, ни в коем случае нельзя забывать о сбалансированности экономического, социального и политического подходов к проблемам участия российского образования в мировом образовательном процессе. Другими словами, прибыль не должна являться единственным критерием эффективности.

Мы внимательно изучаем опыт ряда государств, которые рассматривают образование в качестве важной отрасли национального хозяйства, проводя государственную политику перехода от ориентации только на бюджеты к моделям экспортоориентированных секторов экономики. Однако наш главный принцип при этом заключается не в «слепом копировании» зарубежного опыта, а в его творческой адаптации в российских условиях с учетом региональных особенностей нашей большой страны.

Австралия, например, практикует государственную поддержку вузов, стимулируя привлечение инвестиций в них как в корпоративные структуры. Страна до-



билась поразительных успехов на этом поприще, заняв третье место в мире в экспорте образовательных услуг. А с точки зрения доходов государственного бюджета образование в этой стране следует сразу за ресурсодобывающими отраслями экономики. В настоящее время в Австралии (как и в России) учатся примерно 75 тыс. иностранных студентов. Правда, австралийцы получают за них 2 млрд, а мы — примерно 150 млн дол. И если мы теперь относимся к образованию и как к бизнесу, то мы должны ответить на совершенно конкретные, а порой и неожиданные вопросы. Например: в каком случае вузу выгоднее общежитие построить, а в каком — взять в аренду? Какая цена за образование является оптимальной? Пока все идет по наитию, если хотите, на глазок. А надо проводить серьезные маркетинговые исследования.

Не менее интересна практика США — лидера на мировом образовательном рынке. Там на государственном уровне содействуют формированию образовательных консорциумов и корпораций для более успешного продвижения национальных вузов на международный рынок образовательных услуг. Доходы США в этом секторе, направленные в национальную экономику, по оценкам экспертов в области образования, в 2002 г. составили 14 млрд дол., включая прямые и косвенные расходы на обучение и исключая финансовую поддержку со стороны Администрации США в размере 4,5 млрд дол.

Франция делает крупные государственные инвестиции в национальную образовательную систему. Такую же политику проводит Китай. Примеры вдумчивого отношения к системе национального образования и ее продвижению на международный рынок в мире имеются. В результате в ряде государств образование становится фактором повышения национальной конкурентоспособности.

Своевременное законодательное оформление государственного подхода к данным процессам в области международного образования и встраивание в них системы образования Российской Феде-

рации — важная задача Министерства образования.

Нужно учесть экономические, политические и социальные интересы России. И это тоже одна из важных задач, которые стоят сейчас перед министерством. По сути, главной целью вхождения России на международный рынок образования является повышение качества отечественного образования, причем на всех его этапах — и в высшей, и в средней школе.

— **Значит, процесс интернационализации затронет не только высшую, но и среднюю школу?**

— Конечно, ведь средняя школа — это начало образования. А наша средняя школа, как известно, по своему уровню превосходит американскую и европейскую, особенно по естественно-научным дисциплинам и математике. Могу на собственном опыте подтвердить, что выпускники даже очень хороших школ большинства стран Западной Европы, Америки и Канады в области естественно-научных дисциплин находятся на уровне нашего девятого класса. У выпускников российских школ есть два года в запасе.

Сейчас российская средняя школа очень активно «продвигается» за рубеж. Процесс этот начался со стран СНГ и Балтии. Для полноценной интеграции российского образования в международные процессы необходимо создать новый комплекс, включающий в себя и среднюю, и высшую школу, и послевузовскую подготовку.

Дистанционное образование и создание сети филиалов российских образовательных учреждений за рубежом — также элемент нового образовательного комплекса, который сейчас формируется. И, надо сказать, формируется очень быстро, поскольку инициатива, как правило, исходит от самих вузов и школ. Они отлично понимают, в каком направлении надо двигаться. Главное, им не мешать.

— **В ходе беседы уже прозвучали слова, которые дают возможность сделать выводы о приоритетах России в международных связях в области образования. Не могли бы Вы более подробно остановиться на вопросах**

укрепления сотрудничества в сфере образования с государствами — участниками СНГ?

Развитие сотрудничества в области образования с государствами — участниками СНГ имеет особое значение для Российской Федерации. Это значение обусловлено традицией подготовки специалистов республик бывшего Советского Союза в РСФСР, нынешней РФ.

Российская Федерация активно участвует в работе Совета по сотрудничеству в области образования государств — членов СНГ. Министерство образования обеспечивает реализацию программы этого Совета в России, включая его мероприятия по линии ФПРО.

Во взаимодействии с образовательными ведомствами государств Содружества осуществляются мероприятия по формированию единого образовательного пространства, а также созданию нормативной базы в контексте интеграционных процессов в сфере образования со странами СНГ, гармонизации законодательной и нормативно-правовой базы Российской Федерации и стран СНГ. Речь идет о согласовании государственных образовательных стандартов всех уровней образования, требованиях к подготовке и аттестации научных и научно-педагогических кадров, обеспечении взаимного признания и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и званий, формализации унифицированных процедур их проведения.

Важное значение имеет подготовка кадров специалистов для государств — членов СНГ в российских вузах. В настоящее время в России обучается свыше 38 тыс. граждан из стран СНГ, в том числе 23 500 с полным возмещением затрат, т.е. на контрактной основе.

В рамках выполнения поручений Президента Российской Федерации за счет увеличения стипендий для граждан стран СНГ будут обеспечиваться линия на приоритетность отношений с этими странами и выполнение задачи восстановления позиций России как главного образовательного центра Содружества. В 2003 г. Министерство предоставило дополнительно свыше 1 700 стипендий

гражданам государств — участников СНГ для обучения за счет средств федерального бюджета в вузах РФ.

Сотрудничество в рамках СНГ предполагается осуществлять на основе так называемых базовых образовательных организаций. Первые базовые организации созданы в системе российской высшей школы. Московский государственный лингвистический университет будет готовить специалистов по языкам и культуре, Московский государственный университет — в области фундаментальных естественных наук, а Санкт-Петербургский государственный университет — в области гуманитарных и социально-экономических наук.

Эффективно действует Совет по признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степеней и званий при Интеграционном комитете Евразийского экономического сообщества (Беларусь, Казахстан, Киргизия, Таджикистан), который в области формирования единого образовательного пространства выступает ядром СНГ. На 5-м заседании этого Совета его председателем был избран представитель России.

Удовлетворение образовательных потребностей соотечественников также является приоритетом. Министерство образования осуществляет тесное взаимодействие с Правительственной комиссией по делам соотечественников за рубежом. По этой линии направлялись учебники и учебное оборудование в адрес образовательных учреждений государств СНГ с русским языком обучения. В российских вузах организовывались курсы повышения квалификации учителей школ из стран СНГ. Комиссией были рассмотрены вопросы организации дистанционного обучения соотечественников и использования в их интересах филиалов учебных заведений России, прежде всего в странах СНГ, а также приняты соответствующие решения.

Соотечественникам были обеспечены права на поступление в российские вузы наравне с гражданами Российской Федерации. Начиная с 2002 г. в рамках стипендий, предоставленных для обучения в наших вузах граждан из стран СНГ, по



согласованию с МИД России в квоте каждого из этих государств учтена возможность получения стипендий.

Были организованы совместные образовательные учреждения с рядом стран СНГ (русская школа в Туркменистане, славянские университеты в Киргизии, Армении, Таджикистане, Беларуси), услугами которых воспользовались в первую очередь наши зарубежные соотечественники. Это же в значительной степени относится и к филиальной сети российских вузов.

К приоритетным направлениям относится также *поддержка изучения и преподавания русского языка в образовательных учреждениях СНГ, сохранение русской культуры и языка в мире.*

Сокращение сферы применения русского языка в государственной деятельности, экономике, культуре и образовании в странах Содружества, за исключением Беларуси, обусловило актуальность решения названной задачи.

Русский язык является одним из главных звеньев в образовательных программах для зарубежных соотечественников.

— **Что делается в этом направлении?**

— Успешно работает федеральная целевая программа «Русский язык». Неплохое финансирование программы позволяет проводить международные и все-российские конференции по русскому языку, международный фестиваль «Учитель русской словесности», олимпиады школьников по русскому языку, издавать книги и осуществлять исследования по теме. В Москве и Ульяновске были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка как иностранного.

Предстоит проделать большой объем работы в плане распространения русского языка за рубежом. Предполагается сформировать банк данных по функционированию русского языка на территории государств — участников СНГ, стран Балтии, в «дальнем» зарубежье.

Значительная часть иностранных учащихся в России приезжает из стран Азии. Во времена СССР они составляли почти 50 % иностранных учащихся. Сейчас их

меньше, но представители этих стран обучаются практически во всех российских вузах, которые серьезно занимаются международным сотрудничеством в области образования. Думается, что это обстоятельство также следует учитывать в ходе выработки приоритетов государственной образовательной политики России.

— **Никита Борисович, на страницах нашего журнала были опубликованы статьи отечественных и зарубежных авторов, посвященные Болонскому процессу. Надо отметить, что взгляды ученых на возможность и целесообразность включения России в Зону европейского высшего образования не всегда совпадают. Хотелось бы услышать Ваше мнение по данной проблеме.**

Ориентация России на европейское образовательное пространство обуславливает существенный интерес к Болонскому процессу с учетом его долгосрочных целей. Однако дело не только в географии.

Болонский процесс представляет собой своеобразную модель интернационализации образовательного пространства и в этом смысле выходит далеко за географические границы Европы. Декларация в Болонье является звеном в цепи важных международных договоренностей государств.

Какие компоненты Болонского процесса нам необходимо выделить в первую очередь?

Использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых критериев, выдача единого приложения к диплому. В настоящее время в России некоторые университеты, в основном негосударственные, уже выдают своим выпускникам упомянутое приложение. Чтобы упорядочить этот процесс, по заданию Министерства образования кафедра управления международным образованием Санкт-Петербургского государственного политехнического университета подготовила учебно-методические и практические пособия, разъясняющие условия и сложные случаи применения приложения.

По мнению российских специалистов в этой области, адаптация и внедрение приложений европейского образца к рос-

сийским дипломам позволит серьезно развить систему подтверждения, признания и установления эквивалентности документов об образовании.

Введение системы двухэтапного высшего образования, в которой диплом, получаемый после первого этапа, признается рынком труда как достаточный уровень квалификации. Это, пожалуй, наиболее сложный компонент для России в силу имеющихся традиций образования. Однако и здесь структурные преобразования идут. Внедряется двухэтапная система — бакалавр и магистр. Подготовка по программе бакалавров должна длиться 4 года, а магистров — около 6 лет. Такая практика действует в университетах Северной Америки, откуда, наверное, идет и в Европу, и к нам. В Европе, однако, поиск продолжается. Нам, видимо, следует творчески поучиться у немцев, которые испытывают такие же сложности. В этой связи по заданию министерства группа ученых в настоящее время исследует возможность перехода на следующие схемы получения высшего образования: 3 года — бакалавр, 3+3 — магистр, 3+3+1 или 2 — кандидат наук.

Принятие системы кредитов (ECTS) как средства повышения мобильности студентов. В нашей стране действует другая система учета трудоемкости учебной работы, основанная на академических часах. Эта система имеет существенные недостатки, и переход к шкале кредитов был бы закономерен.

Практически все российские вузы, участвующие в программе ТЕМПУС и других международных программах, используют систему кредитов по типу ECTS. Однако целый ряд университетов,

не участвующих в таких программах, создает собственные системы кредитов, которые значительно отличаются друг от друга. В этой связи Министерство образования в настоящее время финансирует несколько научных проектов с целью создания единой для всей страны кредитной системы учета трудоемкости. Как считают эксперты, высшая школа России уже в течение ближайших трех-пяти лет повсеместно перейдет на кредитную систему учета трудоемкости.

Стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов и преподавателей. Этот процесс в России идет слабо. Российские университеты редко отправляют студентов и преподавателей за свой счет, предпочитая гранты и оплаченные приглашения. Помимо финансовых сложностей имеется и еще одна важная причина — языковая, связанная с незнанием или слабым знанием иностранных языков.

В России в рамках Министерства образования под председательством министра была создана Комиссия по присоединению к Болонской декларации, в которую входят представители министерства и других заинтересованных правительственных организаций, высших учебных заведений и академических кругов.

В завершение хочу подчеркнуть, что мы сейчас совершаем шаги по пути, который должен привести Россию к новой экспортоориентированной отрасли хозяйства. Колоссальный потенциал, которым обладают российская высшая школа, в целом отечественная система образования дает уверенность в том, что этот непростой путь будет успешно пройден.

Беседовал С.В. ПОЛУТИН

**УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ****ИНВЕСТИЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕГИОНА
В ОРГАНИЗАЦИИ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

А.И. Афоничкин, проректор Волжского университета им. В.Н. Татищева,

*Г.В. Егорова, ст. преподаватель кафедры экономики Тольяттинского
государственного института сервиса,*

Е.Г. Куприянова, аспирант Волжского университета им. В.Н. Татищева

Работа посвящена теоретической проработке и формированию модели инвестиционного развития образовательного учреждения в сфере высшего образования на базе интеграции методов государственного и частного инвестирования в образовательные услуги. Создание инвестиционных механизмов финансирования образовательных услуг позволит расширить сектор рынка образовательных услуг при обеспечении качества необходимого уровня.

The paper is focused on theoretical research and modeling of investment development process of institutions of higher education. The research is based on the integration methods of state and private investment in educational services. Provided the quality meets the requirements, the creation of investment mechanisms for financing educational services will stimulate the growth of the educational market share.

Стремительное развитие научно-технического прогресса, интеграция России в мировое сообщество, в частности в ВТО, показывают все возрастающую роль образования в развитии общественного производства и становлении современного мирового информационного общества. В современных развитых странах более половины экономически активного населения занимается умственным трудом, требующим соответствующего образовательного уровня, что свидетельствует об интеллектуализации экономики стран и особом статусе таких отраслей социальной сферы, как образование и наука. Все это, в свою очередь, способствует формированию и совершенствованию образовательного, профессионального, научного и духовного потенциала общества. Особая роль сферы образования объясняется ее спецификой в системе общественного разделения труда: она одновременно удовлетворяет запросы населения на образовательные услуги и воспроизводит главную производительную силу общества — квалифицированных работников для всех отраслей хозяйства.

Различным аспектам теории и практики управления образовательной деятельностью и экономики образования уделяется значительное внимание и в отечественной, и в зарубежной литературе. В связи с ростом потребности в высшем образовании и возникновением

в нашей стране рынка образовательных услуг как особой инфраструктуры, механизмы инвестирования в образование начинают разрабатываться, однако опыт в теории и практике организации подобных механизмов пока недостаточен и требуется проведение тщательных исследований для анализа и синтеза такого рода систем.

Анализ деятельности Министерства образования России дает основания предполагать его активное стремление к реформированию отечественной образовательной системы. При этом наблюдаются разные подходы к методам формирования как организационного механизма, так и содержательной структуры образовательной деятельности. Отсутствие единого подхода к выработке стратегии управления образовательной деятельностью на складывающемся рынке образовательных услуг ведет к ухудшению не только системы финансирования, но и состояния образовательных услуг. Прокларируемые в основном законе, регулирующие образовательную деятельность в Российской Федерации, Законе РФ «Об образовании», системообразующие принципы, на базе которых должна строиться стратегия образовательной деятельности в стране, определяют приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования посредством финансирования за счет

средств федерального бюджета. Его размер должен быть установлен не менее чем 3 % федерального бюджета, что предполагает финансирование обучения в государственных высших учебных заведениях примерно 170 студентов на каждые 10 тыс. чел., проживающих в Российской Федерации.

Поворот России к демократии, правовому государству, рыночной экономике, связанные с ним коренные преобразования в ведущих сферах общественной жизни обусловили необходимость кардинальной образовательной реформы. За истекшие годы ликвидирована монополия государства на образование, появились негосударственные образовательные учреждения. Негосударственный сектор высшей школы насчитывает свыше 500 образовательных учреждений с контингентом студентов около 7 % от их общего числа. Это немного в условиях РФ, однако такого рода образовательные учреждения уже заняли свое место на рынке образовательных услуг. Возросли возможности граждан в свободном выборе учебных заведений, образовательных и профессионально-образовательных программ.

Образовательная реформа связана с кардинальными изменениями в жизни страны, смещением роли и функции образования с обслуживания интересов государства на удовлетворение потребностей личности, общества и социальных групп. По мере раскрепощения личной и общественной инициативы, расширения сферы свободного выбора образовательных услуг семья, общественность, работодатели и сами учащиеся обязаны брать на себя растущую долю обязанностей и ответственности в деле образования. Этот тезис обосновывается не только наличием негосударственного сектора, но и политикой в области финансирования отрасли.

Как показывает мировой опыт, решение данной проблемы возможно за счет привлечения в образовательную сферу части средств, аккумулированных у тех категорий населения и заинтересованных юридических лиц, которые готовы уже

сегодня делать финансовые вложения в образовательные услуги будущих периодов при условии их высокой надежности, качества и ликвидности.

Существующие в настоящее время зарубежные механизмы инвестирования образования затрагивают в основном частные инвестиции в виде различных займов, ваучеров и кредитов. Однако реализуемость таких механизмов в России весьма незначительна. Поэтому с учетом традиций и возможностей частных инвестиций в качестве жизнеспособного финансового механизма для продолжения образования может быть использовано накопительное инвестирование.

К данному моменту в стране имеется определенный опыт реализации таких программ государственного инвестирования, как образовательные кредиты, образовательные рейтинги с выдачей индивидуального образовательного сертификата и др. Однако объемы государственных средств на образование хотя и имеют тенденцию роста, все же недостаточны для полноценного образовательного процесса, регламентированного нормативными актами. В этой связи разработка механизмов и использование системы частного инвестирования в образование в сфере высшего образования являются, несомненно, актуальной проблемой.

Для анализа процессов управления и финансирования в системе общего и высшего образования обычно используется ряд индикаторов, на базе которых и проводится оценка уровня системы образования. Такими индикаторами выступают показатели (индексы), характеризующие конкурентоспособность системы высшего образования страны по мировым критериям. К ним относятся:

- профориентация, отбор и зачисление в вузы;
- структура и содержание программ подготовки;
- профессорско-преподавательский состав;
- производственная инфраструктура и материально-техническое обеспечение;
- структура и организация процесса подготовки;



- финансовое обеспечение;
- трудоустройство выпускников вуза.

Данные показатели определяют потенциал высшего образования и его конкурентоспособность на мировом рынке в целом, стратегию управления развитием высшего образования.

Формирование указанной стратегии зависит от уровня экономического и научно-технического состояния страны. Существует несколько методов определения ее состояния (статуса) развития. Один из них базируется на анализе макроэкономических показателей, характеризующих различные сферы (экономика, социальная, научно-техническая сфера и др.), ВВП на душу населения, уровень доходов или производительность труда, уровень образования, продолжительность жизни, число продаваемых за рубежом лицензий и патентов и т.д.

Второй метод основан на формировании интегрального критерия, которым является индекс «общественное развитие» и который позволяет приписать каждой стране индекс, или рейтинг, уровня качества жизни населения. В качестве базы формирования интегрального критерия берется целый спектр показателей, например, таких, как уровень образования, покупательная способность и др.

Интегральный индекс позволяет оценить использование в стране национальных богатств для обеспечения жизненного уровня населения. Именно такой подход приняла за основу ООН, исследования которой позволили составить рейтинг стран по индексу «общественное развитие». Фрагмент рейтинга приведен в табл. 1.

Наиболее весомыми в структуре интегрального индекса являются показатели ВВП и дохода на душу населения. Начиная с 1993 г. ООН рекомендует использовать новый метод подсчета ВВП и дохода, базирующийся на оценке покупательной способности валюты страны на внутреннем рынке. Ранее оценка стоимости велась по международному курсу (объему производства). Это изменение дает новое разбиение стран на группы (табл. 2).

Таблица 1

**Рейтинг стран по индексу
«общественное развитие»**

Ñòðáí à	Ðǎé- òèí ā ī ī ī áú āñò- āáí í ī - ì ó ðàçǎè- òèþ	Kî èè ÷āñò- āī ī ÷ēī ā	Ðǎé- òèí ā ī ī ĀĀĪ	Ñòǎā- ī è é ī āðè- ī ā ī áó÷ā- ī èý
Япония	1	0,983	3	10,7
Канада	2	0,982	11	12,1
Норвегия	3	0,978	6	11,6
Швейцария	4	0,978	1	11,1
Швеция	5	0,977	5	11,1
США	6	0,076	10	12,3
Австралия	7	0,972	20	11,5
Франция	8	0,971	13	11,6
Нидерланды	9	0,970	17	10,6
Англия	10	0,964	21	11,5
Исландия	11	0,960	9	8,9
Германия	12	0,957	8	11,1
...				
Республики бывшего СССР:				
Литва	29			
...				
Эстония	34			
...				
Россия	37			
Беларусь	38			
...				
Узбекистан	80			
...				

Таблица 2

**Рейтинг стран по индексу
«доходы на душу населения»**

Ñòðáí à	Ī ī ēōī à- òǎēūī āý ñī ī ñī á- ī ī ñòū āāèþ òū, āī ē.	Ðǎé òèí ā	Ī áúāī ī ðī è çāī ā- ñòāà, āī ē.
США	22 204	1	22 204
Япония	19 107	2	27 132
Китай	2 040 (1 450)	3	370
Германия	19 500	4	24 585
Франция	18 227	5	21 022
Индия	1 150	6	330
Италия	16 896	7	19 911
Англия	15 720	8	17 596
Бразилия	5 240	9	2 940
Мексика	7 170	10	3 030
Канада	19 178	11	21 537
Испания	12 719	12	13 508
Индонезия	2 730	13	610

Третий метод определения уровня состояния страны связан с оценкой конкурентоспособности последней на мировом рынке. Для ее проведения используются 326 критериев, характеризующих различные аспекты конкурентоспособности страны: динамику экономики, социально-политическую стабильность, отраслевую эффективность и др. Применение данного метода дает следующее распределение стран: Япония, Швейцария, Германия, Финляндия, Швеция, США, Франция и т.д.

Статус России в мировом сообществе определяется не только существующим соотношением его показателей с аналогами зарубежных стран, но и перспективами их развития в будущем. В последнее время мировая экономика развивается слабыми темпами. Совокупный ВВП 177 стран мира возрастает всего на 2,2 % в год. Такое положение вызвано двумя основными факторами: депрессивными последствиями антиинфляционных мер и затянувшейся корректировкой внутренних нормативных актов. Страны СНГ и Восточной Европы вносят свой вклад в продолжающийся спад производства и повышение темпов инфляции. На этом фоне разрыв между экономическим потенциалом России и развитых стран увеличивается со всеми вытекающими отсюда последствиями. Для системы высшего образования данные последствия, по прогнозу, выразятся в сокращении объемов финансирования, снижении конкурентоспособности на мировом рынке образования и в результате этого уменьшении притока зарубежных студентов, сокращении национального рынка спроса на специалистов.

Стремительный рост, характеризующий высшую школу всех западноевропейских стран после Второй мировой войны, а также реформы, осуществляемые в этих странах как в социально-экономической сфере, так и в области образования, вызывают необходимость проведения межнациональных сравнительных исследований, в частности по такому интегрированному критерию, каким являются объемы финансирования высшего образования.

Наиболее полно характеризуют национальную политику стран в области развития и финансирования сферы высшего образования следующие показатели:

- общая сумма государственных расходов на высшее образование в процентном отношении к общим расходам;
- общая сумма государственных расходов на высшее образование в процентном отношении к национальному бюджету расходов на образование в целом;
- общая сумма государственных расходов на высшее образование в процентном отношении к ВВП;
- государственные расходы на одного студента.

При сравнении данных по странам — членам ЕЭС, например, по первому показателю получим, что общие государственные расходы на высшее образование в процентном отношении к доле расходов на образование в государственном бюджете максимальны в Нидерландах и Германии, исключительно низкими они остаются в Люксембурге и недостаточно высокими во Франции.

Изменение четвертого показателя, т.е. динамика государственных расходов на одного студента, коррелируется с приведенными выше данными: в странах с высоким уровнем расходов на образование (и во Франции) расходы на каждого студента имеют тенденцию к падению, а в странах с низким уровнем этих расходов — к повышению.

Рассмотренные данные показывают, что подробный сравнительный анализ структуры систем профессионального образования стран мира, и в частности анализ объемов и структуры их финансирования, представляется весьма актуальным для прогнозирования развития системы высшего образования Российской Федерации и особенно для оценки необходимых инвестиций в части финансирования востребованного высшего профессионального образования.

Изменения в государственно-политическом устройстве и социально-экономической жизни страны требуют коренного улучшения системы и практики управления образованием. Это — важная цель



и одновременно средство осуществления образовательной реформы.

За последние годы произошли существенные сдвиги в организации управления образованием. Приведены в соответствие с федеративным устройством России полномочия субъектов Федерации и органов местного самоуправления в образовательной сфере. В этой связи основной целью органов управления высшим образованием является дальнейшее реформирование системы управления образованием, обеспечивающей динамичное развитие и высокое качество образования.

Разделение полномочий и ответственности органов управления образованием в целях проведения единой государственной образовательной политики и разделения инвестиционных потоков для образовательных целей регионов связано с решением следующих основных задач на различных уровнях управления образованием: федеральном, региональном, местном.

На *федеральном уровне* реализация образовательной стратегии, финансово-экономического обеспечения и развития единого образовательного пространства РФ требует определения приоритетов реализации этой стратегии. Для создания федеральных программ, инновационных проектов, государственно-общественной системы оценки и контроля качества образования необходимы в первую очередь их научная и педагогическая проработка и координация деятельности органов управления образованием. При этом следует обеспечить равенство возможностей граждан в сфере образования, преимущественное внимание к потребностям тех слоев и групп населения, которые нуждаются в поддержке, разработать комплекс соответствующих показателей и индикаторов для мониторинга развития образования.

Региональный уровень совместно с органами федерального управления образованием обеспечивает переход российской образовательной системы в новое качество. Регионализация и интеграция образования, повышение уровня самостоятельности, комплексности образо-

вательного развития регионов и закрепление единства, целостности образовательного пространства России должны быть закреплены в нормативных документах по формированию региональной образовательной политики и региональных программ развития образования.

В регионе должно обеспечиваться научно-методическое и информационное обеспечение учреждений профессионального образования, в той части издания учебной литературы, которая касается прежде всего регионального компонента. Поддержка инновационной деятельности в образовании, развитие инновационных образовательных учреждений, организация подготовки, переподготовки и повышения квалификации по специальностям региона являются также важными проблемами развития образования, превращения региональной системы образования в действенный фактор экономического развития региона.

На *уровне местного самоуправления* должно осуществляться вовлечение широкой общественности в решение вопросов деятельности образовательных учреждений с целью удовлетворения образовательных потребностей местного населения и запросов местного рынка труда. Обеспечение образовательных учреждений финансовыми, материально-техническими и другими необходимыми для образовательной деятельности ресурсами требует создания нормативно-правовой базы местного самоуправления.

Регулирующая система управления образованием должна строиться, во-первых, с учетом академической и финансово-хозяйственной самостоятельности (автономии) образовательных учреждений и, во-вторых, исходя из условий децентрализации управления, разграничения компетенции, полномочий и ответственности между различными его уровнями. Это возможно только при условии отказа от принципов административно-распорядительного управления образованием и перехода к управлению, регулирующему деятельность образовательных систем.

Для обеспечения конституционных прав граждан в области образования на различных уровнях управления нужны

адекватные финансовые механизмы, отвечающие требованиям рыночных отношений в сфере образования, условиям рыночной экономики в регионах, способные стабилизировать и укрепить финансовое положение учебных заведений, повысить эффективность использования бюджетных средств, активизировать привлечение на нужды образовательных учреждений внебюджетных источников финансирования, создать равные экономико-правовые возможности для участия в образовательной деятельности всех образовательных учреждений независимо от форм собственности, а также потребителей образовательных услуг. Это должно стимулировать формирование рынка образовательных услуг, повышение платежеспособного спроса на них. Число обучающихся за счет государства студентов будет сокращаться при повышении качественных характеристик обучения (техническое и информационное оснащение, изменение соотношения числа преподавателей, особенно высшей квалификации, и студентов, увеличение объема индивидуальной работы со студентами, возможность формирования непосредственно перед выпуском учебных групп для подготовки специалистов с конкретной профориентацией в соответствии с потребностями рынка труда и т.д.).

Таким образом, при исследовании системы образования в области высшего образования выявляются тенденции к спаду в количественном и качественном составе людей, желающих получить его. Существующие размеры финансирования системы высшего образования не позволяют говорить об исключительном финансировании за счет государственного бюджета. Опыт развитых стран показывает необходимость привлечения дополнительного частного финансирования в сферу образования. Тенденции перераспределения частного и государственного финансирования усиливаются в области увеличения первого и сокращения второго.

Анализ организационно-экономического управления системой высшего образования предполагает структурное разделение механизмов финансирования и пересмотр целей и задач управления высшим образованием. В качестве альтернативных источников финансирования может быть предложена система мер частного инвестирования на продолжение образования. Концепция такого пакета услуг по финансированию продолжения образования должна включать ряд требований как к организационному механизму, так и к методам реализации и защиты инвестиций.

Поступила 24.10.03.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ КОНКУРЕНТНОЙ БОРЬБЫ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*Е.Г. Пипко, зав. кафедрой экономики, организации и коммерческой
деятельности Тольяттинского государственного института сервиса*

Статья посвящена определению концептуальных основ конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг. По мысли автора, высшие учебные заведения должны занять активную конкурентную позицию на рынке и определять стратегию конкуренции исходя из своей миссии и ситуации на рынке образовательных услуг.

The article is devoted to the concept of a competition in the market of educational services. The higher educational institutions should define strategy of a competition proceeding from mission and situation in the market educational services.

На рынке образовательных услуг Российской Федерации долгое время господствовали государственные выс-

шие учебные заведения. Однако развитие рыночных отношений в области образования привело к расширению пред-

© Е.Г. Пипко, 2003



ложения услуг за счет новых коммерческих организаций. Государственные высшие учебные заведения придерживались стратегии специализации и сосредоточения усилий на рынке с ограниченным спросом, где они делали ставку на высокую потребительскую ценность предлагаемой образовательной услуги. Специфика такой стратегии состояла в том, что дифференциация образовательной услуги была основана на узкой специализации. Это обстоятельство обеспечивало высокую степень защиты целевого сегмента от конкурентов. Стратегия позволяла добиваться успеха в конкурентной борьбе не только с равными, но и со значительно более мощными соперниками, например с представительствами московских государственных высших учебных заведений. Ее недостатком было то, что государственные высшие учебные заведения становились заложниками рыночной ниши, которую заняли. В условиях изменения внешней среды и появления других предложений образовательных услуг ниша, которую занимали государственные высшие учебные заведения, начала сужаться. Перспективой развития государственных высших учебных заведений в настоящее время является стагнация или умеренный рост вместе с занимаемой нишей или смена стратегии конкурентной борьбы.

Анализ современной демографической ситуации показывает, что рынок образовательных услуг в РФ к 2008 г. изменится коренным образом. В связи с обострением демографической ситуации количество выпускников средних школ резко сократится и конкурентная борьба за набор студентов обострится. Поскольку потенциал и параметры государственных высших учебных заведений зависят от количества обучающихся студентов, постольку перед каждым вузом стоит задача набора студентов в некоторых пределах. При сокращении набора прежде всего снижается нагрузка на одного преподавателя, что приводит к уменьшению численности профессорско-преподавательского состава. Это является негатив-

ным социальным фактором развития любой профессиональной бюрократии и ослабляет потенциал государственного высшего учебного заведения.

Не подвергая сомнению первичность производства в плане создания образовательной услуги, в условиях рыночной экономики необходимо ориентироваться на движение спроса. Обмен, рассматриваемый как процесс отчуждения продуктов труда на эквивалентной основе, позволяет интегрировать фазы воспроизводства в единую систему общественного воспроизводства. С точки зрения управления обмен — это фактор внешней среды, который в условиях рыночной экономики следует контролировать в наибольшей степени.

Путем использования системы стратегического управления можно уменьшить энтропию обмена и через стратегические воздействия осуществить влияние на рынок и потребителя. Система стратегического управления, включающая стратегию конкуренции, позволяет наладить обратные связи с рынком, которые дают сигнал объекту управления о его состоянии, результатах собственной деятельности организации и конкурентов. В свою очередь, с помощью регуляторов аппарат управления имеет возможность принимать эффективные управленческие решения, а организация — увеличивать скорость адаптации к изменениям внешней среды.

В связи с изменением рынка образовательных услуг возникает необходимость изменения стратегических направлений развития государственных высших учебных заведений и формирования новой стратегии конкурентной борьбы, при этом надо учитывать не только закономерности конкуренции, но и ее специфику на рынке услуг в РФ.

Конкуренция представляет собой важнейший элемент хозяйственного механизма рыночной экономики, во многом обеспечивая ее динамизм, сбалансированное и эффективное развитие, и выполняет следующие функции: выявляет рыночную стоимость товаров, дифференцирует товаропроизводителей, создает ус-

ловия для формирования средней нормы прибыли, ведет к переливу капиталов в высокорентабельные отрасли и виды деятельности и т.д.

В экономической литературе, посвященной вопросам стратегического управления, конкуренция (от лат. *concurrere* — сталкиваться) рассматривается как экономическая борьба производителей за рынок сбыта и источники сырья. Однако многие экономисты отмеча-

ют, что в современной рыночной экономике конкуренция предполагает взаимодействие организаций на определенных сегментах рынка, поэтому в практике хозяйствования этот процесс нельзя представлять как всеобщее противостояние экономических субъектов.

Учеными-экономистами предлагаются разные подходы к классификации конкурентной борьбы между организациями. Основные из них приведены в табл. 1.

Таблица 1

Классификация конкурентной борьбы между организациями

Признак классификации	Виды конкурентной борьбы
Связь с объектом конкуренции	Прямая конкуренция Косвенная конкуренция Ожидаемая конкуренция в связи с новым продуктом или услугой
Метод ведения конкурентной борьбы	Ценовая конкуренция Неценовая конкуренция
Модель реакции конкурентов	Неторопливый конкурент Разборчивый конкурент Конкурент-тигр Непредсказуемый конкурент
Позиция в конкуренции	Лидерство в исследованиях Лидерство в разработке продуктов Лидерство в разработке технологий
Позиция в конкурентной борьбе по отношению к лидеру	Имитатор Последователь Новатор
Интенсивность конкуренции	Низкая (слабая) конкуренция Высокая (интенсивная) конкуренция
Доля предприятия на рынке	Лидер (40 % доля на рынке) Претендент на лидерство (30 %) Последователь (до 20 %) «Окопавшийся в рыночных нишах» (до 10 %)
Форма рынка	Полная конкуренция Олигополия Монополия Олигопсония (олигополия спроса) Монопсония (монополия спроса) Ограниченная монопсония Ограниченная монополия
Тип поведения предприятия на рынке	Хищническая конкуренция Недобросовестная конкуренция Открытая конкуренция Честная конкуренция
Отраслевой признак	Конкуренция на мировом рынке Межотраслевая конкуренция Внутриотраслевая конкуренция Конкуренция в рамках фирмы



Конкуренция в настоящее время выступает как экономическая борьба за определенный объем платежеспособного спроса потребителей, ведущаяся организациями на целевых сегментах рынка услуг. В связи с изменением рынка услуг

и обострением, в частности, конкуренции на рынке образовательных услуг необходимо ясно представлять всю сложность конкурентных отношений и видов конкуренции, в которых участвуют высшие учебные заведения (табл. 2).

Таблица 2

Классификация конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг в РФ

Признак классификации	Вид конкуренции	Конкуренция для вузов
Связь с объектом конкуренции	Прямая конкуренция	+
	Косвенная конкуренция	–
	Ожидаемая конкуренция в связи с новой услугой	+
Метод ведения конкурентной борьбы	Ценовая конкуренция	+
	Неценовая конкуренция	+
Позиция в конкуренции	Лидерство в научных исследованиях	+
	Лидерство в разработке услуг	–
	Лидерство в разработке обучающих технологий	+
Позиция в конкурентной борьбе по отношению к лидеру	Имитатор	–
	Последователь	+
	Новатор	+
Интенсивность конкуренции	Низкая (слабая) конкуренция	–
	Высокая (интенсивная) конкуренция	+
Доля предприятия на рынке	Лидер (40 % доля на рынке)	+
	Претендент на лидерство (30 %)	–
	Последователь (до 20 %)	+
	«Окопавшийся в рыночных нишах» (до 10 %)	+
Форма рынка	Полная конкуренция	–
	Олигополия	+ Наиболее трудный и сложный вид
	Монополия	–
Тип поведения предприятия на рынке	Хищническая конкуренция	–
	Недобросовестная конкуренция	+
	Открытая конкуренция	+
	Честная конкуренция	–
Отраслевой признак	Конкуренция на мировом рынке	–
	Межотраслевая конкуренция	–
	Внутриотраслевая конкуренция	+

Для определения своей конкурентной стратегии организации нужно учитывать влияние конкуренции на рынках сбыта на стратегические позиции. В зависимости от особенностей рынка на нем присутствуют факторы, как способствующие расширению, кооперации и слиянию, так и приводящие к свертыва-

нию конкуренции. Главная задача организации в условиях конкуренции заключается в том, чтобы определить конкретные возможности и опасности для обеспечения своих конкурентных преимуществ. Реализация данной задачи требует выявления конкурентных позиций, факторов, влияющих на конкурентную

борьбу, а после этого разработки конкурентной стратегии как части комплексной стратегии организации.

Выбор стратегии и тактики конкурентной борьбы опирается на результаты анализа и оценки информации о рынке, о собственной конкурентной позиции на нем и о позициях конкурентов.

Давление на конкурентов зависит от позиций организации в конкурентной борьбе и от уровня интенсивности конкуренции. Факторами, которые способны повлиять на рыночные условия и интенсивность конкуренции, являются:

- темпы роста долгосрочного спроса;
- изменения в составе и доходах потребителей;
- изменения в способах использования услуги;
- обновление услуги, инновации, маркетинговые инновации;
- вход или выход на рынок новых крупных организаций;
- изменения в себестоимости и эффективности производства услуги;
- изменения в условиях государственного регулирования.

Факторами, которые обостряют конкурентную борьбу, могут служить:

- увеличение количества конкурирующих организаций;
- медленный рост спроса на услуги;
- возможность организаций использовать снижение цен или другие методы увеличения продаж;
- недостаточная дифференцированность услуг;
- увеличение эффективности от стратегических конкурентных воздействий;
- увеличение различий между организациями в области их стратегий и потенциала;
- поглощение организаций и выход на рынок новых сильных конкурентов.

Для адекватного ответа на изменение внешней среды и усиление конкуренции организация должна анализировать рыночную ситуацию и своевременно реагировать на новые потребности потребителей. Анализ конкуренции проводят по таким направлениям: определение субъектов конкуренции для организации,

выявление конкурентных услуг, оценка угрозы появления новых конкурентов, а также по следующим позициям: рынок, услуга, цены, реклама, кадры, финансы.

Другим аспектом анализа является оценка конкурентоспособности высшего учебного заведения, где анализируются такие факторы конкурентоспособности, как качество услуг, дизайн, надежность, уникальность, цена, условия и формы сбыта.

Следующим этапом анализа является определение сильных и слабых сторон конкурентов по факторам конкурентоспособности. При этом необходимо разделить всех конкурентов на пять групп: лидер; организации, имеющие позиции выше среднего уровня; организации, имеющие позиции среднего уровня; организации, находящиеся в нестабильном положении; организации в состоянии кризиса.

После анализа необходимо выбрать из нескольких вариантов стратегии конкурентной борьбы наиболее оптимальный. Сложным моментом при формировании конкурентной стратегии является учет системы экономических рычагов и механизмов конкуренции, которая во многом определяет тенденции развития рынка. С точки зрения управления организацией такая система включает, во-первых, систему элементов и связей на выходе из внутренней среды организации во внешнюю среду, во-вторых, через обратную связь и адаптацию организации как системы к внешней среде совокупность элементов и связей на выходе. Сложность формирования стратегии конкурентной борьбы состоит в наличии системы на выходе от организации и ее отсутствии на входе, поскольку здесь мы имеем дело с совокупностью элементов и связей, которые характеризуются неопределенностью (параметры внешней среды).

Все вышеизложенное показывает сложность и многовариантность задачи выработки конкурентной стратегии государственного высшего учебного заведения. Конкурентная борьба создает ситуацию неравнозначного положения организации по отношению к потребителям



и к рыночной среде. Конкуренция подает ценовой сигнал и создает организационные предпосылки для формирования конкурентных преимуществ в условиях ситуации риска и неопределенности. Колебания предложения, вызываемые конкуренцией, отражаются на конъюнктуре рынка и заставляют организацию реализовать стратегии, позволяющие создавать конкурентные преимущества.

В условиях обострения конкурентной борьбы наиболее эффективными на рынке образовательных услуг в РФ являются стратегии дифференциации и оптимальных издержек.

Стратегия дифференциации успешно осуществляется на тех рынках, где:

- существует множество способов изменения услуги и большинство потребителей осознает эти различия как имеющие ценность;

- потребности покупателей или способы использования услуги различны;

- небольшое количество конкурентов применяют аналогичный подход к дифференциации.

Стратегия дифференциации направлена на придание услугам специфических черт, отличающих их от услуг конкурентов, что способствует привлечению большого количества потребителей. Для того чтобы стратегия дифференциации была успешной, организации необходимо предложить одну или несколько отличительных характеристик услуги в соответствии с запросами потребителей. Конкурентное преимущество появляется, когда достаточно большое число потребителей будет заинтересовано в предла-

гаемых дифференцированных характеристиках услуги.

Дифференциация дает возможность установить повышенную цену на услугу, увеличить объем продаж (потому что большое число потребителей привлекается за счет отличительных характеристик услуги), завоевать лояльность покупателя к своей организации.

Успех стратегии дифференциации заключается в создании покупательской ценности, отличной от ценности конкурентов. В экономической литературе выделяются три подхода к созданию покупательской ценности:

- разработка таких характеристик и особенностей услуги, при которых снизятся совокупные затраты потребителя по ее использованию;

- создание таких особенностей услуги, которые повышали бы результативность ее применения потребителем;

- придание услуге черт, которые повышают степень удовлетворения потребителей, но не за счет экономии.

Основными причинами, порождающими дифференциацию услуг, являются существующие между услугами различия: в качестве, цене и рекламе. При этом главным из факторов дифференциации считается качество услуги.

Дифференциация создает новые сегменты рынка. Дифференциация услуги позволяет работать на сегменте с высокодоходными клиентами, а также формировать приверженность к марке. Это один из самых эффективных способов и методов неценовой конкурентной борьбы (табл. 3).

Таблица 3

Позиции выбора конкурентной стратегии в зависимости от дифференциации образовательной услуги

Дифференциация услуги	Цикл сервиса		
	Предпродажное обслуживание	Сервис в момент покупки	Послепродажное обслуживание
1	2	3	4

Первичная

1. Выполняется
2. Выполняется не в полном объеме
3. Не выполняется

Вторичная

1. Различие в качестве
2. Различие в цене
3. Различие в рекламе

1	2	3	4
Третичная	Различия в требованиях потребителя		
	↓		
	Действие принципа компенсации		
	↓		
	Увеличение разнообразия услуг		
Четвертичная (доступ к товару через рекламу)	1. «Проявление» скрытых отличий услуг от подобных услуг 2. Формирование новых потребностей 3. Создание дифференциации услуги там, где действительной разницы нет		
	Определение параметров предприятия		
	↓		
	Определение конкурентных стратегий		
	↓		
	Достижение эффекта дифференциации услуги: — привлечение новых потребителей; — формирование лояльности потребителя к марке; — наиболее эффективное средство защиты от конкурентов		

Качество образовательных услуг выступает инструментом конкурентной борьбы, характерным для обеспечивающего конкурентного поведения государственных высших учебных заведений на рынке. При данном типе поведения государственных высших учебных заведений стремятся обеспечить себе стабильное положение на длительный период за счет высокого качества, широкого ассортимента и оказания дополнительных услуг. Причем такое поведение используют государственные высшие учебные заведения, не имеющие возможности изменить вид деятельности.

Стратегия оптимальных издержек ориентирована на предоставление потребителям большей потребительной ценности товара. Это подразумевает стратегическую ориентацию на низкие издержки и одновременное предоставление потребителю среднего уровня качества, обслуживания, характеристики и привлекательности услуги. Идея состоит в повышении потребительной ценности, соответствующей покупательским ожиданиям в цикле «качество — обслуживание — характеристики — внешняя привлекательность услуги» или превышающей их, и одновременно убеждении покупателей в разумности цены. При этом решается задача — стать производителем услуги с низкими издержками и отличительными характеристиками от удовлетворительных до превосходных, а затем, используя преимущество по издержкам, снижать цену по сравнению с аналогичными услугами, производимыми конкурентами.

Конкурентное преимущество производителя с оптимальными издержками состоит в близости по ключевым параметрам «качество — обслуживание — характеристики — внешняя привлекательность услуги» к конкурентам, с одной стороны, и превосходстве над ними по издержкам — с другой.

Отличительными чертами государственных высших учебных заведений, ориентирующихся на стратегию оптимальных издержек, должно быть умение внедрить дополнительные атрибуты предоставления услуги с небольшими затратами или предложить услуги, отличные от аналогов конкурентов по ценам, приемлемым для потребителей.

Стратегия оптимальных издержек имеет большие возможности конкурентного маневрирования, поскольку балансирует между стратегиями низких издержек и дифференциации. Поэтому данная стратегия наиболее применима для государственных высших учебных заведений, которые ограничены в области инвестирования производства образовательных услуг.

Таким образом, представленные конкурентные стратегии при их правильном выборе и применении позволят государственным высшим учебным заведениям занять сильные конкурентные позиции и использовать свои конкурентные преимущества. На основе этих стратегий государственные вузы могут реализовать свою цель — повышение качества высшего образования в РФ.

Поступила 24.10.03.

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ***

*Д.В. Зайцев, докторант Поволжской академии государственной службы
(г. Саратов), доцент*

В работе впервые представлен социологический анализ проблемы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дан анализ интегрированного (инклюзивного) образования детей с отклонениями в развитии. Рассмотрены основные факторы, препятствующие их успешной социализации и реализации интеграционных технологий. Определены направления социальной политики в решении проблемы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья.

The work is the first to introduce a sociological analysis of the problem of social integration of handicapped persons. An analysis of integrated (inclusive) education of handicapped children is given. The basic factors that prevent a successful socialization of such persons and realization of integration technologies in social politics are determined to solve the problem.

Для современной России характерным является развитие процессов гуманизации социокультурных отношений на фоне радикальных социально-экономических преобразований. Растущая в обществе обеспокоенность социальными проблемами, внимание к индивидуальному развитию создают необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к принципу социальной толерантности, для признания и уважения прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений. В настоящее время в российском обществе усиливается роль образования как института, гарантирующего права человека на самореализацию, развитие способностей и социальную интеграцию, адаптацию. Это особо значимо для лиц с ограниченными возможностями здоровья, их семей и тех социальных структур, которые призваны оказывать им социальную, психолого-педагогическую помощь.

Категория лиц с ограниченными возможностями здоровья представлена людьми разного возраста, имеющими различные по степени сложности и характеру отклонения в психофизическом развитии. Степень тяжести расстройств психофизического статуса человека может варьироваться от легкой (почти незаметной со стороны) до тяжелой, ярко

выраженной (например, церебральный паралич, синдром Дауна).

На сегодняшний день в России насчитывается более 15 млн лиц с отклонениями в развитии, что составляет 11 % населения страны. Из них 1 млн 800 тыс. — дети, а это — 5 % всей детской популяции (см.: Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: Сб. М., 2001). Совсем недавно в России государственная социальная политика была ориентирована на сегрегацию, изоляцию таких лиц. Основой данного подхода выступало то, что в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения можно создать наиболее благоприятную среду для их развития, обучения и воспитания. Однако помещение ребенка в коррекционную школу или школу-интернат расценивается как стигматизация. По И. Гоффману, понятие «стигма» означает не телесное проявление недостатков, а, скорее, социальное приписывание индивиду или группе атрибутов позора и бесчестия (см.: Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. N.Y.; L., 1986). На ребенка фактически «навешивается» ярлык девианта. Негласно реализуется практика маргинализации категории лиц с отклонениями в психофизическом развитии. С точки зрения большин-

* Исследование проведено при финансовой поддержке Программы Европейского университета в Санкт-Петербурге «Развитие социальных исследований образования в России» и Фонда Спенсера (США).

ства, такие люди не могут быть в полной мере дееспособными, что влечет развитие практик их социальной дискриминации, сегрегации по психофизическому статусу. Условия окружающего мира не приспособлены к особым нуждам людей с ограниченными возможностями (отсутствие пандусов, лифтов, социальных такси и др.); обучение в вузе для них чаще всего является несбыточной мечтой; их стараются не принимать на работу из-за более низкой, чем у обычных людей, производительности труда.

В результате проведенного нами в 2002 г. анализа катamnестических данных на выпускников коррекционных школ и школ-интернатов VIII вида (для детей с умственной отсталостью) г. Саратова было установлено, что в среднем только каждый 5-й из них продолжает обучение в профессиональном училище, каждый 10-й относительно успешно трудоустраивается по специальности, полученной в образовательном учреждении. Если учесть, что в год по стране выпускников коррекционных школ и школ-интернатов данного вида насчитывается около 27 тыс. чел., то получается, что 24 300 из них не учатся и не работают, т.е. не могут оптимально адаптироваться к жизни в современном обществе.

Следовательно, проводимая в школах, школах-интернатах коррекционного типа социально-педагогическая работа характеризуется недостаточной эффективностью и слабо выраженной направленностью на социокультурную интеграцию и адаптацию учащихся. Часто те профессии, которыми овладевают последние за время обучения в коррекционных школах и школах-интернатах, не конкурентоспособны на рынке труда, не пользуются спросом, являются низкооплачиваемыми (швея-мотористка, столяр, токарь, обувщик); нередко работодателя не устраивает квалификация выпускников. Кроме того, сегодня практически отсутствует квотирование на производстве рабочих мест для лиц с нарушениями развития. Все это приводит к тому, что многие выпускники не могут найти свое место в жизни после окончания школы и вынуждены либо пополнять ряды маргиналов,

либо становиться членами криминальных групп.

Острота проблемы социальной интеграции и адаптации лиц с нарушениями развития обусловлена наличием противоречия между декларируемым, закрепленным законодательно равенством прав инвалидов по сравнению с другими людьми в выборе жизненного сценария, вида образования и фактически сохраняющимся неравенством возможностей в реализации этих прав. Концепция сегрегации таких лиц не имеет перспектив дальнейшего развития не только из-за больших финансовых затрат, но и из-за этических, психолого-педагогических и общечеловеческих принципов по отношению к ним государства и общества.

В настоящее время наблюдается кризис отечественной системы образования в целом, не отвечающей современным социокультурным потребностям и интересам. Выход из кризиса возможен через внедрение инновационной образовательной модели, универсализации, антропологизма, междисциплинарных образовательных программ, через свободу выбора и активное изменение социокультурного инвайронмента (см.: Шукшунов В., Взятых В., Романова Л. От осознания парадигмы к образовательной практике. М., 1995). Вместо традиционного технологического-индивидуального подхода к решению проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья должен реализовываться социоэкологический подход, рассматривающий человека в контексте системы социокультурных взаимоотношений. Новое образование, как указывает В.Н. Ярская, должно быть «погружено в культуру, мозаику постмодернизма, информационной открытости, плюрализма жизни, разнообразия парадигм потребления, антропологизма, гедонизации. Чтобы приблизить театр обучающихся процедур к задачам изменения общества, необходима модернизация образования в приближении к социальной компетентности, обеспечению духовности свободного гражданина» (Ярская В.Н. Методология диссертационного исследования: В помощь соискателю: Науч.-метод. пособие. Саратов, 2000. С. 59).



Происходящие в настоящее время в России глубокие социокультурные изменения, детерминирующие трансформацию системы образования на основе концепции его модернизации, определяют актуальность разработки методологических и теоретических оснований внедрения инновационных образовательных программ, технологий, ориентированных на качественное совершенствование процесса социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее приоритетным и закономерным направлением модернизации современных институтов общего и специального образования, оптимальным средством социальной интеграции лиц с нарушениями развития выступает интегрированное (инклюзивное) образование — процесс совместного образования детей с различным уровнем психофизического развития (см.: Специальная педагогика / Под ред. М.Н. Назаровой. М., 2000; Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь / Пер. с англ. под ред. С.А. Ерофеева. Казань, 1997; Проект Закона РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)» // Дефектология. 1995. № 1. С. 3).

На необходимость включения детей с отклонениями в развитии в среду обычных детей указывал в свое время Л.С. Выготский: «Чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми»; «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы умственно отсталых детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии этих детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем умственно отсталого ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него, детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» (Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983).

Традиционно выделяют 4 формы интегрированного обучения: временную, частичную, комбинированную, полную (см.: Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. СПб., 1995. С. 14; Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1997).

Временная (эпизодическая) интеграция предполагает, что воспитанники специальной (коррекционной) группы объединяются с обычными детьми на определенное время (например, на время проведения воспитательного мероприятия).

Частичная (фрагментарная) интеграция осуществляется в случаях, когда дети с проблемами в развитии посещают отдельные занятия, уроки в массовой школе, содержание которых им доступно и соответствует их возможностям.

Комбинированная интеграция предполагает, что ребенок с отклонениями в развитии в течение всего дня находится в группе (классе) обычных детей и, кроме того, занимается с учителем-дефектологом.

Полная интеграция подразумевает помещение ребенка с нарушениями развития в обычный класс массовой школы до окончания срока обучения.

При любой форме интеграции нетипичные дети обязательно должны получать необходимую коррекционно-развивающую помощь либо в самом образовательном учреждении, либо по месту жительства, либо в различных центрах (консультационных, реабилитационных). Должна быть создана система динамического медико-социального и психолого-педагогического, а также юридического и волонтерского сопровождения интегрированного образования.

Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями строится на следующих основных принципах:

- организации совместного процесса обучения и воспитания детей с различным уровнем психофизического развития;
- создания безбарьерной среды для детей с ограниченными возможностями;

— приоритетности интересов ребенка при выборе и разработке учебно-воспитательных программ, определении содержательных блоков учебного материала;

— доступности учебного материала для детей с отклонениями в развитии и без них;

— доступности сервисов медико-социальной и психологической поддержки образовательного процесса.

В настоящее время на данных принципах базируется процесс обучения и воспитания нетипичных детей во всех высокоразвитых странах мира (в Германии, Дании, США, Швеции и др.), что объясняется множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция — закономерный этап развития системы специального (коррекционного) образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (например, к инвалидам), с признанием их прав на предоставление равных с другими людьми возможностей в различных областях жизни. В России интеграционные процессы до настоящего времени так и не приобрели признаков устойчивой тенденции и реализуются стихийно.

Развитие и расширение интеграционных практик в сфере общего и специального образования, в системе дополнительного образования дадут возможность детям с отклонениями в развитии почувствовать себя полноценными членами общества, а обычным детям — научиться сочувствовать, думать о другом человеке, помогать ему. Практика интеграции уже показала, что обычные дети к детям с нарушением, например, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата чаще проявляют не негативное, а позитивное отношение или, в крайнем случае, демонстрируют безразличие (см.: Сводина В.Н. Интегрированное воспитание дошкольников с нарушением слуха // Дефектология. 1998. № 6. С. 38).

Успешность процесса образовательной интеграции детей с ограниченными возможностями зависит от выполнения целого ряда условий, среди которых:

1) раннее выявление и ранняя социально-психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии детей;

2) наличие необходимого программно-методического и кадрового обеспечения в дошкольных и школьных образовательных учреждениях общего типа;

3) дифференцированное построение учебно-воспитательного процесса, высокая вариативность, гибкость учебного плана и образовательных программ; применение в рамках учебно-воспитательного процесса специальных приемов и методов коррекционно-реабилитационной работы, их разумное чередование;

4) формирование и поддержание благоприятных межличностных отношений в детском коллективе, а также между педагогами и детьми, педагогами и родителями;

5) жесткое соблюдение требований охранительного педагогического режима (конструирование щадящей организации режима учебной работы и рационализация отдыха детей, предупреждающие возможность перегрузки учебными занятиями);

6) архитектурная приспособленность и материально-техническая оснащенность образовательных учреждений с учетом особенностей развития детей с ограниченными возможностями;

7) законодательное закрепление механизма реализации образовательной интеграции детей с проблемами в развитии.

Совокупность перечисленных условий будет способствовать созданию и функционированию эффективной системы интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, реализации их реабилитационного и интеграционного потенциалов.

К сожалению, в современном российском обществе существует предвзятое, негативное отношение к инклюзивному образованию. В ряде случаев такое отношение имеет под собой объективную основу и связано с материально-тех-



нической неподготовленностью учреждений системы общего образования к обучению в них детей с отклонениями в развитии, недостаточной укомплектованностью учителями-дефектологами, психологами, логопедами, социальными педагогами и другими специалистами. Для детей данной категории требуются меньшие по количеству учащихся классы, адаптированные к их особым психофизическим возможностям учебные программы, специальное дидактическое, коррекционно-развивающее оборудование. Все это будет способствовать более полному удовлетворению потребностей в области образования и социальной интеграции детей и подростков с отклонениями в развитии, оптимальной реализации программ их социально-психологического и медицинского сопровождения.

Таким образом, в настоящее время необходима разработка новой образовательной парадигмы, сердцевиной которой может стать интегрированное образование. Проблема интегрированного образования сложна, дискуссионна, она является действительно социальной про-

блемой, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы колоссального количества людей, представителей различных социальных групп, страт и, главное, подрастающего поколения — будущего нации. Общество должно предоставить любому человеку право выбора вида образования в зависимости от его интересов, потребностей, возможностей; должна быть обеспечена, по Л. Ионину, «широта предложения в области образования» (Ионин Л. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) // Социол. чтения. М., 1997. Вып. 2. С. 50).

Одной из главных задач, стоящих перед гуманистически настроенной прогрессивной общественностью, является культивирование позитивного социального отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Без грамотного решения данной проблемы, без устранения практики ущемления конституционных прав людей с отклонениями в развитии, унижения их достоинства, проявлений социальной дискриминации Россия не станет цивилизованным государством.

Поступила 23.09.03.

ОБРАЗОВАНИЕ НОВОГО ВРЕМЕНИ: КАКИМ ЕМУ БЫТЬ?

(К обсуждению необходимости использования критической теории в процессе модернизации отечественного образования)

*В.М. Данильченко, доцент кафедры общей педагогики
Комсомольского-на-Амуре педагогического университета*

Исследуя позитивный опыт глобального образования, которое учит мыслить и действовать в новых условиях, автор сопоставляет дидактическую теорию с еще не востребованной в отечественном образовании теорией развития критического мышления, успешно используемой различными системами образования за рубежом. Описанный в статье опыт сравнительно-сопоставительного анализа по отношению к разным элементам воспитания, обучения дидактической и критической теорий показывает преимущества критической теории, рекомендуемой к применению и в отечественном образовании.

Researching positive experience of global education which teaches to think and act in new conditions, the author compares the didactic theory to the theory of development of critical thinking not yet accepted in Russian education but which is successfully used by different national systems of education. The experience of the comparative analysis described in the article in relation to different elements of education of didactic and critical theories shows advantages of critical theory, more effective and recommended for implementation in the system of education in Russian Federation.

Интернационализация культуры, науки и образования — устойчивая тенденция, которая в настоящее время и в бли-

жайшем будущем будет настойчиво требовать подготовки человека к жизни и взаимодействию в поликультурной и

© В.М. Данильченко, 2003

многосоциальной среде. В первую очередь сказанное касается деятельности и личности учителя, который уже сегодня должен учить «мыслить глобально и действовать локально» в контексте глобального образования, а значит, прежде всего он должен быть подготовлен (или переподготовлен) к этому сам. Очевидно, что нужно помочь учителям ориентироваться в тенденциях развития глобального образования и современных подходах к педагогическому образованию. Данная проблема в том или ином ракурсе рассматривалась в трудах отечественных ученых: Е.П. Белозерцева, Б.М. Бим-Бада, Б.Л. Вульфсона, Б.С. Гершунского, В.П. Зинченко, М.В. Кларина, З.А. Мальковой, Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.Я. Пилиповского и др.

Как интернационализация отечественного педагогического образования, так и интеграция российской *системы* образования в *мегасистему* — глобальное образование — являются объективно необходимыми процессами реформирования, модернизации образования России в целях дальнейшего развития ее науки и влияния на мировую культуру. В настоящее время российская педагогическая наука призвана ускорить разработку перспективных путей развития отечественного педагогического образования в контексте актуальных проблем глобального образования. Однако анализ теории и практики показывает, что проблема интернационализации и интеграции отечественного педагогического образования в глобальное образование, являясь объектом широкого теоретико-методологического осознания, еще не стала предметом адекватного практического обоснования, что можно рассматривать как существенный пробел, препятствующий выходу российской педагогической науки и практики на современный мировой уровень.

Понимание проблемы — это первый шаг к ее решению, которое нам представляется весьма непростым, но вполне реальным, если подходить к этому своевременно и целенаправленно.

Наступившее третье тысячелетие требует, предупреждая о грядущих новых

глобальных проблемах, решить которые можно только в условиях прогрессивного международного сотрудничества и целенаправленного развития глобального мышления. Одну из актуальных проблем глобального образования составляет реформирование системы непрерывного педагогического образования на основе диагностически целенаправленного развития индивидуального стиля деятельности (мышления и общения).

В состоянии неустойчивости социальных, природных, психологических систем индивидуальный стиль педагогической деятельности является решающим фактором развития и саморазвития как собственно учителя, так и учащихся, поскольку именно индивидуальный стиль педагогической деятельности определяет *эффективность* педагогического процесса в любой педагогической системе.

Мы рассматриваем глобальное образование как объективно существующую мегасистему, интегрирующую прогрессивный опыт и новые образовательные технологии всех государственных национальных систем. С нравственно-патриотических позиций мы считаем, что Россия, сохраняя сильную национальную систему образования, развивая ее традиции и прогрессивный опыт, может стать лидером глобального образования (в отличие, например, от глобальной экономики), имея на то все основания.

Общеизвестно, что в центре системы образования находится личность учителя. По мировым стандартам, современный учитель — это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, исследователь и создатель многовариантных программ, интерпретирующий их в конкретных педагогических условиях и для конкретного ученика на основе диагностического целеполагания и рефлексии. На подготовку такого учителя и должна быть направлена отечественная система педагогического образования. В настоящее время принимаются конкретные меры по приближению профессионально-педагогической подготовки к мировым стандар-



там, но основная проблема заключается в решении принципиально важных вопросов, определяющих перспективные пути развития нашего общества и государства, его место в мире и жизнь новых поколений.

Стратегию отечественного педагогического образования составляют развитие и саморазвитие личности, способной свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях реформирования школы, модернизации образования в соответствии с требованиями современности. Однако реализация этой стратегии значительно отстает от действительности, так как уже сейчас необходима модернизация педагогического образования, в том числе его содержания, в контексте глобального образования и его прогрессивных идей, передового педагогического опыта.

Существующие в наше время обучение и воспитание основаны на дидактической теории, созданной Яном Амосом Коменским более четырех веков назад. Но современные тенденции развития образования порождают необходимость поиска иных подходов к обучению мыслить и действовать в изменившихся на рубеже тысячелетий условиях. Поэтому сегодня нужна новая теория обучения, которая ведет образование в будущее, к новому образу мышления и новому стилю жизни новых поколений.

Такая теория есть — это теория критического мышления, которая уже сейчас является основополагающей во многих национальных системах образования, но малоизвестна нашим педагогам и все еще не востребована в отечественном образовании. Очевидно, для того чтобы не отстать от мировых процессов развития, необходимо знать, правильно оценивать и применять все лучшее в зарубежной педагогической теории и практике, в том числе и критическую теорию, так как она может способствовать эффективному развитию критического и творческого мышления, а значит, развитию отечественного образования и культуры.

Творческое и критическое мышление кажутся порой совершенно не совместимыми понятиями. Первое основывается на нерациональных, несознательных идеях, без строгой направленности, не приемлемых в преподавании, второе является полной его противоположностью. Вместе с тем в общем своем смысле «творчество» означает поиск или создание нового, неизвестного, решение неизвестной проблемы или задачи. Примерно то же самое означает и «критичность» (в широком ее понимании).

Для того чтобы увидеть, что критическая теория более современна в своем применении, чем дидактическая, мы предлагаем сравнить их по отношению к разным элементам воспитания и обучения.

Дидактическая теория среди основных требований к учащимся предусматривает умение излагать, формулировать правильно чью-то идею, в то время как главной задачей критической теории является научить правильно думать самому. В критическом мышлении важно обратить внимание на трактовку мыслей, обучение при этом должно быть пополнено растущим жизненным опытом, который стимулировал бы учащихся собирать, анализировать, оценивать содержание мышления.

Согласно дидактической теории знание независимо от мышления. Критическая теория утверждает, что все содержание знания порождено, сформулировано, синтезировано, оценено мышлением. Приобретение знаний нерационально без их обдумывания (осмысления).

Эталоном образованной личности в дидактической теории выступает знающий, начитанный, эрудированный человек, представляющий собой как бы хранилище разнообразных знаний, подобно энциклопедии или картотеке. Образованная, начитанная личность верит в истину и является искателем правды, в результате чего она добывает новые знания. Природу обучения в дидактической теории составляют «в себе» знание, понимание, истина, которые могут передаваться посредством вербального обще-

ния в форме лекций или дидактического научения. Но учащиеся должны беспрекословно слушаться учителя. Их не учат тому, как слушать и как учиться, — это прививается самосознанием посредством силы воли. Как показывает анализ статуса вопросов, учащиеся, у которых вопросов нет, учатся хорошо (т.е. получают хорошие оценки), а учащиеся, у которых много вопросов, учатся плохо (получают плохие оценки). Сомнения и вопросы ослабляют абсолютную веру и хорошую дисциплину. Плохая дисциплина влияет на оценку знаний учащихся. Таким образом, при традиционном обучении основные знания, умения, навыки можно получить под руководством учителя без применения критического мышления, но эти знания, умения и навыки не будут продуктивными.

В критической теории эталоном образованной личности является начитанный, логично мыслящий человек, который постоянно приобретает новые знания на основе собственного интереса и постоянного поиска истины. Природу критического обучения составляют знания, которые не могут передаваться одним человеком (учителем) другому (ученику), так как человек может поделиться лишь способами своего обучения и овладения знаниями, умениями, навыками. При этом учащихся надо учить критически мыслить, т.е. критически слушать и воспринимать, осмысливать и анализировать новую информацию, творчески применять и доводить свои знания до профессионализма, критически развивать и совершенствовать себя. Процесс обучения должен сопровождаться соответствующими вопросами и подробными ответами, включением диалогов и обсуждением проблем. Те учащиеся, у которых никогда нет вопросов, практически не учатся, в то время как появление специфических вопросов служит важным признаком критического осмысления и понимания. Как правило, спокойные классы с хорошей дисциплиной приобретают продуктивных знаний меньше,

чем те, где частые разговоры учащихся концентрируются на жизненных ситуациях, что является признаком эффективного обучения.

Согласно дидактической теории знания лучше всего усваиваются, когда они разбиты на небольшие группы (элементы, порции), которые, в свою очередь, разбиваются на подгруппы и преподаются последовательно для автоматического усвоения, часто без практического применения. В критической же теории знания усваиваются целенаправленно и систематически, когда преподаются целостно (от целого к частям). «Целостности», которые мы изучаем, связаны с другими «целостностями», так же как и их части (элементы) связаны между собой. Данное положение позволяет понять, что мы не сможем получить глубокие знания в какой-то области, пока не узнаем, как она связана с какой-то другой областью знаний и как она вместе с другими областями знаний способствует нашему развитию и совершенствованию.

Дидактическая теория утверждает, что люди могут приобрести достаточные знания, не увлекаясь ими и не ценя их. Следовательно, такое образование существенно не изменяет ценностей учащихся. В соответствии с критической теорией люди получают необходимые и настоящие знания тогда, когда интересуются, увлекаются ими и ценят их. Все другие знания поверхностны и несущественны. Такое образование изменяет ценности, мотивацию учащихся, превращает последних в вечных учеников, постоянно занимающихся самообразованием и самосовершенствованием, в разумных и образованных людей, способных быть успешными и эффективными в современном мире.

Будет ли востребована критическая теория в нашем обществе и как она будет реализована в отечественной системе образования, зависит от всех нас и в то же время определяет, как мы и наши дети будем жить в новом веке и в новом мире.

Поступила 30.10.03.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В РАКУРСЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

К.В. Фофанова, докторант кафедры страноведения МГУ им. Н.П. Огарева, доцент

Сфера образования как часть социальной политики представляет собой интерес с точки зрения социологического анализа как ресурсное пространство, определяющее жизненные стратегии мужчины и женщины, их ценностные ориентации и возможности для самореализации. В статье рассматривается образовательная политика как некий конструкт, определяющий поведенческие установки человека, обсуждается роль образования в формировании гендерного порядка. Автора интересуют транзитные формы образовательной политики в аспекте гендерного подхода, характерные для прошлого и настоящего России.

The sphere of education as a part of social policy represents interest from the point of view of the sociological analysis as the resource space influencing vital strategy of man and woman, value orientations and opportunities of self-realization. In the article the educational policy as certain notion determining behavioural aims of the person is considered, problems of formation of a certain gender order are discussed. We are interested in transitional forms of educational policy within the gender approach which are characteristic for the past and the present of Russia.

Девушке-де разума не надо,
Надобно ей личико да юбка,
Надобны румяна да белилы.
«За морем» учат и женщин:
Учатся за морем и девки.

А. Сумароков. Другой хор ко превратному свету

Образовательная политика с точки зрения социологической рефлексии может быть рассмотрена как ресурсное пространство, обеспечивающее доступ к социально-культурным ценностям, влияющее на траекторию развития жизненного пути человека. Однако на пути к доступности образовательных ресурсов стоит ряд социально обусловленных ограничителей, изменяющихся и конструирующихся во времени. С позиций конструктивистской методологии «всякая социальная реальность ненадежна, и все общества конструируются перед лицом хаоса». Момент конструирования выступает как «необходимый коррелят институализации поведения», а человек — как «часть институализированной матрицы значений, кода культуры» (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. С. 156—169). Таким образом, конструкты имеют социальное происхождение и социально санкционированы, воспринимаются как само собой разумеющиеся и потому не всегда подвергаются сомнению по поводу их правильности и разумности. Более того, конструкты институализируются в качестве стандартов поведения, поддерживаемых разнообразными формами социального, нравственного контроля, на-

пример, законами, правилами, сводами, реализуемыми в социальной практике.

Проиллюстрируем данное утверждение историческими фактами и реальными процессами, происходящими в образовательной сфере, применив гендерный подход.

Гендерное осмысление образовательной политики для современной российской жизни — это не дань моде, навешанной западными исследователями и зарубежными фондами. Его инновационность и эвристичность видятся в возможности осуществления рефлексии образовательной практики, вскрытия стереотипов, определяющих жизненные стратегии и статусные отношения мужчин и женщин. Гендерный подход к образованию подводит к пониманию того, что ограничение возможностей удовлетворения личностно значимых потребностей в самореализации и развитии внутреннего потенциала из-за маркирования и социально сконструированных моделей мужского и женского предназначения порождает условия для возникновения депривации. Следовательно, данное ограничение приводит к искажениям и видоизменениям в процессе социализации и личностного развития мужчин и женщин.

Существует множество различных определений понятия «гендер». Мы при-

© К.В. Фофанова, 2003

держиваемся позиции, согласно которой гендер — это некий культурно-символический знак, обуславливающий наши роли, стиль поведения, выстраивающий определенную структуру властных отношений между мужчиной и женщиной. Мы полностью разделяем точку зрения, согласно которой, «если пол принимается за данность, то гендер привнесен сознанием», а такие конструкты культуры, как «женственность» и «мужественность», могут трактоваться только с учетом и использованием этого понятия, поскольку появляется возможность выйти за пределы биологического определения. Термин «гендер» должен «подчеркивать не природную, а социокультурную причину межполовых различий» (Кирилина А.В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании // Филол. науки. 2000. № 3. С. 19). Иными словами, «женское», «мужское» суть биологические, данные от природы половые различия, а «мужественное», «женственное» — понятия, «сконструированные обществом и имеющие культурно-символические (гендерные) различия, которые трансформируются вместе с обществом и культурой» (Трофимова Е.И. О концептуальных понятиях и терминах в гендерных исследованиях и феминистической теории // Женщина в российском обществе. 2000. № 4. С. 32).

Выстраивание социальных конструкций осуществляется под воздействием социальных институтов, ведущая роль среди которых отводится образованию. Именно через систему образования определяется, что должно делать мужчине и женщине в обществе, каковы их социальные роли, стиль мышления, мировоззренческая стилизация, возможности личного, гражданского, профессионального выбора. Осуществляет это образовательная политика посредством целого ряда механизмов, например, через установление типов учебных заведений, содержание учебных программ и официальных и обязательных учебных стандартов, через скрытый учебный план (термин введен критической социологией И. Иллич), через методики преподавания

и обучения, через требования, предъявляемые во время обучения к девушкам и юношам.

Образовательная политика в России: исторический взгляд

Исторические документы, художественные произведения, содержащие информацию об образовании, имеют гендерную окраску. Так, первые сведения об образованности небольшой части восточно-славянских женщин из господствующих слоев содержатся в русских летописях. Известно, что еще в 1086 г. княжна-инокиня Анна (Янка) Всеволодовна основала в Киеве при Андреевском монастыре женское училище. В первой половине XVI в. митрополит Даниил в своих поучениях подчеркнул, что обучение «писаниям» необходимо не только «пастырям» и прочим инокам, но и сущим в мире отрокам и девицам» (Энцикл. слов. / Изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1894. Т. 11. С. 866). Вместе с тем дошедшие до нас сведения показывают, что практика женского образования, — скорее, исключение. Система женского образования в России начинает складываться значительно позже, отставая в своем развитии от ряда европейских стран. Ю.М. Лотман в работе «Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства» отмечает, что «знание традиционно считалось привилегией мужчин — образование женщины обернулось проблемой ее места в обществе, созданном мужчинами» (Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства. СПб., 1999. С. 75).

Петр I осознавал необходимость женского образования, но не успел все свои замыслы претворить в жизнь. Однако рядом своих указов он задает траекторию развития женского образования. Например, указ от 24 января 1724 г. предписывает монахиням воспитывать сирот обо-его пола и обучать их грамоте. Исключительно своеобразную форму продвижению женского образования придает специальный указ, согласно которому дворянских девушек, которые не могут



написать хотя бы свою фамилию, не разрешалось венчать.

Содержание образования в то время выстраивалось на конструктах о «женственности» и «женском предназначении», необходимости обучать «...девочек, кроме того, — пряже, шитью и другим мастерствам». Данная направленность образования женщин выдерживалась и при Елизавете Петровне, когда «положено было обучать женщин „бабьему делу“, для чего были учреждены акушерские школы сначала в Москве и Петербурге, а затем и в провинциях» (Энцикл. слов. / Изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. Т. 11. С. 866).

В эпоху Екатерины II значительно расширяется доступ женщин к образованию. Учреждением «Воспитательного заведения для благородных девиц», при котором были открыты училища для 240 мещанских девушек, было положено начало среднему образованию девушек дворянского происхождения. Позднее из этого заведения вырос знаменитый Смольный. В Петербурге с 1781 г., в губернских городах с 1786 г. стали создаваться народные училища, в которых обучалось 12,5 тыс. девочек, что в 13 раз меньше, чем мальчиков. В последний год царствования Екатерины II из 1 121 обучающихся девочек на Петербургскую губернию приходилось 759, а на все остальные — 362 (см.: БСЭ. Т. 5. М., 1971. С. 560).

Известная российская исследовательница О.А. Хасбулатова отмечает, что процесс реформирования сферы образования, начавшийся во второй половине XIX в. осуществлялся медленными темпами, с преобладанием административных методов управления. Причиной тому служили несколько обстоятельств. Во-первых, в обществе и властных структурах господствовали представления о единственном предназначении женщины быть матерью и хозяйкой дома. Во-вторых, экономическая элита была заинтересована в дешевой, неграмотной женской рабочей силе. В-третьих, в условиях абсолютной монархии централизованная власть нуждалась в необразованном, способном повиноваться народу (см.: Хасбулатова О. Женщины и образование

в России (исторический обзор) // Материалы к курсу «История женского образования в России». Плес, 2001. С. 1).

К 1856 г. девочки составляли всего 8,2 % учащихся начальных школ (см.: Федосова Э.П. Бестужевские курсы — первый земский университет в России (1878—1919). М., 1980. С. 144). Реформа начального образования, осуществлявшаяся благодаря активной деятельности земских учреждений, городских управлений, сельских общин и частных лиц, значительно улучшила этот показатель. В 1880 г. во всех 22 770 начальных школах России обучалось 239 997 девочек, что составляло уже 20,7 % от числа учащихся (см.: Народное образование в России. М., 1910. С. 34). На долю учительниц приходилось 13,25 % педагогического состава (там же. С. 37). В ходе реформы открывались церковно-приходские школы и школы грамоты, которые находились в ведении Святейшего Синода. По расходам на начальное образование ведущие места занимали земства и сельские общины. На государственную казну приходилось 2,1 % расходов (там же). Однако власти и общество по-прежнему не были заинтересованы в образовании женщин. Подтверждением этому служит тот факт, что через 40 лет с начала реформ, к 1905 г., в начальных школах всех ведомств удельный вес девочек не превышал 27 % (см.: Хвостов В. Женщины накануне новой эпохи. М., 1905. С. 93).

По данным земских статистических исследований, касающихся 114 уездов и 20 земских губерний с населением почти в 17 тыс. душ, грамотность женщин в начале XX в. более чем в 5 раз уступала грамотности мужчин (см.: Мижурев П.Г. Женский вопрос и женское движение. СПб., 1906. С. 26). В целом доля неграмотных среди женщин достигала 83,4 % (см.: Вестн. статистики. 1973. С. 3). При этом целью обучения, как, например, отмечалось в Положении о женских училищах, являлось сообщение ученицам «того религиозного, нравственного и умственного образования, которого должно требовать от будущей матери семейства» (цит. по: Кузьменко Д.П. Народное образование в России в царствование

Дома Романовых // Трехсотлетие царствования Дома Романовых. Россия в ее прошлом и настоящем. М., 1914. С. 10).

В соответствии с указанной целью выстраивалась и программа обучения в женских училищах, гимназиях. Она была весьма упрощенной и носила практический характер, «программы гимназий, Мариинских институтов, епархиальных училищ отличались лишь некоторыми частностями. Все эти учебные заведения в конечном итоге могли дать только общее среднее образование и некоторой части выпускниц — свидетельства домашней наставницы и домашней учительницы: на этом образование и предоставляемые им возможности заканчивались даже для привилегированных учениц из семей потомственных дворян. Продолжать обучение бывшие гимназистки или институтки не могли в России, не могло быть и не было инженеров, юристов, доцентов, профессоров и т.д.» (Чич С.Н. Государственная система общеобразовательной подготовки женской молодежи на Кубани в XIX — начале XX века. Майкоп, 1993. С. 78—79).

Причина такого положения кроется в традиционно-патриархальных взглядах, классической демонстрацией которых выступает, например, позиция чиновника ведомства просвещения фон Бракке: «Считаю, что женский пол по особенностям его конструкции и умственных и душевных его способностей нельзя признать способным ни к изучению анатомии, необходимой для медицины, ни для приобретения юридических сведений, по их сухости и строгой последовательности, ни для строгих филологических соображений» (цит. по: Сов. студенчество. 1937. № 8. С. 29).

На рубеже веков формируется более устойчивый образ женского образования и начинает складываться система женского образования. Знаменитый Смольный считался прогрессивным институтом. Но и он давал лишь поверхностное обучение. Физика сводилась к забавным фокусам, математика — к самым элементарным знаниям. Исключение составляли языки, к знанию которых требования были очень высокие. Из остальных же

предметов значение придавалось фактически только танцам и рукоделию. Все это сказывалось на процессе формирования идентичности женщины и исключало для нее возможность профессионального и гражданского выбора.

Вся система образования, предлагаемая женщинам, была скроена по мужским параметрам и представлениям, и место женщине в ней определялось исключительно по разрешению мужчин. Например, в предисловии к «Справочнику по женскому сельскохозяйственному образованию» (СПб., 1912) отмечалось: «Россия страна по преимуществу земледельческая, 80 % ее населения занимается сельским хозяйством. И в этом числе более 70 000 000 женщин. Участие их в земледельческом труде никак не менее, чем у мужчин; если ему нужна специальная подготовка научная и практическая, то в равной степени она нужна и женщине. Это неоспоримо» (С. 4).

Что касается высшего образования, то доступ к нему для женщин согласно университетскому уставу 1863 г. был практически невозможным. Для получения высшего образования им необходимо было ехать за границу, преодолев множество различных преград, включая материальные, языковые и пр. Известна и такая практика дискриминации русских женщин, когда им не разрешалось обучаться и в зарубежных университетах. Например, в Цюрихском университете в 1873 г. было принято соответствующее распоряжение.

История образования женщин отражает тот факт, что они постоянно должны были доказывать свою состоятельность и возможность обучения, убеждать общество в своих способностях и силах заниматься профессиональной «мужской» работой. В этом плане очень показательна книга Е. Некрасовой «Жизнь студентки» (М., 1903), в которой рассказывается о судьбе Варвары Степановны Некрасовой. Уникальность книги не в том, что в ней содержится ряд исторических фактов. В ней глубоко и проникновенно передаются те внутренние переживания и интенции, которые были вызваны огромной тягой к настоящему зна-



нию, потребностью в самореализации посредством профессионального становления. Сила воли, усердие и целеустремленность героини являются отражением ее гражданской позиции и смелости. По сути, дневниковые записи зафиксировали не переживания одной конкретной девушки, а процесс вхождения женщины в мужское сообщество, «пропуском» в которое были чисто «мужские» качества и представления о «мужественности».

Из 65 государственных высших заведений (по состоянию на 1917 г.) 61 было мужским. «Не только государственность, но и общественная жизнь строилась как бы для мужчин: женщина, которая претендовала на серьезное положение в сфере культуры, тем самым присваивала себе часть „мужских ролей“. Фактически весь век был отмечен борьбой женщины за то, чтобы, завоевав право на место в культуре, не потерять права быть женщиной» (Лотман Ю.М. Указ. соч. С. 75). Ограниченный доступ к образованию вынуждал женщин к противостоянию. Например, Софья Ковалевская для получения доступа к высшему образованию должна была фиктивно выйти замуж, чтобы уехать учиться в Германию. В Геттингенском университете она получила степень доктора философии за дифференциальные уравнения. На родине же ей предложили преподавание арифметики в младших классах гимназии.

Таким образом, доступ к образованию как ресурсу самореализации и профессионального становления в дореволюционной России был строго дифференцирован по гендерному признаку: для мужчин это было право, для женщин — исключительно милостыня и снисхождение. Осуществлявшиеся тем не менее изменения в сфере образования выходили за ее рамки, оказывая непосредственное влияние на структуру жизни, распределение ролей, тип жизнеустройства, семьи и быта.

Советский период: формальные модели равенства

В социализм Россия вступила с очень низким уровнем грамотности населения, который значительно отставал от пока-

зателя европейских стран. Поэтому одной из первоочередных задач в первые десятилетия советской власти являлось повышение уровня грамотности и образованности в короткие сроки. Образовательная политика стала важнейшим элементом социалистической доктрины, а в последующие годы переросла во влиятельный инструмент социальной политики и идеологического управления. Расширение доступа к образованию мужчин и женщин было необходимым условием политической и экономической модернизации. В течение первого десятилетия советской власти социальная политика в сфере образования управлялась эгалитарной идеологией.

Для решения указанной задачи создавались самые различные формы и виды учебных учреждений: заочные средние школы, начальные, неполные средние и средние школы рабочей молодежи, школы повышенного типа, школы взрослых, классы, охватывающие стахановцев производства, городские, поселковые школы, рабфаки и т.д.; организовывались выездные бригады культармейцев и домашних учителей.

Гендерная составляющая в образовательной политике выделялась особо. В архивных документах тех лет можно найти отчеты и записи, в которых содержится информация о практике обучения домохозяек на дому, об учете неграмотных и малограмотных женщин до 50-летнего возраста. С целью выяснения имеющихся знаний проводились индивидуальные беседы с каждым неграмотным.

В статистических отчетах первого десятилетия советской власти по вопросам образования, включающих сведения о наборе учащихся, об уровне грамотности, наряду с графами учета рабочих, колхозников, крестьян присутствовала отдельная графа по учету количества женщин, получающих образовательные услуги. Данные отчеты фиксируют более высокий показатель привлечения женщин к образованию.

Период конца 1920-х — начала 1950-х гг. характеризуется изменениями в содержании социальной политики, нацеленной на удовлетворение нужд госу-

дарственной экономики за счет подготовки квалифицированных специалистов для той или иной отрасли народного хозяйства. Направленность образовательной политики на женщин имела утилитарный характер: посредством расширения их доступа к образованию планировалось восполнить недостаток в квалифицированных кадрах.

Народным комиссариатом трудящихся СССР устанавливались задания по приему девушек в различные типы учебных заведений. Правда, эти задания систематически не выполнялись. Так, например, в 1931 г. по решению Народного комиссариата девушки должны были составлять не менее 50 % от общего набора в школы ФЗУ, но в 1932 г. среди учащихся их было только 38,4 % (см.: Баскакова М.Е. Экономическая эффективность инвестиций в высшее образование: гендерный аспект. М., 2002. С. 14).

Особенно успешно, по оценкам исследователей тех лет, шло привлечение девушек к учебе в техникумах и вузах.

Еще декретом от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения РСФСР» был разрешен доступ в вузы для всех желающих, независимо от их пола, национальности, вероисповедания и имущественного положения, без дипломов и экзаменов.

По данным ЦУХНУ Госплана СССР, за 1928—1933 гг. удельный вес женщин среди учащихся техникумов возрос с 37,6 до 41,7 %, а среди учащихся вузов — с 28,1 до 33,3 % (с 44,9 тыс. до 156,3 тыс., т.е. в 3,48 раза) (см.: Серебренников Г.Н. Женский труд в СССР. М.; Л., 1934. С. 139). Политика расширения доступа к высшему образованию для женщин получила свое развитие в Конституции 1936 г., которая декларировала равное для всех граждан право на образование.

Представленность девушек среди студентов вузов возрастала на протяжении всего периода строительства социализма. Изменение этого показателя за 1927—1995 гг. показано в таблице.

Динамика численности женщин, обучающихся в советских вузах, с 1927/28 по 1994/95 уч. год*

Показатели	1927/28	1940/41	1945/46	1950/51	1955/56	1960/61	1985/86	1990/91	1994/95
Численность женщин, обучающихся в вузах, тыс. чел.	47	471	562	661	971	1042	1661	1427	1337
% к числу студентов	28	58	77	53	52	43	58	51	53
% женщин среди студентов вузов:									
промышленности, строительства	13	40	60	30	35	30	45	34	36
сельского хозяйства	17	46	79	39	39	27	41	35	41
экономики и права	21	64	77	57	67	49	74	69	65
здравоохранения	52	74	90	65	69	56	62	62	65
просвещения, искусства	49	66	84	71	71	63	56	53	57

* Составлено по: Высшее образование в СССР: Стат. сб. М., 1961. С. 86.

Из приведенных в таблице данных видно, что за анализируемый период численность девушек — студенток всех вузов возросла в 28 раз, а доля среди всех студентов — почти в 2 раза. По ряду специальностей, получивших ярлык «женских» (здравоохранение, просвещение и др.), девушки стали значительно опережать юношей.

Реформа 1958 г. в сфере образования способствовала выравниванию шансов мужчин и женщин, поскольку восьмилетнее среднее образование стало обязательным для всех.

Подготовительные отделения, которые пришли на смену рабфакам, были призваны скорректировать состав студентов высшей школы в соответствии как с



социальной, так и с половой структурой общества. Состав студенчества в 70-е гг. в целом соответствовал структуре общества, но в половом составе дневных, вечерних и заочных отделений вузов имелись различия.

Такая результативность отражала не действительное равенство между мужчиной и женщиной, а идеологическую установку эгалитаризма борцов за социализм. За этим провозглашенным равенством образовывались лакуны сегрегации на рынке труда, разыгрывались сценарии с распределением «мужских» и «женских» ролей. Скрытыми симптомами неравенства в образовании можно считать неодинаковые доли студентов-мужчин и женщин по ряду специальностей, разные требования, предъявляемые к девушкам и юношам во время обучения. Подобная симптоматика впоследствии привела к неравенству в профессиональной и карьерной реализации, распределении по специальностям, в уровне заработной платы, что имело существенное социальное значение.

Касаясь данной темы, российская исследовательница О.А. Воронина отмечает, что «уже тогда существовали некоторые нарушения принципа равноправия женщин и мужчин при получении послешкольного образования, которые чаще всего обосновывались „заботой о здоровье“: женщин официально не принимали в те учебные заведения, которые обучали профессиям, запрещенным КЗОТом для женщин по вредным условиям труда. Однако неофициально женщин не принимали и в другие, особо престижные, учебные заведения: в МГИМО — на факультет международных отношений; в МГУ — на отделение международной журналистики и в Институт восточных языков; в Институт военных переводчиков, в военные и милицейские училища и вузы» (Права женщин в России: исследование реальной практики их соблюдения и массового сознания. М., 1998. Т. 1. С. 86). Вопрос об этих нарушениях прав женщин никогда официально не обсуждался, хотя он и противоречил провозглашенному в советской Конституции ра-

венству прав женщин и мужчин в сфере образования.

Действующая модель «двойного кормильца в семье», гендерные стереотипы и патриархальные традиции делали стратегию на равенство в образовании по сути формальной и официально декларируемой.

Таким образом, советское правительство создало одну из наиболее продвинутых систем образования в мире в отношении равного доступа. Взятая им на вооружение стратегия принесла свои положительные плоды, была политически корректной и своевременной, но выстраивание ее с позиций патриархальных ценностей и стереотипов порождало практики дискриминации как в отношении женщин, так и в отношении мужчин. Оценка эффективности образовательной политики не включала в себя анализ того, как складывается карьерная, профессиональная судьба мужчины и женщины, «за этой образовательной революцией не последовало революции на рынке труда и в системе занятости» (Бек У. Общество риска на пути к другому модерну. М., 2000. С. 151).

Транзитная модель образования: смена гендерного порядка

Образование выступает одной из сфер, которая сегодня переживает перестройку структурных, институциональных конструкций, функциональных механизмов, обеспечивающих накопление человеческого капитала.

Предыдущие модели образования достаточно глубоко повлияли на общественное сознание населения, сложились устойчивые стереотипы, нормы поведения и осмысления действительности, которые методично разрушали какие-либо предпосылки для появления сомнений о существовании неравенства в образовании, дискриминационных практик в процессе обучения. Тем не менее, бросая взгляд на путь социально-политических трансформаций нашего общества, можно сказать, что уже достигнуты определенные результаты в перестройке

социальных институтов. Демократические, правовые традиции и элементы начинают постепенно и органично вливаться в ежедневную ткань жизни во всех ее проявлениях.

С принятием Конституции РФ 1993 г. были заложены основы гендерной стратегии развития. В ст. 19 Основного Закона отмечается, что мужчина и женщина имеют равные права и свободы и равные возможности для их реализации. Это означает, что женщины и мужчины обладают равным статусом, имеют равные условия для реализации всей полноты прав человека. Но свидетельствует ли это о том, что в условиях транзитного континуума вопрос о неравенстве между мужчиной и женщиной сдвинулся с мертвой точки? Однозначно ответить на поставленный вопрос, не фокусируясь на конкретном объекте рассмотрения, наверное, нельзя. С одной стороны, сравнивая историческое прошлое и современное состояние ситуации в образовании, можно сказать, что произошел колоссальный прорыв в области равноправия мужчин и женщин. Более того, статистические данные вырисовывают тенденцию феминизации образования. С другой стороны, полученное женщинами равенство в образовательном пространстве приводит к ожиданию равенства в период реализации и вкладывания полученного образовательного капитала, но вот здесь-то, в пространстве рынка труда, и всплывает айсберг, видимой частью которого является равенство.

Отметим, что ст. 19 Конституции РФ указывает на следующие обстоятельства:

во-первых, на необходимость согласованности функционирования социальных институтов, обеспечивающих доступ к благам и ресурсам, которые равно и реально должны распределяться между мужчинами и женщинами;

во-вторых, на необходимость учета гендерного компонента при разработке стратегий социального и правового развития общественной системы, отвечающей стандартам мирового сообщества;

в-третьих, на необходимость введения гендерной государственной и независимой альтернативной экспертизы

образовательных программ и проектов.

Модель образования в России находится на стадии постепенной адаптации к существующим социально-экономическим условиям. В этом контексте достаточно знаковыми можно считать появление новых видов учебных учреждений, форм обучения, расширение рынка образовательных услуг, коммерциализацию всего образовательного пространства.

В целом в обществе существуют различные подходы к образовательным преобразованиям. Много вопросов вызывают и конкретные шаги по модернизации образовательной системы. В частности, идут дискуссии о доступности и неравенстве в системе образования, о практиках исключения из качественного образовательного пространства, о распределении образовательного капитала между мужчинами и женщинами. По данным вопросам в обществе сегодня нет единой позиции. Но необходимо понимать, что эти дискуссии — не отдельный эпизод из российской жизни страны, а определенный показатель уровня развития общества. Нужно также иметь в виду, что в нашем обществе имеется ряд устойчивых стереотипов о праве на образование, его назначении и использовании. Мы считаем, что сложившиеся стереотипы не совсем адекватно отражают сущность транзитной модели в образовании и во многом являются поверхностным видением изменяющихся процессов.

Транзитная модель образования отражает несоответствие и противоречие между поставленными целями и реальными практиками. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что противоречивость модернизации образовательной сферы сопровождается не только прямолинейным поступательным движением вперед, в сторону инновационных форм, вариативности, но и прецедентами остановки и даже временных откатов, которые объективно происходят в силу необходимости периодического закрепления уже достигнутых результатов и сильной живучести устоявшихся традиций и гендерных стереотипов.



Обозначенные в ст. 19 Конституции РФ контуры гендерного равенства не были предопределены культурными ценностями, правовой культурой, сознанием, что осложняет процесс выравнивания отношений.

Спустя 10 лет после принятия Конституции, в июле 2003 г., в России появляется «Стратегия гендерного развития». Один из ее разделов называется «Гендерные критерии развития культуры, науки и образования». Данный документ предлагает ряд критериев и направлений, которые должны способствовать установлению гендерного равенства.

В области образования «Стратегия гендерного развития» предполагает совершенствование по следующим двум ключевым направлениям:

- содействия развитию и повышению престижности неофициального и неформального образования и самообразования;

- обеспечения права граждан независимо от их пола на совмещение обучения с работой и семейной жизнью (Гендерная стратегия Российской Федерации // <http://www.owl.ru/content/docs/rus/p52704.shtml>).

Действительную важность указанные направления получают только в том случае, если они реально заработают, а пока это только очередной оптимистический

вариант решения сложных проблем, которые связаны не только с низким уровнем экономики, но и с самим устройством общества, устоявшимся гендерным порядком. Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (Париж, 9 октября 1998 г.) специально выделено положение о том, что в процессе выработки и осуществления гендерной стратегии в области высшего образования «необходимо продолжать усилия, направленные на искоренение всех стереотипов, обусловленных признаком пола, учет гендерных аспектов во всех дисциплинах и расширение участия женщин на всех ступенях и во всех дисциплинах, где они недопредставлены, обеспечив, в частности, их более активное участие в процессе принятия решений» (там же).

Освобождение от стереотипов, патриархальных устоев означает возврат человека к самому себе, возможность его самореализации и изменения отношений с окружающими. Надеемся, что со временем в этом направлении произойдут изменения. Общество посредством оптимальной модели образования будет эффективно использовать творческий потенциал мужчин и женщин, и равное образование избавит тех и других от неравенства их положения в сфере труда и занятости, в сфере семьи и частной жизни.

Поступила 11.08.03.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ДВИЖЕНИЯ В СТОРОНУ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*А.Л. Галиновский, ведущий специалист НМЦ «Инженерное образование»
МГТУ им. Н.Э. Баумана, доцент*

Новизна предложенных материалов заключается в анализе проблем и перспектив вступления отечественной системы подготовки кадров высшей квалификации в зону европейского образования. В статье рассмотрены ключевые вопросы трансформации системы послевузовского профессионального образования в третью ступень высшего профессионального образования с присуждением ученой степени PhD. Даны рекомендации по формированию содержания и информационно-аналитическому сопровождению послевузовского профессионального образования в условиях его движения в сторону общеевропейского рынка образовательных услуг.

© А.Л. Галиновский, 2003

The novelty of the work is in the analysis of the problems and perspectives of integration of Russian top qualification personnel training system into European format. The key issues of transformation of post-graduate system of education into a tertiary system resulting in conferring PhD are discussed. Recommendations on the basic methods of shaping content and analytical information support of post-graduate professional education in present day conditions are given.

Важнейшими задачами, стоящими сегодня перед научными и научно-педагогическими коллективами вузов, являются активизация инновационной и образовательной деятельности, повышение академической мобильности, обеспечение привлекательности и совместимости отечественной системы образования за счет введения в высшем профессиональном образовании (ВПО) многоступенчатой системы подготовки кадров.

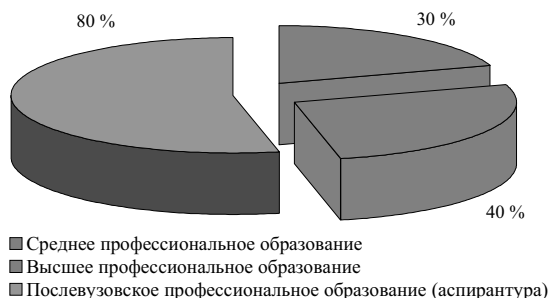
Интеграционные тенденции, направленные на развитие полноправных отношений с Европой, в частности перспективы вступления России в зону европейского высшего образования, требуют построения модернизированной системы ВПО на базе агрегатизации отечественных и европейских традиций ответственности образования перед обществом, формирования новой образовательной парадигмы, основанной на принципах открытости и доступности всех ступеней образования. В этой связи Болонский процесс является эффективным механизмом, который позволит обеспечить гармонизацию систем профессионального образования всех стран-участниц, включая Россию. Уже в настоящий момент некоторые российские вузы перешли на многоуровневую систему ВПО, что составляет важнейшее условие для вступления нашей страны в зону европейского образовательного пространства.

Предлагаемая отечественной системе профессионального образования концепция сближения требует выполнения комплексных научных исследований и анализа. Технологии, методики и принципы адаптации данной концепции вызывают необходимость проведения консультаций с научно-педагогической общественностью, согласования позиций всех участников, занятых в системе высшего и послевузовского профессионального образования (ППО). Эта задача является труднореализуемой, так как свя-

зана с принятием целого ряда компромиссных решений, к которым на данный момент отдельные секторы экономики и образования еще не готовы. В частности, отечественной системе труда и социального развития придется пересмотреть ряд базовых аспектов, определить нишу на рынке труда для бакалавра и магистра. Кроме того, нельзя забывать о специфике и традициях, существующих в отечественной высшей школе, об особом статусе аспирантов и соискателей ученых степеней, о специфике содержания ППО в целом. А ведь переход на многоуровневую систему образования предполагает введение системы кредитов и взаимозачетов, внедрение программы PhD в качестве третьей ступени ВПО.

Понятно, что выполнение указанных условий потребует значительных ресурсов, прежде всего временных. Тем не менее уже сегодня необходимо проводить предварительные мероприятия по «щадящему», постепенному, переходу образования в русло европейских тенденций, поскольку в целом данный процесс стал необратимым. При этом нужно всячески избегать применения «шокоterapiи», которая может вызвать непоправимые для российского образования последствия.

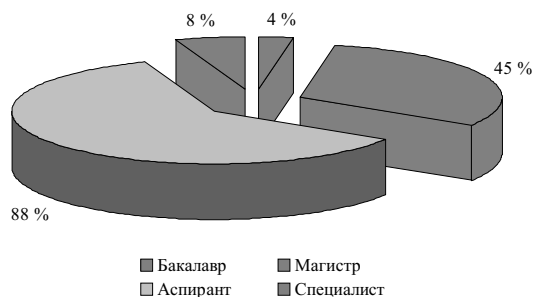
Отметим, что аспирантура как образовательная система имеет ряд характерных особенностей, отличающих ее от других ступеней профессионального образования. Прежде всего к ним следует отнести наличие фактически одного преподавателя — научного руководителя или консультанта, а также большой объем времени, который отводится учащемуся на индивидуальную самостоятельную и научно-исследовательскую работу. Предоставление о распределении времени, отводимого учащимся для самостоятельной работы в некоторых образовательных системах, дает рис. 1.



Р и с. 1. Результаты исследования по определению времени, необходимого для самостоятельной работы обучающихся, в различных системах профессионального образования

Сходные пропорции были получены в результате экспертного опроса, ставившего одной из целей определение качественных показателей затрат времени обучающимися на самостоятельную работу в среднем, высшем и послевузовском профессиональном образовании. Опрос экспертов также показал, что большинство респондентов, занятых в системе подготовки кадров высшей квалификации, убеждены в том, что наиболее ответственным и практически важным этапом подготовки аспирантов является начальный, а именно предварительный период взаимодействия контингента аспирантов с их научными руководителями.

Для сравнения на рис. 2 представлены сведения о распределении учебного времени на проведение научно-исследовательской работы в программах подготовки ВПО и ППО.



Р и с. 2. Распределение времени на проведение научно-исследовательской работы обучающихся в программах ВПО и ППО

Анализ источников, освещающих проблемы, содержание и организацию системы образования (см., например: Статистический сборник о работе сферы после-

вузовского профессионального образования в 2002 году. М., 2003), а также результатов экспертной оценки показал, что число публикаций по проблемам аспирантуры и системы ППО в целом крайне мало, что является следствием ограниченного количества научно-исследовательских работ по данному направлению (рис. 3).



Р и с. 3. Результаты анализа профессиональной ориентации научно-педагогических исследований

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что данная система подготовки кадров требует углубленного исследования, анализа и изучения с целью выработки обобщенных научно-методических концепций, направленных на совершенствование ее функционирования. Серьезные проблемы содержания и информационно-аналитического обеспечения присущи предварительному и раннему этапам обучения в аспирантуре. На этих этапах подготовки аспирант оказывается погруженным в новую для него образовательную среду, где большой объем времени основной образовательной программы отводится на самостоятельную научно-исследовательскую работу.

Для достижения наиболее плодотворных и качественных результатов научных

и экспериментальных исследований необходима высокая степень систематизации и методического обеспечения, а также рациональное распределение отведенного времени. В этой связи разработка информационно-аналитического и научно-методического сопровождения всех этапов обучения, отражающих современные потребности общества, становится весьма значимой и актуальной научно-педагогической задачей.

По результатам анализа текущего положения дел в магистратуре и аспирантуре (а именно эти системы обучения являются ключевыми элементами подготовки кадров высшей квалификации в вузовском и послевузовском профессиональном образовании) можно сделать вывод о том, что в настоящее время практически отсутствует механизм эффективного взаимного поиска руководителей и консультантов, с одной стороны, и аспирантов как очной, так и заочной формы обучения — с другой. Этот факт значительно сужает перспективы и потенциальные возможности процесса подготовки кадров, прежде всего в аспирантуре. Данная проблема становится особенно актуальной в условиях движения отечественного образования в сторону общеевропейского рынка образовательных услуг, сопровождающегося уменьшением числа поступающих аспирантов, снижением количества защит диссертационных работ, резким возрастанием среднего возраста кандидатов и докторов наук. Эти примеры не единичны, они отражают общую тенденцию, наметившуюся в нашем обществе и системе образования. Надо помнить, что обучение в аспирантуре — процесс, который формирует научно-педагогический и научно-технический потенциал вузов, высоконаучных и высокотехнологичных производств. Выпускники аспирантуры составляли и составляют элиту научного общества, формируют задел для инновационного развития государства и общества, в частности науки, техники и технологии.

В последние годы в стране наблюдается функциональный кризис науки, состоящий в утрате ею необходимого тесного контакта и взаимодействия с обще-

ством, рынком труда и его потребностями. В таких условиях невозможно говорить о полном решении вопросов интеграции образовательной сферы с европейским пространством высшего образования. Многие социальные функции науки, в том числе оборонная и идеологическая, в современной России во многом не востребованы. Яркой иллюстрацией к сказанному служит наметившаяся в последние годы серьезная деформация структуры научных кадров в стране. В этой связи первоочередной представляется необходимость решения задач отечественного образования, которые, однако, в некоторых случаях, например в вопросе формирования многоступенчатой системы подготовки кадров, могут иметь высокий уровень корреляции по отношению к общеевропейским тенденциям.

Важно также отметить значительный отток научных кадров из технических и физико-математических наук к гуманитарным и экономическим. Впоследствии это может привести к явной нехватке кадров для научно-технической и производственной сфер. Уже в настоящее время многие промышленные предприятия сталкиваются с проблемой дефицита квалифицированных научно-технических кадров.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современное положение дел с подготовкой научно-педагогических кадров высшей квалификации не удовлетворяет тем европейским тенденциям, тем интересам и запросам общества, которые сложились под воздействием геополитических, социально-экономических преобразований и изменений, произошедших в последние годы в нашей стране и мире.

Одним из путей и перспектив развития системы образования, и прежде всего магистратуры и аспирантуры, являются разработка и становление комплексной системы по результативному, качественному взаимодействию аспирантов и магистров с научными руководителями и консультантами. На деле процесс выбора руководителей и консультантов на этапах курсовых, выпускных, дипломных работ носит во многом формальный характер. Так, часто происходит автомати-



ческое дробление групп студентов, бакалавров и магистров среди преподавателей соответствующей или профилирующей кафедры. Иногда обучающиеся оказываются незнакомы со своим научным руководителем, не имеют представления о научной специализации конкретного преподавателя, его общечеловеческих и личностных качествах. В результате выпускники вузов сталкиваются с необходимостью заниматься тем видом деятельности, который не соответствует их интересам.

В связи с вышеизложенным представляют определенный интерес разработка и создание информационно-аналитической системы, которая поможет решить хотя бы часть из поставленных проблемных вопросов. Основная задача данной информационно-аналитической системы будет состоять в помощи магистрам старших курсов, будущим аспирантам и их потенциальным руководителям и консультантам при поиске друг друга исходя из целого ряда критериев и факторов отбора. Система подбора должна учитывать как научно-техническую направленность и заинтересованность магистров в данной области науки и техники, так и личностную или психологическую совместимость индивидуумов.

Важнейшим элементом информационно-аналитической системы является база данных, в которую будут поступать анкетные данные, с одной стороны, будущих аспирантов (соискателей) из вузов, институтов РАН, предприятий и организаций, а с другой — научных руководителей и консультантов. Для этого с применением элементов экспертного оценивания и теории принятия решений будет разработана анкета соискателя, содержащая необходимо достаточный объем информации о будущем аспиранте или научном руководителе, например

такие пункты: научно-технические интересы, желание учиться по очной или заочной форме обучения, опыт научно-исследовательской работы и пр. Кроме того, для данного подхода характерно наличие так называемого «масштабного фактора», согласно которому вероятность успеха в поисках и реализации оптимальной научно-педагогической диады «научный руководитель — аспирант» подчиняется экспоненциальному закону, причем показатель степени пропорционален числу рассмотренных вариантов потенциальных контактов. Это обстоятельство в будущем даст возможность построить вероятностно-математические модели, позволяющие автоматизировать процесс подбора оптимальных элементов данной диады.

Очевидно, что предложенный к обработке весьма существенный объем информации потребует создания специального информационно-статистического и математического программного обеспечения, применения средств и ресурсов глобальных и локальных компьютерных сетей, а также средств удаленного доступа и дистанционного мультимедийного общения в режиме on-line. На первом этапе создания таких средств придется столкнуться с серьезными и очевидными трудностями, связанными прежде всего с необходимостью выделения на эти разработки существенных финансово-экономических ресурсов. Но следует отметить, что данная работа будет упрощаться и рационализироваться в процессе поэтапного развития и независимого внедрения на предприятиях и в организациях системы глобального управления качеством (TQM), а в вузах и институтах РАН компьютерных классов и подразделений, отвечающих за программно-математическое и дистанционно-информационное обеспечение.

Поступила 12.11.03.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЭФФЕКТОВ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Е.А. Маралова, докторант Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, доцент

Современное постдипломное образование педагогов интерпретируется с позиций таких ожидаемых эффектов, как методологическое самоопределение, опыт рефлексии на основе развивающейся системы критериев, развитие интерпретационных способностей. Интеграция множества эффектов постдипломного образования педагога часто приводит к психологически позитивным преобразованиям его отношений и самочувствия в профессиональной и жизненной сферах. Это — психотерапевтический метаэффект, который наблюдается андрагогами и педагогами как вероятностный результат образования. Внесение понятия психотерапевтического эффекта в профессиональную рефлексию андрагога, работающего в сфере повышения квалификации педагогов, может сделать устойчивым результат постдипломного образования и повлиять на способы андрагогической деятельности.

Modern postdiploma education of teachers leads to the following effects: methodological self-determination, experiential learning on the basis of a developed set of criteria and development of abilities of interpretation. Integrating of numerous effects of postdiploma education of a teacher often leads to psychologically positive changes in his / her professional and personal life. The psychotherapeutic metaeffect which is observed by andragogues and teachers is a probable result of education. The psychotherapeutic effects in professional analysis by andragoge can result in establishing postdiploma education programs for teachers.

Уровень «проработки» проблемы эффектов постдипломного образования педагогов проявляется в определении совокупности и обоснованности наиболее значимых из них для профессионального и личностного развития педагогов и андрагогов. Ряд эффектов постдипломного образования может быть получен в результате научно аргументированной организации, конструирования содержания, подбора методик и приемов, режимов проведения курсов, семинаров, консультаций, методических объединений, конференций, стажировок и т.п. Современная андрагогика располагает развитой концепцией, раскрывающей ценность и пути достижения планируемых эффектов постдипломного образования педагогов.

Наиболее значимыми для профессионального и личностного развития педагогов являются следующие эффекты:

— методологического самоопределения, понимаемого как «процесс постоянного „выхода в метапозицию“» — по отношению к идеям, направляющим практическую деятельность: определение взаимодействий, отбор содержания, целесообразность использования различных технологий, вектор дальнейшего развития собственного опыта» (Соколовская Е.А. и др. Образовательные эффекты андрагогического взаимодействия // Образование взрослых: глобальный ди-

алог: Материалы междунар. науч.-практ. конф. 23—27 мая 2003 г. СПб., 2003. С. 102);

— защищенности методологической культурой как обретенная способность обосновывать и убежденно отстаивать педагогическую целесообразность принятых решений с точки зрения выбранного научного дискурса;

— ориентации в продуктивных тенденциях развития общества, социокультурных процессов образования, своей профессиональной деятельности и частной жизни;

— накопления опыта переноса, внедрения, адаптации приобретенных знаний в собственную педагогическую практику, в собственную психологическую реальность;

— развития культуры педагога в профессиональном и общечеловеческом смысле;

— интеграционного согласования опытов разных педагогов как контекстуальное видение проблем педагогической практики с позиций разных специалистов;

— приобретения опыта рефлексии на основе развивающейся системы критериев;

— развития «интерпретативной компетентности» как способности «осмысливать профессиональные проблемы и ситуации в широком контексте развития современного общества и жизнедеятельности конкретного человека; взвешивать

© Е.А. Маралова, 2003



преимущества того или иного способа их разрешения и на этой основе выбирать варианты корректировки собственных действий; „расширение горизонта“ видения ситуаций практической деятельности» (Соколовская Е.А. и др. Указ. соч. С. 103);

— интеграции в информационное пространство Интернет-ресурсов;

— идентификации собственного профессионального опыта с мировыми образцами и переоценки проблемно-целевых ориентиров и достижений отечественной педагогики и собственной профессиональной деятельности;

— развития опыта самостоятельной творческой деятельности;

— приобретения опыта исследовательских разработок как продуктивный итог самостоятельной и групповой работы;

— самостоятельности и независимости саморазвития педагогов, разнообразия индивидуальных — личностно и профессионально сообразных — стратегий непрерывного профессионального постдипломного образования.

В контексте каждого из перечисленных эффектов лежат психологические феномены, значимые для разных, компаративных точек зрения на процесс и результат образования и не противоречащие представлению о «человеческой целостности», — «переживание» и «понимание», неотъемлемые психические функции деятельности субъектов образования. Названные универсальные «базальные» феномены обуславливают возможность появления совокупного эффекта, возникающего при интеграции ряда эффектов постдипломного образования: профессиональной и личностной уверенности в целесообразности своей деятельности, позитивной оценки своего опыта независимо от его формального результата, принятия инноваций как тактики достижения стратегически значимых ценностей и др. По сути, это — психотерапевтический «эффект эффектов», «метаэффект», который в результате образования наблюдается часто, но профессионально не отрефлексирован. Увидеть или не увидеть в указанных эффектах психотерапевтическое содержание — вопрос «индивидуального полагания

предикации свойств», обусловленного механизмом социокультурной «наводки» (см.: Шульгин Н.Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур // *Вопр. философии*. 2002. № 12. С. 26, 27). Психотерапевтические эффекты образования в своем существовании четко коррелируют с наличием соответствующих критериев в основании андрагогической рефлексии — это «объективная конфигурация». Достаточно по принципу фрактальности изменить масштаб рассмотрения бытия личности в образовательном пространстве, чтобы обнаружить непрерывные взаимодействия образования и психотерапии как единого, но разномасштабного относительно личности процесса.

Психотерапевтические эффекты образования — феномены психологических состояний и качеств личности когнитивного, эмоционального и поведенческого плана, функционирующие в проблемно-целевом поле образования. В качестве таковых могут выступать характеристики, целесообразно составляющие прогнозируемый андрагогом «желаемый образ результата» — развитие личностных качеств, учитывающее «сдвиг парадигмы», отражающий изменения в мире и соответствующие им качества «педагога завтрашнего дня», изменения способа осмысления жизни человека. Целью психотерапии является достижение полноценного функционирования «зрелого» человека (Р. Нельсон-Джоунс, К. Роджерс, А. Маслоу), что созвучно целям образования. Эффектами, указывающими на достижение цели как в результате образования, так и в результате психотерапии, являются открытость переживаниям и способность воспринимать жизнь реалистично, рациональность и отсутствие «стремления к обороне», вовлечение в экзистенциальный процесс жизни, интерпретация опыта в потоке жизни, взятие на себя ответственности за свое отличие от других, взятие на себя ответственности за свое поведение, творческое отношение к окружающей среде, принятие других людей как уникальных личностей, высокая самооценка, высокая оценка других людей, открытое и свобод-

ное реагирование на основе непосредственного переживания, проявление высокого самосознания, стремление к подлинности (аутентичности), стремление к цельности, обработка информации о людях и понимание их, равнодушие по отношению к другим людям, близость к природе, вера в собственный авторитет.

Психотерапевтический «метаэффект», вызванный лучшими качествами профессионально обусловленного процесса образования, может возникнуть также и в результате межличностного или коллективного взаимодействия андрагога и педагогов. Особый психологический контекст и внешняя выразительность отношений андрагога к педагогам могут создавать атмосферу «культивирования» благополучия, уважительности, доверия, взаимопонимания, участия и принятия друг друга всеми субъектами постдипломного образования и предопределять появление психотерапевтического метаэффекта.

Указанные два условия возникновения психотерапевтического эффекта — процесс образования и взаимоотношения в процессе образования — профессионально значимы для совершенствования андрагогом своей деятельности, в частности, для пересмотра основания рефлексии с точки зрения получения психотерапевтического метаэффекта, осмысления заново применяемых способов достижения эффектов образования и реализации его важнейших ценностей. Совокупность эффектов постдипломного образования педагогов, процесс образования и взаимоотношения, реализуемые андрагогом на основе его представлений о возможных изменениях психологического самочувствия (в терминах «переживаний») и системы отношений педагогов (в терминах «понимания»), могут определить в постдипломном образовании педагогов новые направления совершенствования.

Психотерапевтический метаэффект постдипломного образования появляется в результате постепенного глубинного психологического изменения, наступающего в течение какого-то времени и связанного также с личностными особен-

ностями педагога. Свидетельства и доказательства отдаленных психотерапевтических «последствий» образования имеют субъективный характер, они убедительны более всего для самого педагога, что отражается в самоотчетах и подтверждает прогнозы андрагога, предопределившего эти эффекты и ожидающего их.

Современная психотерапия активно внедряется в систему взаимоотношений людей, социальную сферу, в образование. Результаты образования в виде психотерапевтических эффектов являются ответом на социокультурную потребность в психотерапевтической помощи личности и обществу, показателем целесообразности экспансии психотерапии в другие области человеческой деятельности. Подобная экспансия может осуществляться как на уровне ментальных систем, обыденного и профессионального мышления, так и на уровне практики взаимодействия. Понимание значимости психотерапевтического взаимовлияния людей при совместной деятельности, общении обогащает представления человека о социальном мире, развивает общую и профессиональную культуру, дает новые основания для рефлексивного отношения к социально-гуманитарным сферам жизни. Кроме того, психотерапия сегодня вносит элементы различных психотехник в набор социальных умений человека и в профессиональный арсенал социальных, социально-педагогических средств.

Процесс экспансии психотерапии отличается опережением практики — разными специалистами применяются инструментально-методические средства психотерапевтического воздействия из-за их «антропо-психологической универсальности» и естественной для человека социально-психологической и социокультурной направленности приобретать социальные умения и развивать коммуникативные способности. При этом, как правило, не возникает концептуального методологического осмысления, парадигмального обоснования, освоения профессиональным сознанием феномена получения психотерапевтического эффекта во взаимоотношениях людей по поводу достижения разных обыденных



или профессиональных целей. Однако спонтанно возникающие в разных видах взаимоотношений людей психотерапевтические эффекты, даже не будучи осмысленными как таковые, усиливают динамику экспансии психотерапии и оправдывают этот процесс.

По ценностно-целевым ориентирам образование, реализующее познавательное отношение человека с миром и с самим собой, согласуется с психотерапией, создающей «условия здорового развития, блокированного в онтогенезе, тем самым содействуя рождению зрелой самоидентичности, интеграции и стабилизации образа Я» (Соколова В.Т. К проблеме психотерапии пограничных личностных расстройств // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 93). Образование, как и психотерапия, открывает перед человеком и возвращает его собственные способности исследователя, превращая человека, по великолепной метафоре М. Фуко, в «историка» своей жизни, тем самым «восстанавливая разрывы в прошлом, принимая изменчивость настоящего и авторски конструируя будущее как возможность» (там же. С. 105).

Содержание психотерапевтических эффектов находится в пространстве общечеловеческих ценностей, поэтому их возникновение создает ощущение психологического комфорта, эмоциональной удовлетворенности. Высокая социальная и личностная значимость психотерапевтических эффектов привлекли внимание к процессу их достижения разных специалистов из социальной, культурной, просветительской сферы, из образования и менеджмента. Согласованность психотерапевтических эффектов, полученных в результате и средствами образования, с современными ценностями и специфической миссией образования взрослых, в том числе педагогов, очевидна, что позволяет формулировать соответствующие андрагогические задачи, дополняющие основной свод задач постдипломного образования педагогов.

Ключевыми задачами и критериями рефлексии андрагога могут выступать создание условий психологического благополучия учителя при столкновении его с

трудностями, даже с развивающими «барьерами», открытая и обоснованная возможность занять позитивную позицию по отношению к своему опыту и обусловленная возможность двигаться по индивидуальной, самостоятельно выбранной траектории в образовании. При всей важности освоения учителем методологического знания, позволяющего расширить горизонт обзора возникающих в практике педагогических проблем, андрагог должен быть отзывчив и на запрос инструктивного, рецептурного знания по поводу беспокоящих учителя затруднений: психотерапевтический эффект от получения частного знания, «первопорядковой информации» помогает в дальнейшем обратиться к более сложным философским проблемам, согласуя их с профессиональными и жизненными ситуациями. Андрагог может сталкиваться с негативными реакциями педагогов в процессе постдипломного образования при ощущении ими своей неадекватности современным критериям деятельности, которые он раскрывает перед ними, при очевидной рассогласованности между выдвигаемыми требованиями к личности педагога и реалиями школы и т.п. Ориентация андрагога на ценность психотерапевтического метаэффекта образования позволяет ему обрести «психотерапевтическую установку», т.е. расценивать переживания педагогов в процессе образования как проявления самостоятельности, открытости, как материал для работы, как аргумент для пересмотра примененных способов и отобранного содержания, как показатель качества образования и собственной деятельности.

В рамках статьи невозможно широко раскрыть семантические соответствия многих эффектов образования и психотерапии, однако в контексте категорий «переживание» и «понимание» идентификация очевидна.

Методологической проблемой является выработка интерпретационных ключей, для того чтобы избежать упрощений при интеграции базовых понятий философии, семиотики, психологии, психотерапии, лингвистики, информатики и всех тех наук, с помощью которых можно

адекватно поставить вопросы достижения психотерапевтических эффектов в образовании. Психотерапевтические эффекты образования, очевидные в реальной образовательной практике, необходимо осмыслить на теоретическом научном уровне — обеспечить категориальное описание феномена, исследовать его с точки зрения условий и факторов возникновения, подвести соответствующие критерии гуманитарной деятельности субъектов образования, андрагога и педагогов.

Современное состояние теории образования отличается напряженным поиском новых путей развития, адекватно отражающих суть ведущей проблемы. Понятия и термины, в которых формулируется проблема, позволяют рассмотреть направление и успешность поиска основополагающего смысла образования для личности и для общества.

Наибольшее количество публикаций по практическим, научно-методическим вопросам обнаруживает озабоченность качеством, терминологическое описание которого показывает преимущественно нормативное (стандарты), инструментальное (технология) понимание этого кардинального показателя образования. Публикации научно-теоретического плана главным образом сосредоточены на проблемах личности, рефлексии ее преобразований в процессе и результате образования, методологическом осмыслении эволюционной роли образования и его социокультурных значений для развития личности и общества. Основная масса публикаций по проблемам образования взрослых, андрагогики, постдипломного образования педагогов направлена на выявление мотивов и способностей к образованию в связи с возрастом, полом, профессией, социальным статусом и на определение адекватных им форм, методов и особенностей организации процесса образования. Значительно меньше внимания уделяется вопросам личностных, психологических изменений, происходящих со взрослым человеком, вовлеченным в образование и погруженным в эту деятельность сообразно ряду внешних обстоятельств и «внутрен-

них» индивидуальных ситуаций, анализ которых составляет «работу самоопределения».

Движение исследовательской мысли во многом зависит от актуальных социальных условий, положения человека в обществе, что влияет на методологию подхода как ориентира при постановке тех или иных вопросов или «видение новых аспектов существующих явлений» (Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // *Вопр. психологии*. 1990. № 6. С. 9). Кроме того, актуализация тех или иных проявлений реальности, развитие теоретических представлений о значимости проблемы и понятийное оформление значимых вопросов практическим профессиональным мышлением осуществляются в параллельных плоскостях, для пересечения которых необходимы специально организованные условия. Важнейшим условием выступает образование, которое «подводит» единую методологию под теоретическое и практическое знание, направляя профессиональное мышление на интеграционное согласование обобщающего знания и конкретизирующего опыта.

Таким образом, исследования в области образования, в частности образования взрослых, андрагогики, позволяют целостно рассмотреть единство проблемно-целевой ориентации рефлексии и развития практики. Исследовательское наблюдение обнаруживает детерминирующие связи между изменением подхода как ведущей парадигмы образования и выявленностью ускользающих от осознания эффектов, профессиональным осмыслением их как потенциалов и резервов совершенствования деятельности.

Контент-анализ публикаций по проблемам постдипломного образования обнаружил высокую частотность употребления понятия «эффекты» по отношению к рефлексии андрагогической и педагогической деятельности (см., например: *Андрагог в открытом обществе: (Материалы рос.-пол. семинара)* / Под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. СПб., 2000; *Взаимодействие личности, образования и общества в России в изменяющихся социокультурных условиях:*



Межвуз. сб. науч. тр.: В 2 ч. / Под ред. И.С. Урсу. СПб., 2002; Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы 2-й междунар. конф. каф. педагогики и андрагогики. СПб., 2002; Развитие образовательных систем и управление качеством образования: Сб. науч. ст. СПб., 2002). Однако в текстах не раскрывается дифференцирующая семантика понятия «эффекты», которая позволила бы осознать соотношение этого понятия с другими показателями качества образования — «результат», «результативность», «эффективность», а также определить новые направления совершенствования теории и практики образования.

Теория образования опирается на разные методологические подходы, которые продуцируют исследовательские и регулятивные методы, имеющие свои границы, зоны конгруэнтного отношения, эффективности, а также предопределяющие способы аргументации, доказательства. Так, для постдипломного образования педагогов характер основополагающего подхода обуславливает ориентацию на терминальные или инструментальные ценности и характер экспериментального подтверждения эффективности их реализации, критерии достаточности аргументирующих материалов. В зависимости от ориентации постдипломного образования педагогов на конкретно-практическое профессиональное знание, «интеллектуальные инструменты» практической деятельности, реализацию социализирующих ценностей или интерпретацию «внепредметных» знаний, достижение большей духовной зрелости, экзистенциальной устойчивости может появляться опосредованный результат — помимо развившейся компетентности в области преподавания того или иного предмета — способность самостоятельной смысловой переработки жизненных проблем.

Сосуществование в современном образовании разных подходов предопределяет и появление разного уровня эффектов образования независимо от программных задач андрагогической деятельности. В соответствии с методологической ориентацией образования меняет-

ся интерпретация ожидаемого уровня результатов и качества (характера) эффектов, а следовательно, и профессиональная обусловленность их появления. Методологический подход изменяет содержание дискурса (естественно-научного, гуманитарного, социокультурного, философского, методологического) как определенного способа «осознания, осмысления и языкового выражения» процесса и эффектов образования, а также концепции как объяснения в рамках определенного дискурса, способа интерпретации сущности и детерминантных связей профессионально осознанных и осмысленных эффектов.

Сегодня в социальных и гуманитарных науках представлены в основном два разных подхода — естественно-научный и гуманитарный, причем второй постепенно вытесняет первый. Несмотря на внешнюю терминологическую близость, понятия «гуманитарное» и «гуманистическое» в контексте методологической парадигмы имеют значимые для эффектов образования различия.

Гуманистическая методология в свое время определила новое направление психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), соответствующую направленность проблемно-целевых ориентаций и проектируемые эффекты образования. Гуманистическая парадигма рассматривает человека в контексте его внутренней активности, внутреннего роста личности, как существо самоценное и самооправданное, что имеет глубокий смысл для выстраивания системы взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса. Однако при этом активность абсолютизируется по принципу «движение все, цель ничто». Мысль о том, что не любая самореализация есть благо, гуманистическим дискурсом не разворачивается. Ожидаемые эффекты образования, реализующегося согласно гуманистической концепции, формулируются в терминах динамических преобразований внешнего плана деятельности и актуализации личности в соответствии со способностями на пределе собственных возможностей. В системе критериев профессиональной рефлексии педагогов и андрагогов функционируют представления об эффективных условиях образования,

побуждающих человека действовать максимально активно во внешнем плане и энергично стремиться к реализации мотива достижений.

Гуманитарная методология обозначила базовые онтологические категории, позволяющие понять феномен человека, «...собственно человеческое в человеке безотносительно тем конкретным социокультурным формам, в которые отливается его здешнее существование... сущностную человеческую способность страдать или способность чувствовать амбивалентность ситуации... неустраняемые противоречия» (Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // *Вопр. психологии*. 1995. № 2. С. 23—24). Это позволяет «погрузиться» в экзистенциальные проблемы человека, не формализуя их, не аппроксимируя состояний психики, переживаний и самочувствия, не упрощая смысла поведенческих проявлений бинарностью нормативных оценок, что так значимо для педагогики. Гуманитарный дискурс предполагает понимание другого человека и объяснение его переживаний по поводу культурных, духовных феноменов гуманитарной реальности, для которой характерны не только другие, в отличие от естественно-научного дискурса, закономерности, но и другие, рефлексивные, отношения. Гуманитарный подход обусловил принятие категорий «переживание» и «понимание» в качестве ведущих исследовательских ориентиров, позволяющих увидеть и осмыслить «родовые» связи эффектов образования и позитивной психологии, личностно-центрированной психотерапии.

Гуманитарный подход дает возможность рассматривать изучаемый объект, ориентируясь «на собственное видение... и ценности исследователя», который вносит свой новый смысл и принимает изучаемое явление «без установки на его улучшение или перевоссоздание», в непрерывном изменении, в том числе и в результате самого исследования. Особая сложность гуманитарного подхода связана с тем влиянием на «объект», которое оказывает установка, собственно мысль, сама создающая «условия для возможных изменений, на которые человек не может не реагировать» (Розин В.М. Виды научных работ и критерии их оценки //

Alma mater. 2002. № 10. С. 42). Для процесса образования это означает, что реализация рефлексивных отношений и интерпретация возникающих эффектов на основе теоретических построений не обязательно должны экспериментально подтверждаться, так как важнейшим детерминантом выступает личностная и ситуативная обусловленность.

Главным методологическим принципом гуманитарной работы с человеком в образовании, практической психологии, психотерапии является «запрет на проектирование результата», «свобода от любого заранее заданного идеала, нормы, эффекта, результата» (Воробьева Л.И. Указ. соч. С. 23, 26). Это «новая антропологическая децентрация» полярно, но не противоречиво отличается от деятельностного принципа, так как их связь видится в рамках оппозиции общее — частное (там же). Знание о человеке в свете гуманитарной гносеологической парадигмы приобретает право оставаться гипотезой. Эта мысль разворачивает новый контекст для развития системы критериев профессиональной рефлексии и для осмысления содержания и значимости ожидаемых эффектов для личностного развития человека в образовании: внимание андрагога направляется на недоказанные и, иногда, недоказуемые изменения в психологическом состоянии субъектов в результате их погруженности в процесс образования.

Гуманитарная парадигма, по-новому осветив проблему человека в реальных координатах бытия, выявила целый ряд ранее не осознаваемых феноменов, в числе которых правомерно обозначить эффекты изменения психологического состояния, социального самочувствия, жизненных установок и отношения к себе в результате образования — это по сути психотерапевтические эффекты постдипломного образования педагогов. Сложность составляют обнаружение и фиксация происходящих изменений психологических состояний в результате образования, определение языка понятий, терминов, адекватно и достоверно описывающего возникшие эффекты. В отличие от ожидаемых, планируемых эффектов, для выявления которых разработаны объективные способы фиксации и оценки, психотерапевтические эффекты образования



могут быть описаны монографически, или опосредованно — по изменениям жизненной стратегии, установочных позиций мировоззрения, или в виде самоотчетов, по биографическому материалу.

Сегодня в андрагогике, как и в теории образования, эффекты психотерапевтического плана профессионально не осмысливаются и поэтому не выработаны установки рефлексивного отношения к ним и способы выявления. Требуются компаративное рассмотрение феномена психотерапевтических эффектов образования, выработка универсального языка описания эффектов в контексте межапарадигмальной рефлексии, адекватной междисциплинарной природе образования. Для включения понятия «психотерапевтические эффекты образования» в основание профессиональной рефлексии андрагога необходима веская аргументация значимости этих эффектов в системе ценностей современного образования. Гуманитарная парадигма, обозначив экзистенциальное бытие человека как важнейшую проблемно-целевую установку, позволяет подвести под психотерапевтические эффекты образования ценностные критерии и ориентиры развития.

Для теории и практики образования, педагогики и андрагогики чрезвычайно значима современная тенденция взаимодополнения философии и психологии. Относительно философии С. Лангер утверждала, что эта наука характеризуется формулированием своих проблем, а не решением их: вопросы создают больше, чем структуру, они задают точку зрения (см.: Лангер С. Философия в новом ключе: Исследование символики разума, ритуала и искусства: Пер. с англ. М., 2000). Б.С. Братусь в одной из своих статей приводит ряд задач психологии в связи с постановкой гуманитарной проблематики. Знаменательно, что перечисленные им задачи имеют неотъемлемое педагогическое содержание, что является смыслоориентирующим для образования. Проблемное поле образования предоставляет условия для «встречи»: философия в контексте теории образования придает психологии мировоззренческий смысл, сама философия приобретает реальную почву в психологическом постижении феномена человека (Братусь Б.С.

Указ. соч.). Здесь очевидно исследовательское преимущество педагогики и андрагогики, имманентно обращенных и к философии, и к психологии, и к целому ряду наук, и поэтому способных гармонично многомерно интегрировать принципы и аспекты подходов, пока «не встретившихся» в пространстве других наук. Философский контекст образования задает ценностно-целевые ориентиры, позитивная психология определяет спектр допустимых средств достижения целей, ограниченный гуманитарными ценностями образования.

Междисциплинарная сущность теории образования конгруэнтна гуманитарной концепции, что открывает перспективы актуального развития целостных представлений об экзистенциальности личности в образовательном процессе, о широком спектре соответствующих эффектов. Именно интегративная, собирательная природа образования предполагает поиск универсального, удовлетворяющего всем разделам теории, контекста человеческого существования. Таким контекстом могут являться человеческие переживания (Л.С. Выготский, А.Б. Орлов, В.Ф. Василюк), терминологически понимаемые как особое состояние психики и деятельность личности по преодолению различных жизненных, профессиональных ситуаций «в отличие от оного „переживания“, фиксирующего один из режимов функционирования сознания» (Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // *Вопр. психологии*. 1988. № 5. С. 27).

Язык переживаний обладает мощным обобщающим потенциалом и не требует посредников в коммуникативном взаимодействии людей. Об этом говорят все специалисты, обращавшиеся к проблемам конкретных людей, особенно практические психологи, психотерапевты. Переживания конкретного человека представляют собой значимую часть его внутреннего мира, которая «постоянно флуктуирует вокруг границ актуального осознания», а значит, доступна «самонаблюдению и наблюдению, самоисследованию и исследованию» (Орлов А.Б. А.Н. Леонтьев — Л.С. Выготский: очерк развития схизиса // *Вопр. психологии*.

2003. № 2. С. 84). Вместе с другими значимыми для личности феноменами — целями, ценностями, смыслами, установками, мотивами — переживания составляют единое целое. Имманентное функционирование данных феноменов в ментальном пространстве образования указывает на возможную фундаментальную роль понятия «переживание» для развития критериев рефлексии образования, открывая возможности наблюдать и предопределять эффекты изменения переживаний, их понимания и означивания личностью в разных образовательных условиях.

Идея означивания переживаний, выдвинутая в 1930-х гг. Л.С. Выготским и ставшая центром разработанной им культурно-исторической теории развития высших психических функций, сегодня образует «фарватер развития» всего психолого-психотерапевтического раздела современной практической психологии. В 1976 г. А.Н. Леонтьев говорил об этой идее: «Человек видит через призму значений мир, действует в соответствии с этими значениями, воспринимает в системе значений, категоризирует предметы, придает инвариантность этому миру, обобщает и уясняет, делает предметом своего сознания внутренние переживания» (Леонтьев А.Н. *Философия психологии: Из научного наследия* / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М., 1994. С. 270). Развитие (и расширение) сознания сегодня трактуется как означивание переживаний и рассматривается как «столбовая дорога» всей психотерапии XX в.

Означивание переживаний как феномен осознанности человеческого бытия в равной мере имманентно континууму философии, психологии и образования, теории и практике «работы с человеком». Важно рассмотреть этот феномен как смыслообразующий фактор, способный стать импульсом нового направления совершенствования образования, в частности образования взрослых, постдипломного образования педагогов. Означивание переживаний субъектами образования позволит высветить те грани эффекта образования, которые скрыты в глубине внутренней жизни личности, изыскать новые возможности реализации

важнейших ценностей образования. «Интеллектуальный горизонт эпохи и общества определяется не столько событиями и желаниями людей, сколько базовыми понятиями, которыми они располагают для анализа и описания своих переживаний ради собственного понимания» (Лангер С. Указ. соч. С. 11).

В контексте межпарадигмального взаимообмена смыслами гуманитарных наук, компаративного рассмотрения феноменологии развития личности в образовании обнаруживается связь практики образования и психотерапии, обусловленная:

— свойственной обеим областям избыточностью по сравнению с запросом, придающей устойчивость и долговременность эффектам;

— общими базовыми категориями «понимание» и «переживание»;

— объединяющей их системой ценностей.

Постдипломное образование педагогов в контексте культуры, социологии, психологии личности в качестве процесса и поля условной информативности может быть рассмотрено сквозь призму ключевого определения «понимание» как пространство функционирования понимания. Выступая контекстом и результатом взаимодействия личности с людьми и миром, категория «понимание» в равной мере значима и для успешного протекания процесса постдипломного образования, и для культуросообразного взаимоотношения субъектов образования. Иными словами, понимание лежит в основе условий возникновения эффектов образования, в том числе психотерапевтических.

Понимание определяет своим возникновением смысл, цель и эффекты образования. Образование как наука, в четкости своих целей, методов и объективности параметров эффективности, и как искусство, в ценностных ориентирах, иерархия которых может выстраиваться снизу вверх и надстраиваться без ограничения вплоть до «горних» вершин, в широчайшем спектре субъективной значимости, вероятностности прогностических эффектов, проявляет себя в феномене понимания, определяющем осуществленность образования.

Поступила 08.08.03.



ПРОСТОЙ МЕТОД ИСЧИСЛЕНИЯ ТРУДНОСТИ ТЕСТОВ В ЗАДАЧАХ ТОЧНОГО ИЗМЕРЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Гидлевский, доцент Омского государственного педагогического университета

Предлагаются обоснование и подробное описание простого способа определения трудности заданий, используемых в качестве инструмента для измерений образовательного результата как прироста интеллектуальных возможностей, верифицируемого по эффективности выполнения заданий той или иной степени трудности. Данный метод ввиду его высокой точности дает возможность обоснованно ввести требуемое количество уровней трудности заданий в многоуровневых тестовых форматах, используемых в задачах управления качеством образования.

The substantiation and the detailed description of a simple way of definition of difficulty of the tasks used as the tool for measurements of educational result as of a gain of intellectual opportunities, performance of tasks of this or that degree of difficulty verified on efficiency is offered. The given method in view of its high accuracy enables proved to enter required quantity of levels of difficulty of tasks in the multilevel test formats used in problems of quality management of education.

Данная статья является продолжением цикла работ, посвященных интеллектуальной модели образования, основывающейся на ряде авторских концепций, в первую очередь концепции визуального поля. В соответствии с ней наиболее эффективно решает интеллектуальные задачи «визуальный мозг», совершенствование работы которого связано также с «нравственным очищением» личности. Интеллектуальная модель образования является неотъемлемой частью соответствующей интеллектуальной же модели общества, согласно которой достойного существования человечества нельзя достичь без его интеллектуализации через повышение соответствующих возможностей каждого элемента социальной системы.

Исходя из сказанного можно заключить, что целью образования является повышение интеллектуальных возможностей индивида в решении трудных задач. Для измерения же прироста таких возможностей необходим соответствующий инструментарий. В задачах по измерению прироста интеллектуальных умений основной проблемой является создание равнотрудных тестов. Разумеется, для целей развития интеллектуального «решательного» умения необходимо наращивать трудность учебных заданий, в связи с чем данную характеристику и в этом случае желательно уметь измерять с точностью, как нам кажется, не менее 1 %.

Вполне понятно, что сложность задач (под сложностью задачи мы будем понимать сложность структуры ее решения, которая довольно просто определяется для соответствующего представления решения) не является «краеугольным камнем» для калибровки заданий, поскольку сложность — это длина решения, или, иначе, количество действий в решении задачи без учета их качества. Сложность структур решений школьных «сюжетных» задач по математике исследована на сегодняшний день довольно подробно с помощью алгоритма (см., например: Жигачева Н.А., Рыженко Н.Г. Графовое моделирование структур решений сюжетных задач // Мат. структуры и моделирование. Омск, 1999. Вып. 4. С. 104—117). Сложность синтаксических структур для текста исследована в лингвистике и нас не интересует, поскольку понимание текста как решение мыслительной задачи связано с семантической структурой, графовое представление которой нами было использовано в исчислении трудности понимания текста с применением такой характеристики, как сложность семантической структуры текста (см.: Гидлевский А.В. О методологии понимания текста // Гуманит. исслед. Омск, 2000. Вып. 5. С. 264—268).

Сложность решения задачи по дисциплинам естественно-научного цикла есть сумма показателей сложности отдельных действий; сложность ответа на

© А.В. Гидлевский, 2003

вопрос (тесты по дисциплинам гуманитарного цикла требуют выбора ответа либо его конструирования, что, фактически, то же самое), т.е. сложность текста, определяется через сложность структур понятий и связей между ними. Мы подробно остановились на сложности структур решений, поскольку сложность (сложность) элемента структуры может служить первичной (элементарной) количественной характеристикой решения задачи, а соответствующий алгоритм суммирования «сложностей» действий с учетом их «трудностей» позволяет вычислить такую характеристику решения задачи, как его трудность. Другими словами, трудность решения задачи мы вычисляем через показатели трудности действий (операций) и их сложность.

Данный подход позволяет получить ряд объективных для данного решения характеристик — сложность, трудность и эффективность, причем эффективность решения может быть рассчитана по степени использования наиболее эффективных естественных стратегий интеллектуальной деятельности (см.: Гидлевский А.В. Определение количественных характеристик мыслительных задач для целей измерения качества образования // Ом. науч. вестн. Омск, 2002. Вып. 18. С. 244—246).

Поскольку параметр эффективности играет главную роль в проектировании дидактических систем, а нас интересует в данном сообщении лишь задача измерений, мы остановимся на одной, достаточной, на наш взгляд, для целей измерений характеристике решений — трудности.

Графическое представление структуры решения задачи

То или иное действие в решении задачи может быть представлено отношением следующего вида: $x = f(a, b)$. В задачах по физике, например, мощность равна произведению величин тока и напряжения: $P = I \cdot U$. Кинетическая энергия вычисляется по известному отношению

нию $E_k = \frac{mv^2}{2}$. Семантическая структу-

ра текста (ответ на вопрос) также может быть выражена в виде совокупности отношений семантических единиц.

Графически отношения изображаются в виде кружков и линий (рис. 1):

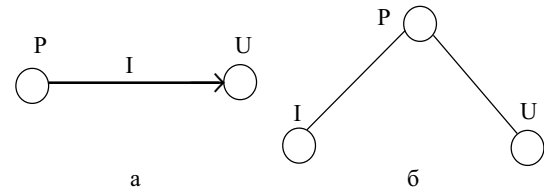


Рис. 1

Способ представления отношений, показанный на рис. 1, б и используемый, в частности, в упомянутой выше работе Н.А. Жигачевой и Н.Г. Рыженко, более удобен для построения дерева структуры решения. Отношения между величинами могут иметь и более сложный вид, как, например, в приведенном выше выражении для кинетической энергии. «Элементарные» операции деления на 2 и возведения в квадрат делают свой вклад в сложность действия (отношения) и могут быть учтены добавлением к величине сложности «элементарного» дерева определенного количества баллов. Так, если назначить элементарному дереву сложность, допустим, равную 18, то за операцию деления на 2 можно дополнительно назначить 1 балл, а за операцию возведения в квадрат — 2 балла. В этом случае сложность обсуждаемого отношения (действия) равна 21. Сложность всего решения задачи мы вычисляем как сумму сложностей всех ее действий. Отметим, что проблема учета «элементарных операций» требует своего решения в рамках каждой учебной дисциплины. Школой Н.Г. Рыженко разрабатываются, в частности, проблемы исчисления сложности задач по дисциплинам естественно-научного цикла.

Трудность решения задачи

Трудностью задач в практическом плане исчисления соответствующих характеристик тестовых форматов «педагогическая общественность» занимается неохотно. «Наивные» педагоги говорят обычно, что трудность задачи — это ее субъективная характеристика, которая



зависит от решающего, и по этой причине вычислить ее невозможно. Однако, на наш взгляд, у задачи как «объективной реальности» не может быть «субъективных» характеристик. Другими словами, следует различать трудность задачи как некоторую характеристику системы «ученик — задача» и трудность решения задачи как его объективную, независимую от того или иного исполнителя решения характеристику. В возможности такого различия мы уже убедились выше. Алгоритм расчета сложности решения используется нами и для расчета его трудности. В дальнейшем мы договоримся понимать под трудностью задачи трудность ее решения, вычисленную по структуре последнего.

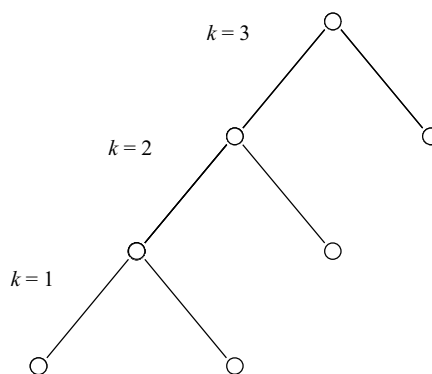
Естественно, что решение задачи, проведенное экспертом, имеет наименьшую сложность — в том числе наименьшее количество действий. Трудность решения данной задачи учеником можно было бы вычислить как разность показателей сложности структур решений ученика и эксперта (Нгуен-Ксуан А., Жинь Шао. Умозаключения и стратегии решения задач // *Вопр. психологии*. 1997. № 1. С. 82—98). Однако для этой цели пришлось бы анализировать структуры решений задач либо ответов на вопросы, что для распространенных измерительных систем (например, ЕГЭ) было бы дорогим, но не лишенным смысла «удовольствием».

Для практических целей, и в частности, «самоаттестационных» срезов, ЕГЭ, контрольных работ, индивидуальных заданий для учащихся, нами предлагается следующий, доступный каждому педагогу, способ калибровки тестов по трудности. Согласно данному способу трудность теста представляет собой сумму трудностей отдельных заданий. Трудность задания (задачи) рассчитывается как сумма трудностей отдельных действий, составляющих структуру решения.

С целью калибровки заданий по трудности используются наиболее рациональные структуры решений, полученные экспертами. Трудность того или иного действия определяется как произведение сложности действия (масштаби-

рованной сложности) на значение коэффициента концептуальной трудности, величина которого равна единице для последнего действия в решении задачи и возрастает на единицу при переходе к предыдущему действию. Обоснование этого приема исчисления значений коэффициента концептуальной трудности заключается в следующем. Первое действие является самым трудным, и решающий оперирует при этом самыми общими закономерностями (самыми абстрактными, скрывающими наибольшее количество внутренних действий, операций). Второе действие — отношение меньшего уровня общности, и т.д. Данный метод на сегодняшний день представляется нам единственным, не требующим высокой квалификации педагога. Разрешение системы зависит от выбранного масштаба сложности действия и может достигать долей процента для задач «средней» трудности.

Для краткой иллюстрации метода рассмотрим следующий пример. Пусть имеется граф структуры решения некоторой задачи (рис. 2). Решение задачи осуществлено посредством трех действий (шагов), коэффициенты концептуальной трудности которых, согласно вышеупомянутому методу их исчисления, принимают значения 1, 2 и 3. Назначим каждому шагу сложность, например, $C = 18$. Тогда для первого действия трудность составит $3 \cdot 18 = 54$, для второго — $2 \cdot 18 = 36$, а для третьего — $1 \cdot 18 = 18$. Суммарная трудность задачи (трудность ее решения) равна 108.



Р и с. 2

В рассмотренном случае разрешение системы калибровки задач по трудности может быть определено следующим образом. Выше мы назначили за элементарную операцию низшего ранга цену в 1 балл, что и определяет разницу в баллах трудности «соседних» по трудности решений. С учетом сказанного относительная погрешность метода для задач «средней» трудности будет равна 1/108. Умножив данную величину на 100 %, получим численное значение разрешения метода (выраженное в процентах), равное приблизительно 1 %.

В заключение отметим, что качество образования в рамках отдельной дисцип-

лины может быть измерено по способности индивида к решению задач той или иной степени трудности. Предпосылками к созданию нами соответствующей методологии и технологии послужили концепции и модели, из которых следует и метод калибровки тестов, позволяющий не только получить точный измерительный инструмент качества образования, но и разработать гибкие дидактические системы высокой эффективности. Мы уже имеем наработки по применению данного метода в тестовых форматах по дисциплинам естественно-научного цикла и обнадеживающие результаты по его использованию в цикле гуманитарных дисциплин.

Поступила 24.07.03.

АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ И ОРГАНИЗАЦИЙ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

*Е.А. Гутковская, докторант кафедры экономики и организации
производства МГУ им. Н.П. Огарева, доцент*

Способность организации постоянно повышать квалификацию своих сотрудников в условиях быстрого устаревания профессиональных навыков является одним из важнейших факторов успеха. В статье приводится анализ существующей практики профессионального обучения персонала, основой которого послужили данные социологических опросов, проведенных автором среди руководителей и работников предприятий и организаций Республики Мордовия.

The ability of an organization to constantly increase the qualification of its workers is one of the factors of success in modern conditions of rapid professional skills obsolescence. In this article an analysis is given of real practice of staff professional training, the basis of which is taken out of the facts of the sociological polls, conducted by the author among the directors and workers of enterprises and organizations of Mordovian Republic.

Процесс обучения человека продолжается всю его сознательную жизнь. Первичное обучение осуществляется в школах, профессионально-технических училищах, техникумах, колледжах, лицеях, вузах, вторичное — в вузах, институтах и на факультетах повышения квалификации и переподготовки кадров, в учебных центрах, на специально организованных курсах и семинарах, на предприятиях, в организациях и т.п.

Обучение персонала — основной путь получения профессионального образования. Это целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способа-

ми общения под руководством опытных преподавателей, наставников, специалистов, руководителей.

Следует различать три вида обучения кадров. Подготовка — планомерное обучение и выпуск квалифицированных кадров для всех областей человеческой деятельности, владеющих совокупностью специальных знаний, умений, навыков и способами общения. Повышение квалификации кадров — обучение кадров с целью усовершенствования знаний, умений, навыков и способов общения в связи с ростом требований к профессии или повышением в должности. Переподготовка — обучение кадров с целью освоения новых знаний, умений, навы-

© Е.А. Гутковская, 2003



ков и способов общения в связи с овладением новой профессией или изменившимися требованиями к содержанию и результатам труда.

Потребность в обучении, как правило, возникает в трех основных случаях: во-первых, когда человек поступает в организацию; во-вторых, когда работника назначают на новую должность или когда ему вменяют новые функции; в-третьих, когда выявляется несоответствие между профессиональными знаниями и навыками, которыми должен обладать работник, с теми знаниями и навыками, которыми он обладает в действительности.

Конечная цель обучения — обеспечение предприятия нужным количеством работников с навыками и способностями, необходимыми для достижения его целей.

Проведенный нами социологический опрос руководителей разного уровня и персонала предприятий (организаций, фирм) Республики Мордовия по вопросам подготовки и обучения работников дал следующие результаты.

Вначале выяснялось, планируется ли вообще руководством организаций обеспечение кадрами нужной квалификации. Ответы оказались довольно обнадеживающими: 73 % опрошенных постоянно

планируют его, 23 — не планируют и 4 % дали другие ответы, среди которых: «планируем по мере необходимости», «планирование зависит от вышестоящей организации». Таким образом, большинство организаций планирует свой кадровый потенциал.

Необходимость в обучении и переподготовке сотрудников возникает у организаций одинаково часто в связи с приемом на работу и переводом на другие должности (по 26 % соответственно). Чуть реже эта потребность появляется при обнаружении в результате проверки недостатка определенных навыков для эффективной работы (22 %). У 12 % респондентов такой потребности вообще не возникает, и 14 % сослались на другие причины, например: «при внедрении новых технологий и поступлении новой техники», «при перепрофилировании и расширении деятельности», «в связи с изменением законодательства», «при несоответствии базового образования». Представители высших учебных заведений отметили, что обязаны проходить переподготовку с системной периодичностью 1 раз в 5 лет.

Данные табл. 1 показывают распределение вышеупомянутых причин по типам исследованных организаций.

Таблица 1

Распределение причин возникновения потребности в обучении и переподготовке кадров по типам исследованных организаций, %

Источники поступления кадров в организацию	Типы организаций					
	Государственные организации	Муниципальные организации	Общественные организации	Частные организации	Средние организации	Малые организации
Поступление на работу	29,8	39,0	16,8	28,5	8,7	30,2
Перевод на новую должность	34,4	—	32,5	28,5	32,9	8,0
Установление в результате проверки недостатка определенных навыков для эффективной работы	12,9	17,2	15,6	28,5	32,9	22,8
Потребности не возникает	13,9	43,8	19,5	—	—	22,8
Другие причины	9,0	—	15,6	14,5	25,5	16,2
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Как видно из таблицы, всегда заинтересованы в высококвалифицированных работниках бюджетные организации и банки. Здесь же постоянно существует потребность в обучении и переподготов-

ке кадров. Напротив, такой необходимости не возникает у 43,8 % торговых организаций, 13,9 — промышленных предприятий, 19,5 — коммерческих фирм и 22,8 % других организаций, что никак

нельзя считать положительным моментом в их деятельности.

На Западе организация профессионального обучения стала одной из основных функций управления персоналом, а его бюджет — наибольшей (после заработной платы) статьёй расходов компаний.

Непрерывное образование менеджеров и специалистов включает в себя:

- систематическое самостоятельное обучение (самообразование);
- краткосрочное обучение;
- длительное периодическое обучение;
- стажировку;
- аспирантуру и докторантуру;
- переподготовку (получение нового специального образования).

Непрерывное обучение рабочих охватывает:

- подготовку новых рабочих;
- переподготовку квалифицированных рабочих;
- обучение рабочих вторым (смежным) профессиям;
- повышение квалификации рабочих.

Занимаются обучением персонала новым престижным профессиям более половины (56 %) руководителей предприятий и организаций Республики Мордовия, не занимаются — 40 %; еще 4 %, давшие другие ответы, отметили, что не занимаются им по причине отсутствия средств на эти цели. Распределение ответов по типам организаций можно проследить по табл. 2.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос об организации обучения персонала как средстве получения необходимых специалистов в будущем, %

Типы организаций	Занимаются обучением персонала новым профессиям	Не занимаются обучением персонала новым профессиям	Другие ответы	Всего
Промышленные предприятия	66,7	33,3	—	100
Торговые организации	50,0	50,0	—	100
Коммерческие фирмы	28,6	71,4	—	100
Бюджетные организации	47,2	47,2	5,6	100
Банки	76,9	23,1	—	100
Другие организации	47,4	37,6	15,0	100

Наиболее активно занимаются обучением и переподготовкой своих сотрудников банки (76,9 %) и промышленные предприятия (66,7 %), среди торговых организаций таких ровно половина, а бюджетных и других организаций — чуть меньше. Удручающая ситуация сложилась в коммерческих структурах — менее трети опрошенных заботятся о получении необходимых специалистов. Это особенно грустно, так как малый и средний бизнес является основой рыночной экономики. Данный факт подтверждает, что неудачи таких предприятий обусловлены в основном неудовлетворительным управлением персоналом.

Исследование показало, что чаще всего предприятия организывают обучение персонала собственными силами (35 %), чуть реже оплачивают обучение

с отрывом от производства (29) и без отрыва от него (26 %). Значительно реже организации приглашают преподавателей и проводят обучение на месте (7,2 %). По нашему мнению, руководителям следует больше внимания уделять этой возможности повышения образовательного уровня работников, так как данный способ относительно дешев и наиболее эффективен в случаях, когда, например, необходимо ознакомить персонал с изменениями законодательных или нормативных актов, касающихся деятельности организаций. Удельный вес других способов, которые в основном сводятся к использованию всех вышеперечисленных одновременно, невелик (2,8 %).

Распределение способов обучения персонала по типам исследованных предприятий приведено в табл. 3.



Таблица 3

Распределение способов обучения персонала по типам организаций, %

Ñî ï ñ á î áó:áí è ü î äðîî í àèà	Òè î ù î äðáí è çàðèé					
	Ï ðîî ù ø- èáí î ù á î äðáí ðè ü- ðè ü	Ò äðá áü á î äðáí è çà- ðèé	Kî î î áð- -áñèè á ðè ðî î	Äð äæáðîî ù á î äðáí è çàðèé	Ááí èè	Äððàè á î äðáí è çà- ðèé
Оплата обучения с отрывом от производства	27,8	—	—	32,9	21,3	41,0
Оплата обучения без отрыва от производства	23,0	100,0	—	21,9	35,6	24,7
Приглашение преподавателей и организация обучения на месте	—	—	—	21,9	—	7,9
Организация обучения силами собственных специалистов	44,7	—	100,0	17,8	43,1	26,4
Другие способы	4,5	—	—	5,5	—	—
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Анализ данных таблицы показывает, что наиболее широкий спектр способов обучения персонала — в бюджетных организациях, которые в основном занимаются интеллектуальным трудом. В них превалирует оплата обучения с отрывом от производства (32,9 %), например, аспирантура, докторантура и др. На промышленных предприятиях и в банках присутствуют все способы, за исключением приглашения преподавателей и организации обучения на месте. Хотя, по нашему мнению, отказываться от подобной практики вряд ли целесообразно. Преобладает в этих структурах организация обучения силами собственных специалистов (44,7 и 43,1 % соответственно). В других организациях (связь, коммунальное хозяйство, строительство и др.) — та же картина, что и в бюджетных учреждениях. Лишь по одному способу используется для обучения персонала в торговле и коммерческих фирмах, причем в первых это — оплата обучения без отрыва от производства, а во вторых — организация обучения собственными силами. Остается только гадать, откуда у относительно «молодых» образований «собственные силы», способные повысить профессиональный уровень сотрудников. Причины сложившейся ситуации скорее всего кроются в нежелании руководителей развивать кадровый потенциал своих организаций, отсутствии у них знаний в области управления персоналом.

Профессиональное развитие оказывает положительное влияние на работни-

ков. Повышая квалификацию и приобретая новые навыки и знания, они становятся более конкурентоспособными на рынке труда и получают дополнительные возможности для профессионального роста как внутри своей организации, так и вне ее. Это особенно важно в современных условиях быстрого устаревания профессиональных знаний.

В ходе социологического опроса выяснялось также, хотят ли сами работники повышать свою квалификацию, когда и где они это делают. 51 % респондентов отметили, что проходили дополнительное обучение по профилю своей деятельности на предприятии. Из них 53 % обучались на рабочем месте, 16 — прошли специальные курсы на своем предприятии, 17 — курсы на других предприятиях и 14 % указали другие формы, в том числе самостоятельное чтение литературы, консультации со специалистами родственных учреждений, семинар-совещание, аспирантуру, заочное обучение в техникуме и вузе. 14 % опрошенных учатся в настоящее время, а еще 15 % планируют учиться. Виды обучения персонала, используемые в настоящее время, приведены в табл. 4.

Как видно из таблицы, среди всех опрошенных никто в настоящее время не учится в профессионально-технических учебных заведениях, в докторантуре и на специальных курсах своих предприятий. В высших учебных заведениях обучаются 40 %, занимаются самообразованием 35 % респондентов, все остальные спо-

собы имеют относительно низкий удельный вес — от 1,8 до 5,5 %. Факт, что более трети опрошенных занимаются самообразованием, свидетельствует о том, что в основном персонал заинтересован в повышении квалификации и улучшении образования и готов учиться даже самостоятельно.

Таблица 4

Удельный вес видов обучения персонала, используемых в настоящее время, %

Вид обучения	Удельный вес
Профессионально-техническое учебное заведение	—
Среднее специальное учебное заведение	1,8
Высшее учебное заведение	40,0
Аспирантура	5,5
Докторантура	—
Обучение на рабочем месте	5,5
Специальные курсы на своем предприятии	—
Специальные курсы в других организациях	3,6
Стажировка	5,5
Самообразование	35,0
Другие виды обучения	3,1
Всего	100,0

Из тех, кто планирует начать учиться, 22 % предпочитают очное, 5 — вечернее, 73 % — заочное обучение. При этом только 77 % из них собираются получать образование, соответствующее профилю своей работы на предприятии.

Наиболее вероятным источником финансирования обучения 24 % респондентов назвали собственные средства предприятия, 71 — семью (собственные средства), еще 5 % — вышестоящую организацию или планируют получить бесплатное обучение.

Области знаний, в которых респонденты предпочитают получить дополнительное образование, представлены в табл. 5. Наиболее привлекательные для респондентов области знаний — финансы (22 %), иностранные языки (16) и вычислительная техника (13 %). Их лидерство продиктовано велением времени — без знаний иностранных языков и компьютера не обходится сейчас ни один высококлассный специалист. Между тем, по данным проведенного исследования, только 5,9 % опрошенных свободно владе-

ют каким-либо иностранным языком, 10,0 — могут объясняться на иностранном языке, 82,0 — читают со словарем и 2,1 % вообще не владеют никаким иностранным языком. Со знанием компьютера дела обстоят ничуть не лучше: 53,0 % опрошенных вообще не умеют работать на ПЭВМ; 5,4 — владеют компьютером как пользователи-программисты; 6,8 — как операторы; 34,8 % — как пользователи-непрограммисты.

Таблица 5

Удельный вес областей знаний, в которых респонденты хотели бы получить дополнительное образование, %

Область знаний	Удельный вес
Технология производства	3,4
Управление производством, менеджмент	7,7
Маркетинг	6,6
Финансы	22,0
Управление персоналом	7,7
Учет и анализ хозяйственной деятельности	2,5
Ценные бумаги	5,6
Иностранные языки	16,0
Вычислительная техника	13,0
Психология и социология	8,9
Другие области	6,6
Всего	100,0

В качестве позитивного фактора следует рассматривать проявляющийся интерес к психологии и социологии, управлению производством и персоналом. Среди других областей знаний были отмечены юриспруденция, философия права, международное банковское дело.

Из результатов опроса следует, что в целом персонал организаций намерен повышать свой профессиональный и образовательный уровень. Задачами же предприятий являются обеспечение необходимой для этого базы (в том числе определение потребности в обучении и переподготовке) и установление стандартов или ориентиров, которых должны достигать повышающие квалификацию работники.

Оценка эффективности повышения квалификации персонала является центральным моментом управления профессиональным обучением в современной



организации. При этом критерии оценки или стандарты, которых должны достигать повышающие квалификацию работники, необходимо установить и заранее довести до сведения обучающихся, обучающихся и управляющих процессом профессионального обучения в организации. Однако только в 40 % исследованных организаций такие стандарты установлены.

Капиталовложения в развитие персонала, в качестве которых выступает профессиональное обучение, должны принести отдачу в виде повышения эффективности деятельности организации. Оценить отдачу каждой отдельной программы повышения квалификации достаточно сложно, поскольку некоторые из них создаются не для выработки конкретных профессиональных навыков, а для формирования определенного типа мышления и поведения. Результаты подобных программ рассчитаны на долговременный период и не поддаются точной оценке, поэтому в таких случаях можно использовать косвенные методы:

- тесты, проводимые до и после обучения и показывающие, насколько увеличилось знание обучающихся;

- наблюдение за поведением прошедших обучение сотрудников на рабочем месте;

- наблюдение за реакцией обучающихся в ходе реализации программы;

- оценку эффективности программы самими обучающимися с помощью анкетирования или в ходе открытого обсуждения.

Очень полезным является проведение повторной оценки эффективности обучения путем анализа изменений в результатах работы сотрудников через определенный период времени (полгода или год), что дает возможность оценить долгосрочный эффект программы.

Успех профессионального обучения зависит не только от подготовки его программы, но и от желания и способности обучающихся. Обучение будет в одинаковой степени неэффективно в случае отношения к нему как к «оплачиваемым каникулам» или как к «наказанию». Поэтому отдел человеческих ресурсов должен уделить особое внимание созданию

соответствующего отношения к планируемому обучению. Мотивами активного участия сотрудников в программе профессионального обучения могут быть:

- стремление сохранить работу, остаться в занимаемой должности;

- желание получить повышение или занять новую должность;

- заинтересованность в повышении заработной платы;

- интерес к самому процессу овладения новыми знаниями и навыками;

- желание установить контакты с другими участниками программы.

По данным проведенного нами исследования, в 63 % организаций работники, повышающие квалификацию, поощряются, а в 37 % — нет. На вопрос «Каким образом поощряются такие работники?» ответы распределились следующим образом (%):

- повышением заработной платы — 41;

- премиальными выплатами — 18;

- повышением по службе — 33;

- другие виды поощрений — 8 (моральное стимулирование, все вышеуказанные виды поощрений).

Таким образом, в настоящее время повышение квалификации там, где позволяют финансовые возможности организаций, в основном взаимосвязывается с материальными стимулами, что в общем объяснимо с учетом современной экономической ситуации.

При всей положительности обучения и переподготовки кадров возникает опасность появления «чрезмерно обученного» персонала на должностях, не требующих высокого уровня квалификации, что приводит к гораздо худшим последствиям, чем нехватка хорошо подготовленных работников. Поэтому необходима четкая увязка системы обучения и повышения квалификации с системой мотивации, планированием карьеры работника. Речь идет о комплексе следующих действий:

- обучение и подготовка, освоение работником новых уровней профессионального мастерства;

- предоставление работнику возможности на деле применять полученные знания и навыки;

— соответствующее поощрение и вознаграждение работников.

Процесс профессионального обучения начинается с выявления несоответствия между требованиями организации к профессиональным знаниям и навыкам своих сотрудников и теми знаниями и навыками, которыми они в действительности обладают. Поскольку затраты на обучение рассматриваются как капиталовложения в квалификацию сотрудников, организация ожидает от них отдачи в виде повышения эффективности ее деятельности. Выбор конкретных

способов обучения определяется стоящими перед организацией задачами, характеристиками обучающихся и находящимися в распоряжении организации ресурсами.

В целом на предприятиях и в организациях Республики Мордовия обучение персонала находится на достаточно высоком уровне. Большинство руководителей постоянно заботятся о соответствующем кадровом обеспечении своих организаций, а их работники в основном заинтересованы в повышении качества своей профессиональной подготовки.

Поступила 09.10.03.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Н.В. Ивашкина, научный сотрудник сектора региональных систем
образования НИИ регионологии при МГУ им. Н.П. Огарева*

Экономика регионов требует специалистов системы СПО более высокого уровня подготовки, только тогда они будут востребованы как более практико-ориентированные специалисты. В статье рассматриваются возможные пути совершенствования системы среднего профессионального образования и управления профессиональной подготовкой молодых специалистов в соответствии с социально-экономическими потребностями региона. Представлен анализ материалов социологического исследования, проведенного среди студентов ссузов Республики Мордовия, Чувашской Республики и Пензенской области.

Regional economies demand from the specialists of SPE system a higher level of preparation. In that case they will be demanded as more practiced and oriented specialists. The article examines the possible ways of improvement the SPE system and the management of professional preparation of young specialists in accordance with social and economic requirements of regions. An analysis of materials of sociological research carried out among students of Mordovian, Chuvashian and Penza regions is presented.

В России с начала 1990-х гг. на фоне глубоких социальных перемен происходит реформирование системы образования. Область образования является приоритетной, так как без серьезных вложений и конструктивного реформирования этой системы нельзя осуществить глубокие преобразования в социально-экономической сфере. В условиях нарастающего динамизма изменений предвидение развития системы образования становится как функцией органов управления ею, так и предметом научных исследований, призванных вооружать многообразную управленческую образовательную практику обоснованными выводами и рекомендациями.

Среднее профессиональное образование — важное звено системы непрерывного профессионального образования России. В последнее время оно приобретает все более важную роль как поставщик кадров специалистов для разных сфер жизнедеятельности общества — производственной, социальной, духовной. Гибкое реагирование на меняющуюся социально-экономическую ситуацию, достижение соответствия потребностям общества и государства — основные приоритеты в развитии среднего профессионального образования.

На современном этапе социально-экономического развития России среднее профессиональное образование вносит

© Н.В. Ивашкина, 2003



значительный вклад в обеспечение модернизации экономики и качества человеческих ресурсов, создание условий для профессионального самоопределения и удовлетворения образовательных потребностей личности.

Социальная значимость среднего профессионального образования еще более возрастает в связи с расслоением российского общества и снижением территориальной мобильности малообеспеченных слоев населения. Большое количество средних специальных учебных заведений, их достаточно равномерное размещение по территории России, а также относительно небольшие сроки и невысокая стоимость обучения обеспечивают гибкость и мобильность системы среднего профессионального образования. Таким образом, система среднего профессионального образования не только играет важную роль в подготовке кадров для всех отраслей экономики и социальной сферы, но и способствует удовлетворению образовательных потребностей населения с ограниченными экономическими возможностями.

Значительное влияние на развитие системы образования оказывают региональные кадровые и образовательные потребности, обусловленные экономико-географической, исторической, социально-структурной и демографической спецификой регионов. Именно региональные интересы в лице заказчиков кадров, работодателей и других социальных партнеров заставляют среднее профессиональное образование быть открытой системой с вариативным содержанием образования, позволяющим ей оперативно обновляться в соответствии с динамичным социально-экономическим развитием регионов. Все большее значение в регионах приобретает использование результатов исследовательской деятельности в сфере среднего профессионального образования.

Студенчество — основной субъект системы профессионального образования. Данная социальная группа является субъектом обучения и объектом воздействия всех образовательных новаций. Мне-

ния и оценки студентов позволяют осуществить диагностику состояния этой сферы, а также выявить их отношение к вводимым инновациям и их эффективности.

С целью получения экспертных оценок качественных и количественных характеристик эффективности функционирования системы среднего профессионального образования НИИ регионологии было проведено анкетирование студентов средних специальных учебных заведений в трех регионах — Чувашской Республике, Республике Мордовия и Пензенской области. В ходе исследования было опрошено 300 студентов средних профессиональных учебных заведений (по 100 чел. в каждом регионе).

В опросе принимали участие студенты различных возрастных групп: 17 лет и младше — 37,5 %, 18—19 лет — 57,9, 20—21 год — 4,7 %. Из них студентов техникумов — 45,1 %, колледжей — 53,9, других учебных заведений среднего профессионального образования — 1,0 %. Хотелось бы заметить, что среди опрошенных низка доля студентов из сельской местности: 22,8 % из всего числа респондентов.

Основной формой обучения является бюджетная, она охватывает 64,2 % студентов, 35,8 % оплачивают обучение. В Республике Мордовия половина студентов обучается на платной основе, в Пензенской области — 22,2 % платно и 77,8 % бесплатно, в Чувашской Республике — соответственно 34,7 и 65,3 %. В разрезе получаемых специальностей на платной основе больше всего обучается студентов естественных специальностей (65,4 %); студенты гуманитарных (82,7) и инженерно-технических (71,9 %) специальностей получают образование главным образом бесплатно.

Большинство опрошенных студентов — из семей со средним достатком: 72,4 % считают, что финансовое состояние семьи позволяет обеспечить средний уровень жизни. 23,6 % оценивают финансовое состояние своей семьи ниже среднего уровня жизни по региону. Тех, кто оценил финансовое состояние своей семьи как позволяющее обеспечить уро-

вень жизни ее членов выше среднего по региону, оказалось 4 %.

В ходе опроса большое внимание уделялось аспектам управления учебным заведением. Выяснилось, что основная часть студентов (82,2 %) знакомы с уставом учебного заведения, где получают образование. Не знакомы с уставом 17,8 %. Относительно необходимости внесения изменений в него мнения студентов разделились. Около половины (48,0 %) испытали затруднения при ответе на этот вопрос, 25,2 % высказались за внесение изменений, а 26,8 % — против.

В большинстве учебных заведений имеются органы студенческого самоуправления. Их наличие подтвердили 61,3 % опрошенных. 22,0 % затруднились ответить на этот вопрос, а 16 % заявили об отсутствии таких органов. В студенческом самоуправлении в разной степени участвует половина респондентов.

По мнению 38,0 % ответивших, органы студенческого самоуправления существенно влияют на общественную деятельность учебного заведения. Однако большая часть (51,0 %) опрошенных полагает, что они либо незначительно влияют на общественную деятельность учебного заведения (29,7), либо вообще не оказывают никакого влияния (21,1 %). В Пензенской области (41,1 %) и Чувашской Республике (45,7 %) респонденты более уверены в существенном влиянии органов студенческого самоуправления на общественную деятельность учебного заведения, чем их ровесники в Республике Мордовия, из которых 38,9 % считают данное влияние незначительным, а 24,4 % не признают его вовсе. На наш взгляд, это является показателем того, что студенты ссузов достаточно равнодушны к вопросам управления их учебными заведениями.

Основная масса (61,6 %) студентов не знакома с новым Положением о стипендиях. Большую осведомленность в этом вопросе проявили студенты Чувашской Республики (49,9 %), гораздо меньшую — в двух других регионах. Так, не знакомы с Положением о стипендиях в Республике Мордовия 73,2 % опрошенных, в Пензенской области — 62,1 %.

Почти треть (28,8 %) ответивших студентов считают, что необходимо расширить права на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами. За расширение прав на ускоренный курс обучения, на получение дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг, на участие в обсуждении и решении важнейших вопросов деятельности техникума (колледжа) высказалось по 20 % ответивших. Предложения по расширению прав на обучение по индивидуальным учебным планам поддерживает 10,6 % студентов.

Важной составляющей эффективно-го обучения студентов является мотивация поступления в ссуз. На выбор профессии у большинства студентов значительное влияние оказали родители, поскольку 49,3 % студентов о выбранной профессии узнали от них. Для 24,2 % студентов основным источником информации о выбранной профессии стали бывшие выпускники учебного заведения. Необходимо указать на низкую роль учителей школы в профессиональной ориентации. Только 7,0 % студентов об избранной профессии узнали от учителей. Особенно низок показатель информации о профессии, полученной от учителей, в Республике Мордовия и Чувашской Республике — 6,1 и 5,0 %, в Пензенской области он несколько выше — 10,1 %. Не велика также роль средств массовой информации как источника сведений о получаемой специальности (7,4 % ответов).

Специфика экономики регионов нашла отражение в структуре учреждений среднего профессионального образования и в потребностях в специалистах со средним профессиональным образованием. Поэтому нам интересно было узнать, как сами студенты ссузов относятся к выбранной ими специальности. Большая часть (57,8 %) ответивших уверены в том, что выбранная ими профессия соответствует условиям, сложившимся на региональном рынке труда. 20,9 % считают, что их будущая профессия не удовлетворяет потребностям рынка труда, 20,3 % затруднились ответить.



По регионам уверенность в соответствии выбранной профессии условиям рынка труда различна. В наибольшей степени она свойственна студентам Чувашской Республики (69,0 %), затем — Пензенской области (61,0), менее всего — Республики Мордовия (41,0 %). Городские студенты в основном (60,5 %) считают выбор профессии правильным, в то время как студенты из сельской местности менее уверены в этом (48,5 %). По специальностям в данном вопросе лидируют инженерно-технические (73,4 %), за ними идут естественные (51,8) и гуманитарные (48,1 %).

Помимо правильности выбора профессии немаловажную роль в обучении играет степень подготовленности к осуществлению профессиональной деятельности. Ее студенты средних профессиональных учреждений оценивают не очень высоко. Так, считают себя хорошо подготовленными лишь 21,5 % опрошенных; большая часть (71,0 %) пока не очень уверены в своих знаниях. В разрезе специальностей лучшая подготовка к профессиональной деятельности отмечается у студентов естественных специальностей — 26,5 %, худшая — у студентов инженерно-технических специальностей — 83,3 %.

Одна из основных проблем профессионального образования — трудоустройство. Трудоустройство выпускников по специальности является индикатором соответствия предлагаемых образовательных услуг потребностям рынка труда.

48,8 % студентов, принявших участие в опросе, после получения среднего профессионального образования хотели бы работать в коммерческой организации, 22,9 — на государственном промышленном предприятии, 10,2 % — заниматься научной и преподавательской деятельностью, и совсем незначительное количество (6,5 %) желают работать в некоммерческой организации и в неэкономической (нефинансовой) сфере. Хотелось бы отметить, что 65,9 % студентов естественных и 53,8 % инженерно-технических специальностей стремятся заниматься коммерческой деятельностью, а гумани-

тарии предпочитают занятие наукой (23,3 %) и работу на государственных промышленных предприятиях (24,3 %). Причем студенты из сельской местности охотнее, чем городские, согласны заниматься наукой и преподавательской деятельностью — таких 18,8 % (по сравнению с городскими 8,0 %).

На вопрос, планируют ли студенты работать по специальности, ответили положительно 62,3 %, отрицательно — 13,0, затруднились ответить — 24,7 %.

Анализируя ответы, можно сказать, что студенты озабочены своим трудоустройством, так как 58,7 % респондентов считают необходимым сотрудничество учебных заведений с молодежной биржей труда, отрицательный ответ на этот вопрос дали лишь 6,0 %, затруднились ответить 35,3 %. Больше всего в подобном сотрудничестве заинтересованы студенты Чувашской Республики (64,6 %), чуть меньше — Пензенской области (56,0) и Республики Мордовия (55,6 %).

Очень неоднозначно выглядят ответы на вопрос о необходимости государственного распределения выпускников учебных заведений. Мнения по этому вопросу разделились. Так, 49,3 % опрошенных считают, что следует предоставить возможность свободного трудоустройства, а 47,6 % ратуют за систему государственного распределения.

Продолжить учебу в вузе выразили желание 69,1 % студентов, получить высшее образование в вузе по другой специальности — 20,1, лишь 6,0 % не планируют поступать в вуз. По регионам первый показатель также велик: в Чувашской Республике и Республике Мордовия — 74,0 и 71,7 % соответственно, в Пензенской области — 61,6 %. Характерно, что не планируют учиться в вузе 14,1 % опрошенных в Пензенской области (в Чувашской Республике — 1,0, Республике Мордовия — 3,0 %).

В ходе проведения исследования нам также было интересно узнать, как относятся студенты к процессам модернизации, происходящим в области образования. В связи с этим были заданы вопросы об отношении к введению единого

государственного экзамена и переходу на 12-летнее среднее образование.

С тем, что единый государственный экзамен повысит объективность в оценке знаний учащихся, согласны более половины респондентов — 54,7 %, что в этом нет необходимости — 41,3 %. Что переход на 12-летнее обучение является лишней тратой времени, считают 46,8 % опрошенных, что это снизит учебную нагрузку — 20,7, улучшит качество образования — 19,7, 11,7 % затруднились ответить на этот вопрос.

Несмотря на отрицательные оценки перехода на 12-летнее образование, 27,0 % студентов из Мордовии полагают, что он улучшит качество образования, с ними солидарны 24,2 % студентов из Пензы. А вот студенты из Чувашии относятся к этому весьма скептически: так считают лишь 8,0 %; положительную сторону данного перехода они видят в снижении учебной нагрузки (28,0 %). Однако следует отметить, что студенты из Мордовии и Пензенской области совершенно не согласны с тем, что 12-летнее образование улучшит здоровье учащихся; эту позицию в обоих регионах никто не поддержал.

Проведенное нами социологическое исследование позволило выявить ряд проблем, характерных для системы среднего профессионального образования:

— механизмы действия студенческих органов самоуправления не достаточно эффективны;

— низка профориентационная работа в школах, плохо освещается данная проблема и в прессе;

— наблюдается неуверенность в получаемых знаниях значительного количества студентов.

Исследование подтвердило нашу гипотезу о необходимости изменения профориентационной работы в школах и улучшения качества получаемого среднего специального образования.

Как положительный момент следует отметить стремление большинства студентов работать по специальности и желание продолжить свое образование в вузе.

Практическое значение результатов проведенного исследования определяется его нацеленностью на поиск путей совершенствования управления профессиональной подготовкой молодых специалистов в соответствии с социально-экономическими потребностями региона.

Для рационального соотношения в экономике региона специалистов со средним и высшим профессиональным образованием и увеличения востребованности в специалистах среднего звена необходимо осуществлять подготовку кадров с учетом перспективных запросов экономики региона, структуру подготовки специалистов привести в соответствие со структурой потребностей народно-хозяйственного комплекса, повысить уровень подготовки кадров в свете новых достижений науки и техники.

Поступила 26.06.03.

**СВОБОДА В ОБРАЗОВАНИИ: СУТЬ, РЕАЛИИ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Е.В. Иванов, доцент кафедры педагогики Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого

В статье представлены некоторые материалы собственного исследования и рассуждения автора по проблеме свободы, ее общенаучной и педагогической сущности и возможностях реализации в практике обучения и воспитания. Научная новизна и практическая значимость содержания данной работы состоят в раскрытии теоретической сущности свободы как педагогического феномена, выделении и характеристике ее основных уровней в сложившейся практике обучения и воспитания, а также в возможности использования представленных аналитических выкладок для нового осмысления и адаптивного инструментального освоения принципа свободы в процессе современного инновационного поиска, базирующегося на гуманистических и культурных приоритетах.

The article presents the author's views on the concept of freedom, its scholarly and pedagogical essence and ways of realization in educational practice. Freedom is viewed as a pedagogical phenomenon; characteristics of its main levels in current practice of education are given, the ways of implementation of the analysis results are presented.

Своеобразная ситуация, сложившаяся в системе отечественного образования в постперестроечные годы, характеризуется поиском новых парадигм развития педагогической науки и практики на основе гуманистических и культурных приоритетов, центральным, объединяющим стержнем которых является восходящий из глубины веков феномен свободы, давно уже доказавший свою жизнестойкость и постоянно наращивающий силу и актуальность в наши дни.

Сегодня свобода окончательно стала одной из самых значимых индивидуальных и социальных ценностей человечества, а также целью и условием развития цивилизационного процесса в целом и его отдельных составных частей, включая обучение и воспитание подрастающего поколения. Между тем данное понятие очень сложно и, несмотря на многовековую историю изучения, не имеет однозначной научной трактовки. Как раньше, так и сейчас оно употребляется очень широко и экстраполируется на многие жизненные ситуации и процессы, вывечивая в себе все новые и новые грани, что заставляет переосмысливать прежние представления и теоретически обоснованные точки зрения.

В качестве ключевых в определении свободы обычно используется достаточно много различных слов, причем наиболее часто — «осознанная необходи-

мость» и «возможность». При этом и тот, и другой вариант подвергаются критике со стороны оппонентов. Противники понимания свободы как «осознанной необходимости» вполне резонно говорят о том, что здесь присутствуют некая предопределенность и заданность. Те же, кто не согласен с ее толкованием как «возможности», обоснованно проводят ассоциативные параллели с произволом и случайностью.

По мнению автора, наиболее точно суть свободы все-таки отражена во втором варианте («возможность»). Однако, чтобы оградить ее от смешивания с другими вышеназванными понятиями («произвол», «случайность»), требуются некоторые уточнения. Во-первых, возможность должна быть осознанной тем, кто ее имеет. Во-вторых, акцентируя внимание в педагогическом осмыслении свободы не на одну или две, а на все три ее основные составные части (имеется в виду свобода воли, выбора и действий), наряду с возможностью нужно всегда подразумевать еще и способность человека к тому или иному воплощению своих волеизъявлений. И в-третьих, самого человека необходимо понимать и рассматривать во всех возможных формах его существования.

С учетом сказанного можно дать следующее определение свободы: *свобода есть осознанная возможность и способ-*

ность выбрать и действовать исходя из внутренних побуждений и потребностей, обусловленных особенностями человека как природного, духовного и социокультурного существа. Педагогическое осмысление данной формулировки, ориентированное на ребенка, определяет направленность на реализацию принципа свободы на уровне позитивной «свободы для» с созданием способствующих этому условий на уровне негативной «свободы от», учитывающих специфическую индивидуальную и общественную сущность растущего человека.

Анализ накопленного опыта в деле осмысления и реализации феномена свободы в образовании позволяет выделить и увидеть общие характерные черты четырех возможных уровней его проявления: идеалистического, максимально реально возможного, рационалистического и тоталитарного.

Идеалистический уровень свободы в образовании близок к философскому толкованию данного понятия как в позитивном («свобода для»), так и в негативном («свобода от») измерениях. Он существует только в теории. Попытки реализовать его в полном объеме на практике терпят крах, заставляя педагогов искать компромисс между идеальным и реально возможным. Если обратиться к истории, то, безусловно, наиболее яркой педагогической проекцией свободы на указанном уровне в ее негативном понимании, как «свободы от», является теория «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо, которая, как известно, в оригинальном виде не была реализована, хотя заложенные в ней методологические и методические подходы активно интерпретировались в различных концепциях и практическом опыте. Главными, основополагающими для данного уровня идеями выступают взгляды Руссо на природу ребенка как идеальную от рождения и способную к саморазвитию, но только в условиях неограниченной свободы выбора и действий.

Упомянутые практико-ориентированные концепции, по-своему интерпретировавшие теорию Руссо, а также другие более или менее успешно существовав-

шие образовательные модели (начиная с Л.Н. Толстого), признававшие свободу в качестве главного принципа обучения и воспитания, образуют *максимально реально возможный* уровень. По своим исходным позициям, в частности в общем понимании природы ребенка и его свободы, он мало чем отличается от идеалистического, однако в плоскости практической реализации предполагает демаркацию широких и подвижных границ свободы выбора и действий, которые, надо сказать, не всегда совпадают в различных заведениях подобного рода. Это связано с тем, что, строго следуя педоцентристскому постулату о педагогике как «педагогике, исходящей от ребенка», создатели свободных школ аккумулируют в своем сознании не только общие, но и особенные, специфические научно-философские, психологические и педагогические представления, в том числе и о сущности человека как природного, духовного и социокультурного существа и закономерностях его развития в детском и подростковом возрасте. Так главным образом и объясняются многообразие и порой внешняя непохожесть учебно-воспитательных заведений, относящихся к данному уровню.

Следующий, третий, уровень свободы в образовании — *рационалистический*. Его суть состоит в том, что свобода выбора и действий дозируется и варьируется при помощи внешних ограничителей в объемах, диктуемых педагогической целесообразностью. Эта целесообразность может обосновываться с теоретических позиций и с позиций практической необходимости и пользы как в русле гуманистической, так и в русле авторитарной педагогической идеологии в их умеренных формах. Объединяющим моментом здесь является то, что даже в случае признания наличия добрых начал в природе ребенка отрицается его способность к их саморазвитию и обосновывается необходимость прямого внешнего контроля и воздействий со стороны взрослых как в интересах самого растущего человека, так и в интересах общества.

Последний, *тоталитарный*, уровень свободы в образовании точнее было бы



назвать уровнем отрицания свободы, поскольку он предполагает жесткую регламентацию всей школьной жизнедеятельности, включая деятельность учителя и ученика. Подобные теории и учебные заведения создаются на основе представлений о ребенке как носителе врожденных и приобретенных деструктивных черт или как одно из звеньев социального механизма тоталитарных режимов. Характерным наглядным примером тому может служить традиционная советская школа.

Глобальные социально-культурные изменения последних полутора десятилет, охватившие все сферы жизни страны и направленные на освобождение от негативного тоталитарного наследия, привели к появлению в общественном сознании взглядов на человека как на субъекта собственного развития и на Россию как на часть мирового сообщества, которая подчиняется всеобщим законам эволюции и общечеловеческим ценностям. Все это не могло не сказаться и на отечественном образовании, деятели которого активно занялись разработкой новых путей его развития.

Свое первое наиболее значимое логическое завершение этап педагогических поисков и дискуссий нашел в Законе РФ «Об образовании». В нем окончательно утверждается гуманистическая стратегия, формулируются главные принципы и задачи, намечаются основные пути и механизмы обновления современного образования страны. Между тем провозглашая необходимость ухода от авторитаризма, главный нормативный документ не предусматривает существенных системных изменений, а потому носит несколько декларативный характер, не предлагая радикальных мер, а лишь ориентируя на постепенное движение от возможного в указанном направлении. Возведя феномен свободы в ранг важнейшего принципа государственной политики в данной области, закон по-прежнему требует от учителей первостепенной заботы об усвоении каждым учащимся установленных сверху обезличенных образовательных стандартов, которые, как правило, и по сей день достигаются ге-

нетически связанными с традиционной советской школой стандартными и обезличенными формами, методами и приемами. В целом же можно говорить о том, что государство, учитывая новые реалии жизни, ориентирует педагогов на решение стоящих перед ними задач в русле гуманистической идеологии на рационалистическом уровне свободы, но пытается осуществить это на старом фундаменте авторитарного наследия, продлевая агонию базовой образовательной парадигмы прошлого.

Неудивительно, что в противовес инертной по отношению ко всему новому официальной школе в современной России начинают разрабатываться различные экспериментальные проекты и появляться альтернативные учебно-воспитательные заведения, стремящиеся преодолеть возникающие кризисные явления, реализуя феномен свободы на максимально реально возможном уровне. Однако, по большому счету, все они являются «каплей в море» традиционной авторитарной педагогики, которая, несмотря на критику со всех сторон, продолжает уверенно занимать основное образовательное пространство страны.

Одной из наиболее важных и сложных педагогических и социальных проблем, не получивших пока еще должного теоретического осмысления, является проблема все увеличивающейся пропасти отчуждения между миром детей и миром взрослых. Она имеет давние исторические корни и многовековую эволюцию в процессе семейного и общественного воспитания, особо актуализируясь в сегодняшнем дне. Между тем пока еще не найдено реальных путей для ее полного разрешения.

Не ставя перед собой задачи всеобъемлющего рассмотрения данного вопроса, остановимся лишь на анализе некоторых его причинных аспектов, связанных с различными парадигмальными установками и проблематикой настоящей статьи.

При субъект-объектных отношениях в русле авторитарной педагогической идеологии подобный вопрос, как правило, не возникает, так как то, на что он направлен, считается необходимым усло-

вием или же неизбежной издержкой учебно-воспитательной деятельности. Отказывая детям в праве на полноценную реализацию своих возрастных потребностей и борясь с их различными «негативными» проявлениями, родители и учителя насильственно навязывают подрастающему поколению формальную мораль, правила и нормы, принятые в том или ином социуме, вызывая тем самым естественный протест, выражающийся в скрытом или явном сопротивлении и стремлении обособиться в рамках собственного, недоступного взрослым мира с его особой, отличной от официальной, субкультурой.

Что же касается гуманистических парадигмальных установок, то здесь существование названной проблемы не отрицается, а ее решение видится в переходе к субъект-субъектным отношениям и признании за ребенком права на свободное развитие и проявление своей «самости». Однако, как показывает накопленный педагогический опыт, провозглашение самоценности детства и «детскости» при формальном подходе к реализации данных идей не решает, а, наоборот, порой даже усугубляет ситуацию, создавая новые искусственные барьеры. Это выражается, в частности, в том, что растущему человеку (конечно же, не прямо, а опосредованно) как бы говорят: «Живи, радуйся, наслаждайся детством, так как пользы от тебя для семьи и общества все равно почти никакой, да и твоё мнение о серьёзных вещах нас не интересует, потому как сказать и сделать что-нибудь толковое ты не в состоянии, покуда не вырастешь и не наберешься необходимых знаний и опыта».

Иными словами, и авторитарные педагогические системы, насильственно «сажающие на плечи ребенка голову взрослого», и гуманистические образовательные модели, нацеленные на обеспечение полноценного проживания воспитанником каждого периода детства в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями и потребностями, в конечном счете стремятся к одному — временно (а срок этот становится все больше и больше) «изолировать» ра-

стущего человека от взрослого мира, по возможности его «окультурить» и только после этого позволить ему реально участвовать в делах общества и государства. Роль же этого «временного изолятора» возлагается на школу, которая с момента своего появления стала, по сути, официальным общественным институтом, разделяющим людей на два противостоящих друг другу лагеря: тех, кто еще «не созрел», т.е. не стал достаточно полноценным в интеллектуальном и социальном плане, и тех, кто получил аттестат зрелости, пройдя многолетний путь усвоения стандартизированных, но нередко оторванных от жизни знаний, умений и навыков.

Таким образом, из приведенных рассуждений видно, что обозначенная проблема может быть разрешена только в русле гуманистической педагогической идеологии путем установления истинно доверительных и уважительных субъект-субъектных взаимоотношений между подрастающим и старшим поколениями, для чего необходимо максимально уравнивать в правах взрослых и детей и предоставить последним возможности для свободного выбора и действий в процессе реального, а не формального участия в создании и проектировании своего и общего (в семье, школе, обществе) настоящего и будущего. На практике подобную ситуацию смоделировать и реализовать весьма непросто. Однако направленность педагогических усилий вырисовывается достаточно четко: нужно активнее осуществлять социализацию растущего человека в различных сферах жизнедеятельности в условиях «справедливого сообщества» и организации учебно-воспитательного процесса на максимально реальном уровне свободы.

На Западе названную и другие проблемы современного образования в течение последнего времени пытаются разрешить в русле идей открытого обучения. Что же касается России, то, взяв в качестве ориентира модель открытого гражданского общества западного типа, наша страна и в области образования начала перенимать его идеи, которые, как известно, неразрывно связаны с идеями сво-



боды и диалога культур. При этом в роли базовых в процессе организации и осуществления учебно-воспитательной деятельности стали выступать и соответствующие им аксиологические приоритеты.

Современная отечественная педагогика, освободившись от догматов коммунистической идеологии, в качестве принципиальных основ для воспитания подрастающего поколения особо выделяет общечеловеческие ценности. С таким подходом в целом согласно и государство, закрепившее его в законе и в Доктрине модернизации образования в России, и большая часть общественности. Между тем полной ясности в данном вопросе до сих пор нет, так как не разрешена до конца проблема, касающаяся содержания заявленных ценностей и специфики их социально-культурного и личностного принятия.

Надо сказать, что подобная ситуация со своими специфическими особенностями характерна сейчас и для Запада, где, как и у нас, вновь сталкиваются две непримиримые позиции, представителей которых можно условно назвать «индивидуалистами» и «традиционалистами».

Идеи, которые отстаивают «индивидуалисты», по своей глубинной сути восходят от взглядов древнегреческих философов-софистов и, подобно им, вызывают неприятие у широких социальных слоев, так как проповедают относительность тех или иных общественных ценностей. По мнению «индивидуалистов», в этом мире нет ничего однозначно плохого или хорошего. А потому каждый вправе осуществлять свободный выбор и действовать, руководствуясь собственной шкалой ценностей, основанной на субъективном миропонимании и мироощущении, ограничивая себя лишь в том, что может навредить другим. В педагогической плоскости подобная аксиологическая трактовка встречается в концепциях как отечественных, так и зарубежных сторонников «свободного воспитания», идеализирующих природу ребенка и его возможности к самораскрытию и саморазвитию.

Что же касается «традиционалистов», то они и в России, и на Западе придержи-

ваются в данном вопросе иной, консервативной, точки зрения, признавая и отстаивая объективность и устойчивость системы ценностей, созданных человечеством в процессе своего историко-культурного развития. Все это находит конкретное отражение и в их взглядах на образование, где ведущая роль в формировании мировоззрения и личностных качеств учеников отводится не природе и правильно организованной среде, а учителю и преподаваемым им знаниям.

Как видно из вышесказанного, ни в первом, ни во втором случае мы не можем говорить о том, что те или иные индивидуально или общественно признанные ценности являются общечеловеческими, так как их содержательное наполнение всегда обусловлено либо субъективными, либо же историко-культурными и социально-политическими детерминантами. Тогда что же вкладывается в смысл слова «общечеловеческие» в данном контексте, и вообще, допустимо ли оно применительно к категории «ценность»?

Если проанализировать ситуацию в мире последних веков и десятилетий, то нельзя не заметить, что доминирующими все больше становятся аксиологические приоритеты, сформировавшиеся на Западе. Принятый там образ жизни и мышления различными путями «оккупирует» иные цивилизации, включая Россию. Между тем антропологические, культурологические, психологические, социальные исследования последних лет наглядно показывают, что то, что хорошо для одной культуры, не всегда приемлемо, а порой и губительно для другой. Западные ценности, среди которых одной из главных является свобода в ее негативном понимании, могут вызвать если не полное, то частичное отторжение у других народов или же, в случае целенаправленного или опосредованного привития в процессе воспитания, привести к постепенной потере у новых поколений своих культурных корней и самобытности. Все это необходимо учитывать и в процессе модернизации отечественного образования, потому как стремление поскорее стать «своими сре-

ди чужих», безоглядно признавая и примеряя на себя «общечеловеческие» западные образцы, может иметь следствием отчуждение наших детей в ходе воспитания не только от взрослых, но и от окружающего их наследия материальной и духовной культуры родной страны.

Современный мир представляет собой мультикультурное интегративное пространство, в котором сосуществуют разные народы, страны и цивилизации, находящиеся в режиме постоянного, разноуровневого и многоканального диалога. Роль основного канала при этом отводится образованию, открывающему доступ растущему человеку к иным социокультурным смыслам и образам. В свою очередь, постигая содержание различных культур и испытывая на себе их влияние, познающий субъект непременно сталкивается с проблемой культурного самоопределения, что в условиях открытости и свободы далеко не просто.

История России показывает, что слепое копирование зарубежных культурных образцов нередко ведет к отрицательному результату. Это в полной мере относится и к попыткам привития на российской почве негативной свободы западного типа. Не справляясь с ее избытком, наши соотечественники порой делали безвозвратный выбор отказа от свободы в пользу тоталитаризма.

В последние годы мы переживаем сходную ситуацию. Не сумев переварить первую большую порцию негативной свободы (так как внутренние границы

свободы у большинства российских людей, воспитанных в советское время, оказались уже внешних), наше общество и школа как его важнейший институт стали балансировать на грани между старым и новым, все больше и больше склоняясь в сторону первого.

Чтобы избежать подобного развития событий, нужно осуществлять полномасштабную интеграцию в мировое сообщество только после обретения и осознания собственной культурной самобытности. Истинный диалог культур — это не навязывание своего или слепое копирование чужого опыта и ценностей, а равноправное взаимообогащение и взаимообогащение. А потому, лишь сформировав внутреннюю, духовную свободу человека, характерную для отечественной культурной традиции, мы сможем безболезненно и с пользой для себя значительно расширить границы свободы внешней.

Таким образом, можно говорить о том, что перед педагогикой сегодня стоит важная задача помочь растущему человеку в процессе аккультурации его личности через гуманизацию образовательного процесса, предполагающую реализацию феномена свободы на рационалистическом уровне с постепенным переходом к максимально реально возможному. При этом опираться стоит преимущественно на собственные культурные и педагогические традиции, что, однако, не должно препятствовать творческому использованию и адаптивированию лучших зарубежных образцов.

Поступила 19.09.03.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*В.С. Идиатулин, зав. кафедрой физики Ижевской государственной
сельскохозяйственной академии, доцент*

Рассмотрены современные принципы и перспективные направления интеграции научных знаний в системе высшего профессионального образования. Показано, что подготовка студентов методологически отвечает современным принципам гуманизации обучения, однако их реализация требует особой организации учебного процесса. Обсуждаются подходы к достижению этого.

The present day concepts and perspective tendencies in integration of scientific knowledge in higher vocational education are considered. It is shown that the scientific grounding for students corresponds methodologically to the contemporary humanization concepts of education but their realization needs a special type of studies. Ways and means of the approach are discussed.

Гуманизация образования предполагает такие изменения его содержания и организационных форм, которые направлены на повышение удовлетворенности учебной деятельностью, смягчающее противоречия между ожиданиями и реальностью. К образованию в какой-то мере применима двухфакторная концепция Ф. Херцберга удовлетворенности трудом, предполагающая наличие повышающих ее ситуационных и глобальных мотиваторов (использование способностей, рост квалификации, личностный смысл, ответственность за результаты, завершенность и признание), а также снижающих неудовлетворенность организационных и гигиенических факторов (условия труда, эстетика и акустика помещений, расписание занятий, психологический комфорт и др.). В установке на учебную деятельность почти всегда присутствует когнитивный компонент, связанный с безусловной осознаваемостью целей обучения, однако поведенческий компонент и активность деятельности часто определяются эмоциональной оценкой объекта деятельности, его содержанием, формой представления, значимостью для субъекта, функциями, интересами и ценностными ориентациями последнего.

Организация учебного процесса должна обеспечивать педагогические условия как общечеловеческого, так и особенного для данной группы и индивидуального для каждого обучаемого действия всех факторов для того, чтобы учебная деятельность приобретала гуманный,

человечный характер, а не превращалась в навязанное извне, основанное на принуждении занятие. Гуманистические аспекты интеграции обучения в широком смысле обусловлены тем, что его результаты должны восприниматься не только как необходимые для будущей профессиональной деятельности и усвоения общепрофессиональных и специальных дисциплин, но и как способствующие формированию научного миропонимания, системы взглядов на природу и место в ней человека. При всей ограниченности методов рационального познания его результаты наименее противоречивы и доступны. Черпая мировоззрение из своего окружения и даже не задумываясь о социальной функции своего выбора, посовременному образованный человек не может не понимать относительности любых моральных, политических, религиозных убеждений. Не каждый в состоянии самостоятельно произвести переоценку усвоенной картины мира, но образование призвано расширять ее горизонты, открывать дорогу доводам разума (см.: Идиатулин В.С. Непреходящие альтернативы миропонимания // Магистр. 1998. № 6. С. 87—95).

Научные концепции описания природы бывают достаточно абстрактны и трудны для восприятия на уровне обычного понимания, хотя и в нем можно находить их отражение. Если их все-таки однажды принять, то они будут выражать существенную связь между человеком и природой. Естественные науки гуманны и человечны, поскольку являются высо-

коразвитой формой поиска места человека в мире. Понимание их гуманистического характера только возрастет при осознании того, что они по сути есть единственный полностью человеческий путь установления отношений между человеком и окружающей его природной и созданной им средой. На этом пути в учебном процессе следует стараться избегать прямого навязывания видения системы мироздания, подчеркивая его относительный характер и выделяя определенные устойчивости и преемственность. Нужно выбирать способы передачи учебной информации, учитывающие способности и уровни подготовленности обучаемых, активно использовать эти сведения.

Другая проблема — отчуждение субъектов обучения от его результатов, их не востребуемость последующими этапами общей и профессиональной подготовки. Междисциплинарная интеграция, рассматриваемая не только как согласование научного содержания учебных дисциплин, но и как учет конечных целей обучения в вузе в целом, т.е. умение использовать методологию, основные положения и аппарат учебных дисциплин для решения познавательных, учебных и профессиональных задач, позволит реализовать многие функции учебных дисциплин, преобразовать их в методологическое, теоретическое и технологическое средство построения целостных моделей явлений. Профессиональная мотивация ослабляется в процессе обучения, поскольку дальние профессиональные ожидания часто оказываются рассогласованными с ближайшей реальностью. На учебную деятельность студентов наиболее сильно воздействуют утилитарные и познавательные мотивы. Первые обычно направлены не на учение, а на самые ближайшие цели — избежать отчисления, лишения стипендии или общежития и т.п. Вторые довольно полно сформированы лишь у части обучаемых — это как раз те редкие студенты, для которых обучение, по Гиббонсу, приносит плоды.

Учебные мотивы формирует система отношений к разным сторонам учебного

процесса. Эти отношения предпочтительнее строить на познавательном интересе, который пробуждается обучением. Отношение к отдельным учебным дисциплинам определяется оценкой их важности не только для профессиональной подготовки, но и для самого учебного процесса вуза. На него влияют удовлетворенность качеством преподавания и трудность усвоения дисциплины. Познавательная потребность не насыщаема; стремление к ее насыщению ограничено ресурсом времени, которое каждый обучаемый может позволить себе потратить на нее. Не выходящая за указанные пределы актуализация внутренних мотивов, таких, как интерес к предмету, удовлетворенность от процесса и успешности учебной деятельности, возможна при специальной организации последней. Этому способствует технология обучения, основанная на проблемно-модульном подходе и последовательном мониторинге обученности. Она отличается индивидуальностью включения обучаемых в учебную деятельность, выбором доступной степени полноты ориентировочной основы действий по выполнению учебных заданий, который диктуется в значительной мере личностными особенностями обучаемых. Дидактическая эффективность технологии анализировалась автором, в частности, в монографии (см.: Идиатулин В.С. Когнитивная технология обучения студентов. Ижевск, 2002).

Понимание гуманизации обучения как повышения роли гуманитарных дисциплин в учебном процессе технического вуза не всегда способствует развитию культурологических, философских, психологических, педагогических, эстетических и социальных аспектов образования. В учебные планы технических вузов входят рекомендованные ГОС философия, история, правоведение, политология, социология, культурология, психология, педагогика, экономика, физкультура, русский и иностранные языки, на которые отводится почти четверть учебного времени. В качестве элективных предлагаются этика, политическая культура, психология общения и управления, национальная политика, история пред-



принимательства и мировых войн, культурные параллели России и Европы, философские проблемы хозяйствования, религиозная и духовная культура личности и многие другие, выражающие не столько потребности и запросы обучаемых, сколько возможности и интересы гуманитарных кафедр. Инженеру не помешали бы курсы по теории и истории науки и техники, на ярких примерах раскрывающие успешность научного поиска и технического творчества.

В сферу любого производства кроме сырья, техники и технологий включены люди, и с ними надо уметь работать. Мир сейчас живет в особой техногенной культуре, менталитет которой все еще формируют естественные и технические науки. Уже во второй половине прошлого века проектные параметры технических устройств подошли к предельным значениям, при этом, согласно И. Канту, здравый смысл становится нужнее, чем наука, и ею не приобретается, а такой фундамент всегда будет необходим. Следующий век станет веком наук о человеке и человечестве, когда в это русло вместе войдут естественные и гуманитарные науки. Редукция наук о культуре к естествознанию требует свести ее факты к законам, законы к принципам, тогда исчезнет кажимость многообразия и выступит простота точных наук. В гуманитарных науках тоже существуют постоянные факторы как отпечаток всеобщих причин. Их понятия и сходны, и отличны от понятий естествознания (см.: Кассирер Э. Естественнонаучные понятия и понятия культуры // *Вопр. философии*. 1995. № 8. С. 157—173). Но гуманитаризация образования не тождественна его гуманизации. Закон «Об образовании» трактует последнюю как приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровья, свободы и плюрализма, демократизации управления, развития личности, автономности вузов, свободы в выборе методов обучения и оценке знаний. Гуманизация подразумевает привитие навыков социального общения, терпимость к мнениям, самовыражение личности. Она направлена на обогащение содержания образования для удовлетворенности им.

Субъекты обучения принципиально нетождественны по системам ценностей, внутреннему миру, приоритетным мотивациям. По этой причине опасно навязывание способа видения проблем, трудно найти адекватный каждому способ передачи информации, выбрать краткость или детальное объяснение, сложно учитывать исходный уровень подготовленности, разные способности. Гетерогенность группы сейчас признается одним из главных факторов неразрешимости дидактической задачи (см.: Беспалько В.П. Персонафицированное образование и обучение как естественная организация просвещения // *Магистр*. 1998. № 6. С. 48—64). Это утверждение, бесспорно правильное для общеобразовательной школы, не кажется таким же в вузе. Студенческая группа уже во втором семестре становится гомогенной настолько, насколько сходны учебные тезаурусы студентов. При этом, естественно, остаются существенными различия в их личностных качествах.

Социализация обучения противостоит его индивидуализации, но нужно развивать способности как к совместной, так и к индивидуальной деятельности. Гуманизация обеспечивает свободу мысли и выбор поведения, на нее работает развивающее и проблемное обучение, что невозможно без некоторого репродуктивного запаса знаний. Гуманитарный компонент в учебных дисциплинах должен быть, по сути, герменевтическим, т.е. истолковывающим и объясняющим учебный материал не только с позиции науки переднего края, но и на базе, доступной пониманию студента. О том, насколько трудна данная задача, — от невозможности простого и наглядного описания современных научных представлений до безнадежности их понимания и объяснения — говорит опыт всей системы преподавания (см.: Фейнман Р. КЭД — странная теория света и вещества. М., 1988). Этот довольно пессимистический взгляд опровергается тем, что в большинстве случаев на основе несложных выводов удается проследить логическую структуру и единство всего того, что иначе выглядело бы энцикло-

педическим собранием явлений и законов. Необходимо отвечать на вопрос «Почему?» во всех случаях, когда это возможно, объяснять, что ответ существует, когда он слишком сложен, и демонстрировать его на доступных примерах, также необходимо признавать, что есть в науке и такие факты, которые пока еще не нашли простого объяснения.

Трехфакторная модель общих способностей устанавливает связь между развитием интеллекта и обучением. Высокий уровень оперирования естественным вербальным языком способствует успешному обучению гуманитарным дисциплинам, его сочетание с языком пространственных форм обеспечивает успех в технических науках. Одновременное владение вербальным языком вместе с языками пространственных форм и формальных систем (числовых, знаковых, алгоритмических) ведет к успешности усвоения дисциплин физико-математического цикла (см.: Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей. Саратов, 1990).

С самого начала развития человеческой культуры существовал интерес к миру, в котором мы живем. От созерцания мира люди перешли к детальному изучению явлений, удаляясь при этом, конечно же, от повседневного опыта, но в конце концов возвращаясь к нему результатами. Великим чудом науки стало открытие того, что природа познаваема даже в своих деталях. Она сложна уже в простейших моделях, требует знания математики, от которой отворачивается большая часть населения. Но математика как язык науки позволила открыть неожиданные связи в природе. Эти связи отражены в абстрактных моделях, позволяющих вскрывать природу явлений. Естественной человеческой жажде познания становятся доступны далекие во времени и в пространстве объекты, проникать в которые необходимо, чтобы разрешить фундаментальные проблемы человеческого существования, чтобы ответить на вопрос, почему мир таков, каков есть.

Мотивированность учения характеризует интерес обучающихся к получению знаний, приобретению умений и

навыков, своему развитию. Она бывает глубоко личностная, внутренняя, связанная с потребностью в совершенствовании, реализации духовных целей, ценностей, идеалов, расширением кругозора и эрудиции, общей образованности. Релевантная мотивация имеет прямое отношение к приобретению знаний, иррелевантная основана на внешних факторах, поощрениях и наказаниях. Ситуационная мотивация связана с необходимостью продемонстрировать знания и умения. По характеру отношений к потребностям различают две группы ценностей — конечные цели и промежуточные средства. Непосредственные мотивы деятельности включены в сам ее процесс — таковы познавательные мотивы и мотивы развития личности. Опосредованные связаны с целями и ценностями, которые лежат вне самой деятельности, но в какой-то мере ею удовлетворяются; к ним относятся социальные и стимульные мотивы, мотивы достижения успеха. Для учебной деятельности более значимы непосредственные мотивы. Лидирующим признается мотив понимания того, что знания пригодятся для успеха в жизни. Этот самый рациональный мотив имеет отложенный результат действия. Далее по убыванию значимости следуют мотив получения знаний для роста благосостояния, стремление расширить эрудицию, желание хорошо делать свое дело, поднять свой культурный уровень.

Повышение мотивации путем интеграции учебных дисциплин актуально и для вуза, и для школы. Этому способствует внедрение факультативных, элективных и специальных курсов, находящихся на стыке дисциплин. Особенно эффективны горизонтальные межпредметные связи, удовлетворяющие своевременные потребности в необходимых знаниях. Сложнее осознать потребность в знаниях «про запас», с отложенным спросом.

Вертикальные связи не всегда осуществляются в деятельности, больше декларируются и риторически обосновываются, они не могут обеспечить мотивацию изучения дисциплины на конкретном занятии. Однако необходимо поддерживать интерес и активность обучаемых,



основываясь на учебном материале дисциплины, видах деятельности по его усвоению. Когнитивный диссонанс, возникающий при обнаружении противоречия или недостатка в знаниях при выполнении заданий, порождает переживание и побуждает к его устранению. Поддерживает интерес вовлечение в механизмы деятельности, что обеспечивается набором заданий, входящих в зону ближайшего развития обучаемых. Мощным ситуационным мотиватором оказывается выполнение заданий в режиме педагогического контроля, на основе которого может быть построена значительная часть занятия. Именно тогда возникает острая потребность в знаниях, удовлетворение которой обычно при контроле стараются пресекать, здесь же они могут стать элементом обучения. Такая вполне гуманистическая методика должна быть дополнена адекватными формами итогового или рубежного контроля особенно потому, что обычный экзамен антигуманен по отношению к обучаемым, он всегда сопровождается сильным стрессом, часто дезориентирует личность и не гарантирует ни объективности, ни достоверности оценки.

Проявляющаяся неудовлетворенность преподавателей и студентов системой оценки их общего труда заставляет искать новые формы и методы контроля, совершенствовать и изобретать способы измерения качества обучения. Принципиальная неметризуемость системы образования на творческом уровне владения изученным материалом допускает, однако, введение шкал обученности на уровнях фактов и понятий, проведения стандартных операций и даже определенных процедур. Это позволяет внедрять в учебный процесс закрытые тесты как наиболее объективную систему оценивания знаний, умений и навыков, а также кумулятивную оценку всех видов учебной деятельности, которая получила название рейтинговой. Глобальное применение последней и включение в ее структуру дисциплинарных элементов нарушают общие принципы дидактики и педагогики в целом, часто приводя к ее психологическому неприятию как сту-

дентами, так и преподавателями. Нужны такие формы, которые снимали бы болезненный синдром экзамена, ориентировали студентов на свободное владение и оперирование знаниями, но вместе с тем давали бы объективную и точную диагностику усвоения каждого из них. Письменная и тестовая формы экзамена значительно экономят время, унифицируют и объективизируют оценки, но они непременно должны завершаться собеседованием для того, чтобы экзамен смог выполнить обучающую и воспитывающую функции в полной мере, чтобы можно было не только оценить, но и помочь осмыслить недостатки в усвоении материала на том или ином уровне.

Для личностно ориентированного образования важно не только то, что усваивается, но и то, как усваивается — с опорой на память, репродуктивно, или активно, с привлечением всего личностного потенциала. Знать — не просто помнить и воспроизводить, при этом необходимо осмысливать и интерпретировать, извлекать усвоенное из памяти для осознанного использования, превращая обучение в подлинную школу развития мышления (см.: Андронов В.П. Духовность профессионала // ИО. 2002. № 4. С. 160—165). Гуманизация должна быть направлена на активное использование сведений о достигнутом уровне знаний каждого обучаемого, особенностях его восприятия иконической, символической и вербальной информации, типе мышления. Эти сведения практически невозможно иметь заранее, кроме того, нужно отслеживать их изменения в процессе обучения, проводить его необходимую индивидуальную коррекцию.

Гуманизация подразумевает сближение процесса обучения с мотивационными потребностями и наклонностями обучаемых, отражение их стремления к самовыражению, успеху, причастности, уважению. Она основывается на описании научных открытий, технических идей и технологий как общекультурных явлений. Естественно-научные и технические дисциплины оказывают не меньшее влияние на формирование личностных качеств, чем традиционно считаю-

щиеся таковыми гуманитарные. Воспитание личности осуществляется не через декларацию, а в повседневной деятельности, через общение людей. Программа развития воспитания в системе образования России признает гуманистический характер образования актуальным для формирования ценностных мировоззренческих оснований согласия и терпимости, культуры мира на основе принципов природосообразности, культуросообразности, эффективности, концентрации на

развитии личности, соответствии методов обучения требованиям времени. Опасны лишь идеологизированность образования и готовность к ней педагогической практики, которая уже ищет опору в катехизации или другой идеологической преемнице. Главный результат воспитания — привычки поведения, и путь к ним — повседневное закрепление их в подсознании как значимых для субъекта, его ценностных ориентаций и прагматичной функциональности.

Поступила 07.08.03.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Машарова, проректор по воспитательной и методической работе
Вятского государственного гуманитарного университета, профессор,

С.В. Щенникова, ст. преподаватель кафедры социальной педагогики и
психологии Арзамасского государственного педагогического института

В статье обосновывается потребность в реализации интегративного подхода к подготовке будущих преподавателей к творческой деятельности; представлена разработанная авторами интегративная модель такой подготовки, основанная на принципе интеграции.

In the article the necessity of realization of the integrate approach to preparation of a future teacher for creative work is substantiated; the integrate model of preparation of students for creative work, which is based on the unitized principle is presented.

Коренные изменения, произошедшие в последние годы в системе образования, связаны с усилением внимания к личности обучающегося как основной социальной ценности. Они предопределяют необходимость соответствующей модернизации системы подготовки педагога в вузе, обеспечивающей индивидуальное профессиональное становление будущего специалиста, максимальную реализацию его духовных, творческих возможностей.

Актуальными требованиями являются персонификация и субъективизация профессионально-педагогической подготовки студентов, формирование их готовности к творческой педагогической деятельности, способности осуществлять качественные изменения в профессиональной сфере. Одной из предпосылок

творческой деятельности является развитие профессиональной компетентности будущего педагога, заключающейся в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, личностных качеств будущих специалистов, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Становление творческой педагогической деятельности в рамках профессионального образования предполагает, с одной стороны, формирование психологической готовности студентов к ее осуществлению, наличие у них системы ценностей и приоритетов, определяющих поведение в конкретной ситуации, с другой стороны — сформированность системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих осознанное освоение педагогической техники и технологии. К сожа-



лению, практика традиционной подготовки специалиста в вузе не нацеливает студентов на создание и освоение нового, в процессе обучения в основном происходит адаптация восприятия педагога к ограниченному кругу рассматриваемых явлений, что создает основу психологической инерции, т.е. предрасположенности к шаблонному способу мышления, сковывает активность при разрешении проблемных ситуаций. Целостность творческой педагогической деятельности обуславливает и необходимость интегративного характера ее формирования у будущих педагогов. Это подчеркивается в государственном образовательном стандарте, где обозначены, в частности, такие требования к специалисту-педагогу: обладает целостным представлением об образовании как особой сфере социокультурной практики, владеет системой знаний о человеке духовном как личности и индивидуальности, способен к проектной деятельности на основе системного подхода. Кроме того, интегрированное построение учебного процесса включает в себе значительно больше технологических возможностей. Имеющийся опыт реализации интегративного подхода охватывает преимущественно общее образование, для которого разработаны система интегрированных курсов, механизмы реализации интегративного подхода в обучении, однако именно в профессиональной подготовке интегративный подход может стать основой формирования квалифицированного специалиста, способного к осуществлению творческой деятельности.

Творческая педагогическая деятельность предполагает комплексное и вариативное использование педагогом теоретических знаний и практических умений, усвоенных при изучении разных учебных курсов, что позволяет находить точки соприкосновения с разными науками. Поскольку каждая профессиональная задача (проблема) по своей сути является междисциплинарной, интегральной, она объективно требует системного анализа и построения целостной модели ее решения. Следовательно, в целях подготовки будущего педагога к творческой деятель-

ности как необходимого условия его профессионально-педагогической компетентности, на наш взгляд, должен использоваться интегративный подход, обеспечивающий целостность профессионального и личностного становления будущего специалиста, которое проявляется в степени сформированности интегрального стиля мышления, способности совмещать теорию с практикой, интегрировать знания в сознание.

Основываясь на работах Н.С. Антонова, Л.А. Артемьевой, М.И. Махмутова и др., мы рассматриваем интегративный подход как взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на организацию и осуществление поисковой деятельности студентов через активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами оперирования в условиях их внутридисциплинарного и междисциплинарного синтеза, а также обеспечивающее индивидуальное профессиональное творческое становление педагога.

В ходе реализации интегративного подхода могут быть решены задачи:

- максимального раскрытия интеллектуально-духовного, когнитивно-гносеологического и физического потенциалов человека;

- создания условий для самораскрытия и самореализации внутренних потенциалов человека;

- развития способностей к сотрудничеству, общению, эффективному построению сбалансированных человеческих отношений; выработки ориентации на работу в группе, коллективе и др.

Рассматривая пути реализации интегративного подхода в образовательном процессе вуза, ученые предлагают различные способы решения данной проблемы. В первую очередь это касается содержательной интеграции: создания интегрированных курсов, интеграции предметов, их составляющих — знаний, умений и др. (Л.И. Балашова, М.Н. Берулава, О.Н. Боровикова). В большом количестве имеется литература по проблемам «практического синтеза» — соединения и использования разнообразных приемов, методов, путей воспитания и

обучения (Ю.С. Бродский, В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов).

Однако сегодня перед высшей школой стоит принципиально новая задача — создание интегративной модели образования будущих педагогов в вузе с целью формирования специалиста, обладающего умениями и профессиональной мобильностью, оперативно реагирующего на постоянно возникающие изменения в практической и научной работе, умеющего востребовать и использовать аппарат каждой отдельной дисциплины в интегративной связи с другими как средство решения задач (проблем) в познавательной и профессиональной деятельности.

Предложенная нами модель подготовки студентов к творческой деятельности строится по блочному принципу и включает методологический, теоретический и технологический блоки. Блоки модели соподчинены друг другу и находятся между собой в состоянии взаимосвязи и взаимозависимости.

В нашей модели интеграция выступает в качестве методологической основы исследования, составляя суть методологического блока и выполняя методологическую, развивающую и технологическую функции.

Методологическая функция интеграции реализуется в трех аспектах:

— эвристическом, предполагающем рассмотрение педагогической интеграции в качестве исходной базы для разработки интегративного подхода в подготовке будущего педагога к творческой деятельности;

— мировоззренческо-аксиологическом, проявляющемся в том, что педагогическая интеграция способствует интеллектуально-духовному обогащению, становлению интегрального мышления будущих педагогов;

— инструментальном, выражающемся в способности педагогической интеграции выступать в роли инструмента, позволяющего преобразовывать образовательную практику вуза и обеспечивающего реализацию практико-ориентированного подхода.

Развивающая функция интеграции способствует становлению специалиста,

способного к целостному взгляду на явления педагогической действительности и вариативному поиску решения тех или иных педагогических задач.

Технологическая функция интеграции, предполагающая взаимопроникновение знаний и умений одних дисциплин в другие, служит основой для построения интегрированных по содержанию и технологии реализации программ психолого-педагогических курсов и педагогической практики студентов.

Теоретический блок модели представлен концепцией интегративно-целостного человека, обладающего интегративно-целостным мышлением.

Человека отличает интегральная природа: он представляет собой «космобиопсихосоциальное единство» (В.С. Поликарпов), целостное «космопланетарное явление» (В.П. Казначеев), а личность при этом выступает в качестве интегрирующего фактора человеческой природы (Ю.Г. Волков). Интегративно-целостному человеку свойственны три важнейших качества: универсальность, гармоничность, целостность. Он способен к творческому решению проблем, требующих междисциплинарного анализа и синтеза.

В технологическом блоке модели раскрываются этапы формирования готовности студентов к творческой деятельности, предлагаются методы и средства обучения, способствующие максимальному развитию профессиональной компетентности будущего специалиста. Мы выделяем три этапа формирования готовности студентов к творческой деятельности:

1) формирование личностной готовности — развитие коммуникативных качеств, организаторских способностей, перцептивных и рефлексивно-аналитических качеств, креативности;

2) формирование теоретической готовности — накопление знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла и развитие умения в комплексе использовать теоретические знания с целью системного анализа проблемы и построения целостной модели решения;

3) формирование технологической готовности — развитие способности к вариативному поиску решения професси-



ональных задач, использование творческого подхода в реализации функций будущего специалиста.

На основе модели могут быть разработаны и апробированы интегрированные по содержанию и технологии реализации программы психолого-педагогических курсов и педагогической практики студентов, базирующиеся на идеях внутриотраслевого синтеза и дающие представление о возможных путях интеграции педагогического и психологического знания. В качестве инструментария, благодаря которому, на наш взгляд, возможно развитие творческой деятельности будущих педагогов, могут выступать интегративные методы (социально-психологический тренинг, имитационные педагогические игры, групповая дискуссия, мозговой штурм).

В целом внедрение представленной модели в педагогический процесс вуза обеспечит подготовку будущих педагогов к творческой деятельности. В конечном счете у них должны сформироваться следующие умения и способности:

1) умение в комплексе использовать в профессиональной деятельности основные теоретические знания и практические умения, усвоенные при изучении разных учебных курсов;

2) умение системного анализа проблемы и построения целостной модели ее решения;

3) способность к вариативному поиску решения профессиональных задач;

4) способность к конструктивной критичности, предполагающей осознание внутренней многозначности точек зрения, преодоление эгоцентризма своего мышления, осознание внутренней альтернативности принимаемых решений, умение адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Таким образом, в условиях профессионального образования реализация интегративного подхода должна привести к формированию специалиста «интегрального профиля» (И.П. Яковлев), обладающего универсально-синтетическими знаниями и навыками универсально-функциональной деятельности.

Поступила 18.08.03.

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.А. Цапок, руководитель центра качества образования Ижевского государственного технического университета

Излагаются проблемы качества подготовки военных специалистов в системе высшего профессионального образования и предлагаются пути улучшения качества их подготовки в гражданской высшей школе.

This paper is devoted to problems of quality of professional soldiers training in higher vocational educational institutions. The ways of improvement of such training quality are suggested.

В силу особенностей исторического развития Россия оказалась вне магистральных путей, по которым развивалось военное образование в ведущих странах мира.

Основное отличие западного военного образования от отечественного (досоветского, советского и постсоветского) заключается в недооценке последним важнейшей, если не решающей, роли в подготовке профессионального офицер-

ского корпуса либерального (гуманитарного) образования.

Способы организации и применения вооруженного насилия в современном мире тесно связаны с общими культурными особенностями общества. Границы военного мастерства пересекаются с границами истории, политики, экономики, социологии и психологии. Военный специалист не в состоянии по-настоящему развить свои аналитические способности,

© В.А. Цапок, 2003

интуицию, воображение и инициативу, если он будет тренироваться только в исполнении чисто военных обязанностей.

Современное профессиональное военное образование должно складываться из двух составляющих:

- обширной либеральной (общекультурной) подготовки;
- соответствующей военной специализации.

Впервые подобная система военного образования была введена в Пруссии в начале XIX в. (после сокрушительных поражений от Наполеона) такими выдающимися военными реформаторами, как Шарнхорст, Гнейзенау, Грольман и Клаузевиц.

Прусская система военного образования, отдававшая приоритет общеобразовательной подготовке, а также развитию инициативы и аналитических способностей офицера перед собственно военными дисциплинами (во всяком случае, на первом этапе подготовки офицера), стала классической и была в течение XIX в. заимствована всеми ведущими странами. Наиболее продвинулись в этом направлении США. И сейчас, при всей сложности современного военного дела, в элитных американских академиях Вест-Пойнта, Аннаполиса или Колорадо-Спрингс собственно военные дисциплины занимают сравнительно скромное место (основная военная подготовка их выпускников проводится в специализированных училищах родов войск). Зато по общеобразовательному уровню и престижности своих дипломов в обществе выпускники этих академий ни в чем не уступают выпускникам самых лучших и дорогих университетов Америки.

Царская Россия также попыталась использовать прусский опыт для создания собственной современной системы военного образования. Эти попытки связаны прежде всего с именем генерала Д. Милютина, назначенного императором Александром II в 1861 г. военным министром. Реформы Милютина, как и прусских реформаторов начала века, отталкивались прежде всего от осознания правящей верхушкой банкротства существующей военной системы государства

(поражение в Крымской войне). Целью Милютина было создание разносторонне образованного, социально ответственного офицерского корпуса, способного возглавить массовую армию с переменным личным составом и представляющего все слои общества.

За два десятилетия, в течение которых Милютин возглавлял военное ведомство, ему удалось сделать немало для того, чтобы у России появился профессиональный офицерский корпус.

Однако реформы Милютина были не только первой, но и, к сожалению, последней попыткой подготовки офицерского корпуса в соответствии с принципами профессионального военного образования, утвердившимися в качестве универсальных к началу XX в. во всех ведущих армиях мира.

Консервативный автократ Александр III, вступивший на престол в 1881 г., не только незамедлительно уволил Милютина, но и упразднил большинство его нововведений в области образования.

После Великой Отечественной войны не произошло заметного повышения качества советского офицерского корпуса. Правда, значительно возросли сроки обучения офицеров в училищах и академиях. Однако учеба в военных вузах осуществлялась почти исключительно по военным и военно-техническим дисциплинам, главным образом на основе сильно приукрашенного опыта Великой Отечественной войны. Мировой опыт военного строительства игнорировался, курсанты и слушатели были лишены возможности изучать иностранную военную литературу вследствие тотальной цензуры. Преподавание иностранных языков велось на примитивном уровне. Аналитические навыки, самостоятельность мышления и инициатива при принятии решений не поощрялись.

Падение «железного занавеса» и упразднение идеологического пресса КПСС открыло возможности для критического осознания качества своего военного образования. Речь идет не о субъективном стремлении к пересмотру или сохранению традиционно сложившейся



системы закрытого военного образования в связи с финансово-материальными трудностями государства, а об объективной оценке качества подготовки кадров, обусловленной интенсивно нарастающей военно-технической революцией.

Стало очевидным, что без проведения глубокой реформы военного образования реформирование остальных элементов российской военной системы рано или поздно зайдет в тупик.

Задача повышения качества подготовки офицеров — приведение содержания военного образования в соответствие с требованиями государственных образовательных стандартов и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников по их должностному предназначению.

Современная отечественная система военного образования, номинально считаясь одной из ветвей высшей школы России, существует и развивается автономно. Далеко не все военные вузы в ней равноценны. Наряду с элитными учебными заведениями: военными университетами и военными институтами, являющимися гордостью отечественной науки и военного образования, в стране существуют десятки мелких военных учебных заведений, готовящих массовые категории военных специалистов для замещения первичных офицерских должностей в войсках. Как правило, они не удовлетворяют требованиям государственной аттестации и аккредитации вузов, согласно которым не менее 60 % должностей профессорско-преподавательского состава должно быть укомплектовано учеными.

В названных образовательных структурах не выполняется в полной мере основной принцип высшего образования — связь науки с обучением. В большинстве военных училищ (институтов) научно-технические исследования носят военно-прикладной характер. Упор же на прикладные знания, привязка только к сегодняшним потребностям ограничивают кругозор офицеров, лишают их возможности самостоятельно осваивать новое в военном деле.

Как известно, выпускник военного вуза получает наряду с военно-специаль-

ным гражданское высшее образование, что должно обеспечить ему дополнительную степень социальной защищенности. К сожалению, следует признать, что выпускники военных вузов не в состоянии конкурировать на рынке труда с выпускниками гражданских вузов по аналогичным специальностям.

Следует сказать, что массовый призыв офицеров запаса в войска не только не спасает положение, но и отрицательно влияет на боеготовность и боеспособность войск, что в конечном счете способствует расслоению, размыванию военного кадрового потенциала.

Для восполнения убыли офицерского состава необходимо более эффективно использовать другие возможные источники комплектования офицерского корпуса, например готовить дееспособные офицерские кадры вне Вооруженных Сил, в частности, в гражданской высшей школе, как это делается во многих странах.

Сказанное позволяет заключить, что современная российская система военного образования не соответствует ни резко изменившимся потребностям человека и общества, ни экономическим возможностям государства, ни нарастающим темпам развития средств вооруженной борьбы. Более того, сегодня она даже не в состоянии полностью удовлетворить потребность Вооруженных Сил в офицерских кадрах. Основная причина кризиса военного образования видится в его искусственной изоляции от общегражданской высшей школы.

Изменение условий формирования военной школы в такой ситуации определяется и кардинальным ослаблением политико-воспитательной работы в идеологической сфере. Утрачено влияние не только марксистско-ленинской, но и вообще какой бы то ни было идеологии.

И в военной, и в гражданской высшей школе существует объективная потребность молодых людей, причем как мужчин, так и женщин, в получении «двойного» образования. Следует подчеркнуть, что получение «двойного» образования выгодно не только гражданам: затраты на него несоизмеримы с огромной выгодой для государства.

Реализация принципа конверсии кадрового потенциала, несомненно, должна стать предпосылкой и к созданию мощного, хорошо обученного и находящегося в постоянной готовности резерва Вооруженных Сил и органов безопасности.

В развитых странах мира, как было отмечено выше, подготовке кадров военных специалистов резерва в гражданских вузах придается серьезное значение. Например, в США курсы Корпуса подготовки офицеров резерва функционируют более чем в тысяче гражданских вузов и это число постоянно увеличивается. В Англии сформировано 16 университетских авиационных эскадрилий, охватывающих студентов почти шестидесяти университетов и специализированных колледжей (см.: Кабакович Г.А. Многоуровневая подготовка военных специалистов в гражданских вузах России. Уфа, 1993. С. 5). Такой же вид подготовки военнослужащих практикуется в Германии, во Франции, в Японии и во многих других странах.

В России десятки тысяч выпускников гражданских вузов ежегодно становятся офицерами запаса, однако качество этого офицерского контингента вызывает большие сомнения. Сомнения еще более усиливаются на фоне успешных действий резервистов Вооруженных Сил США во время конфликта в зоне Персидского залива.

Причин низкого качества подготовки офицеров резерва несколько:

- устаревшая учебно-материальная база;
- недостаточный уровень подготовки преподавательского состава;
- двойная, а то и тройная подчиненность военных кафедр;
- отсутствие должного финансирования вузов в целом;
- обучение студентов без учета базового образования;
- небольшая по объему учебная программа по подготовке офицера;
- отсутствие межвузовских учебных центров, отвечающих современным требованиям;
- отсутствие связи военного обучения с жизнью войск.

Главными же причинами являются крайне низкая мотивация студентов к военному обучению и отсутствие у выпускников вузов опыта практической работы на офицерских должностях. Молодые люди знают, что, получив звание офицера запаса (за редким исключением), они не будут призваны на действительную военную службу. Слабое место в подготовке выпускников гражданских вузов — недостаточное знание руководящих документов Вооруженных Сил на начальном этапе службы.

Обладая многолетним опытом подготовки военных специалистов, традиционными устойчивыми связями с военно-промышленным комплексом, огромным научно-педагогическим потенциалом и уникальной культурной средой, ведущие вузы, особенно технические университеты, имеют возможности не только для качественного улучшения подготовки офицеров и предоставления «двойного» образования, но и для немедленного развертывания прямой подготовки офицеров действительной службы.

Реализация указанной меры будет иметь большое социальное значение. В условиях, когда высшее образование все более переходит из разряда общедоступного в сферу платных элитных услуг, это расширит возможности получения бесплатного высшего образования для средне- и малообеспеченных слоев населения. К тому же военное ведомство решает проблему трудоустройства выпускников: оно гарантирует их назначение на соответствующие воинские должности после окончания вуза.

В рамках Концепции модернизации российского образования и Федеральной программы реформы военного образования на период до 2010 года предлагается:

- 1) обучение по программам ВУС считать дополнительной квалификацией к основному профессиональному образованию;
- 2) разработать государственные требования к дополнительной квалификации «военный специалист»;
- 3) лицензировать программы военного обучения в вузах;



4) ввести процедуру аттестации военных образовательных программ;

5) комплексную проверку вузов проводить с учетом анализа реализации программ военного обучения;

6) обучение студентов в вузе осуществлять не по конкретной ВУС, а по более общему соответствующему направлению подготовки, обратив внимание на изучение фундаментальных военных дисциплин и гуманитарную составляющую военной подготовки;

7) в военно-специальной подготовке сделать упор на изучение принципов построения современных комплексов и систем военной техники и вооружения, их боевого применения, с учетом новых образовательных технологий;

8) производить отдельный прием на гражданские специальности, соответствующие военным, по заказу МО РФ с учетом медицинского и профессионально-психологического отбора;

9) в ежегодных аналитических докладах вузов «Качество образования: состояние и проблемы» отражать качество военного образования;

10) контроль по реализации программ военного обучения возложить на отделение комиссариата по работе с офицерами запаса;

11) создать межвузовские учебные центры на базе военных институтов и университетов, а также использовать учебные центры частей и соединений МО РФ, оснащенных современной военной техникой, для проведения летней 3-недельной практики студентов, обучающихся по заказу Министерства обороны;

12) по окончании вуза получением офицерского звания направлять выпускников на срок от 3 до 6 мес. в войсковые учебные центры для подготовки на конкретную военно-учетную специальность и должность;

13) создать систему материального обеспечения и стимулирования для студентов, принимаемых в вуз по заказу Министерства обороны.

Особо следует заметить, что идея интеграции высшего военно-специального и высшего профессионального образования ни в коей мере не направлена на разрушение традиционно сложившейся системы военного образования.

Поступила 26.06.03.

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК НАУКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АНТИКРИЗИСНОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ

***О.И. Аверина**, доцент кафедры экономического анализа и отраслевого учета МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье представлена авторская позиция относительно теоретических аспектов экономического анализа как науки и образовательной дисциплины в условиях антикризисного менеджмента, роли экономического анализа в образовательной деятельности антикризисных управляющих.

The article shows the author's opinion on theoretical aspects of economic analysis as a science and educational subject in anticrisis management conditions, on the role of economic analysis in educational activities of anticrisis managers.

Реализация законодательства по делам несостоятельности (банкротства) вызвала необходимость подготовки специалистов по антикризисному менеджменту для назначения арбитражными и конкурсными управляющими. Начало

этому процессу положило распоряжение Федерального управления по делам о несостоятельности (банкротстве) при Госкомимуществе РФ № 57-р от 13 сентября 1994 г. «Об аттестации специалистов по антикризисному управлению».

© О.И. Аверина, 2003

Квалификационные требования к специалистам, претендующим на получение аттестата, сводятся к наличию у них как юридических, так и экономических знаний. В области экономических знаний специалист по антикризисному менеджменту должен овладеть основами маркетинга, менеджмента, аудита, планирования, рынка ценных бумаг, оценки бизнеса и недвижимости, бухгалтерского учета и экономического анализа и других наук. Особая роль в данном ряду отводится такой важной образовательной дисциплине, как экономический анализ. Преподавание дисциплины преследует цель формирования у специалистов концептуального и аналитического мышления. При этом ставится задача активизировать самостоятельность специалистов в плане обучения методам рационального объяснения экономических событий и управленческих процессов, инициировать у них потребности в самостоятельном обосновании управленческих решений в условиях неопределенности и риска и соответствующие способности.

В процессе изучения дисциплины специалисты должны овладеть определенной суммой знаний, умений и навыков, в том числе:

- знаниями основных направлений, способов, функциональных возможностей экономического анализа, используемых на уровне хозяйствующего субъекта в антикризисном менеджменте;

- умениями формализовать аналитические задачи в контексте модели развития фирмы, организации, интерпретировать результаты аналитических расчетов, давать альтернативные оценки явлений и процессов в деятельности хозяйствующих субъектов в условиях неопределенности и повышенного риска;

- навыками самостоятельного и последовательного применения аналитических инструментариев в конкретных экономических ситуациях на любом организационном уровне и построения логических заключений по результатам проведенного анализа.

Чтобы специалисты смогли приобрести все перечисленные знания и умения, многое требуется от самого преподава-

теля. Эффективность процесса образования определяется множеством объективных и субъективных факторов, важнейшим среди которых является разработка содержания и структуры науки в качестве учебного предмета. При этом очень важно правильно определить направления развития экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента, системный подход к построению курса и содержанию занятий, органически увязывающий теорию с практикой, преподавательскую деятельность с исследовательской.

Отметим, что в настоящее время целостный комплексный подход к экономическому анализу в условиях антикризисного менеджмента отсутствует, не сформирована его целостная методология. За рамками рассмотрения по-прежнему остается ряд актуальных теоретических и прикладных вопросов. К ним можно отнести несовершенство понятийного аппарата, отставание от современных условий хозяйствования отдельных методологических положений экономического анализа, в основе которого должны лежать новые цели, требования и возможности предкризисного управления, управления в условиях кризиса, выхода из кризиса. К числу недостаточно проработанных следует отнести также проблемы, связанные с выявлением определенных закономерностей информационного потока и систематизацией различных источников экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента, с содержанием и последовательностью проведения экспресс-диагностики организаций, комплексным критерием оценки организаций и др.

Было бы неправильно утверждать, что экономический анализ в условиях антикризисного менеджмента как направление практической деятельности является чем-то новым. Использование разнообразных методик, приемов и показателей экономического анализа стало общепринятым и в деятельности Федеральной службы России по финансовому оздоровлению и банкротству (ФСФО), и в планово-экономической деятельности предприятий по прогнозированию.



ванию банкротства. Но это еще не говорит о глубокой разработанности теоретико-методологических основ названного направления. В большинстве случаев авторы в понятие экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента вкладывают определенный смысл, в частности, отдельные организационно-методические моменты анализа и оценки показателей финансово-хозяйственной деятельности предприятий. Нам бы хотелось по возможности восполнить имеющийся пробел, встав на путь теоретически обоснованного комплексного подхода к сущности и содержанию экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента.

При решении указанных вопросов необходимо исходить из положения, что экономический анализ должен соответствовать целям, условиям, требованиям и практической направленности антикризисного менеджмента. Это несколько меняет представления о содержании теории экономического анализа, что связано прежде всего с превращением последнего в инструмент подготовки управленческих решений, необходимых для преодоления угрожающей существованию предприятия ситуации или же для восстановления его прежнего докризисного состояния.

В основу экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента должна быть заложена концепция, исходными положениями которой являются:

- новые цели, требования и возможности;

- теоретические, научные достижения в области экономического анализа;

- отечественный прогрессивный опыт (новые возможности в организации экономического анализа, комплексный, системный подход).

Определяющим для всей концепции экономического анализа служит положение о принципиальной возможности предупреждения кризисной ситуации и «построения волнорезов» для нейтрализации ее негативного воздействия. В таком случае предприятие получает шанс не только для прогрессивного развития, но и для значительного абсолютного сокра-

щения затрат ресурсов для «борьбы» с развитием кризисной ситуации. Реализация этого подхода позволяет считать правомерным следующее утверждение: кризис — это болезнь, которую следует пережить (перенести), чтобы выйти на новый качественный уровень, не достигаемый более слабыми и менее кризисоустойчивыми предприятиями.

Сущность концепции экономического анализа заключается в необходимости аналитического обоснования в системе предкризисного управления, управления в условиях кризиса, управления процессами выхода из кризиса, стабилизации неустойчивых ситуаций, минимизации потерь и упущенных возможностей, подготовки к очередному кризису и минимизации его последствий.

Такое понимание указанной концепции влечет за собой формирование ряда принципиальных подходов к организации и проведению экономического анализа.

1. Предкризисная стадия предполагает наличие слабых сигналов о развитии кризисной ситуации. Предприятие должно иметь в наличии инструмент анализа кризисной ситуации и выявления ее причин, а для этого делать акцент на проведении мониторинга. Результаты его могут быть использованы как для внешней оценки деятельности предприятий и выделения среди них находящихся в зоне особого экономического риска, с последующей разработкой системы мер и внешних рекомендаций по снижению подобного риска, так и для принятия решений самими предприятиями. Важность анализа на данном этапе развития кризисной ситуации очень велика, поскольку своевременное определение возможности ее возникновения дает большие временные ресурсы для предупреждения негативных воздействий.

2. Стадия возмущения характеризуется наличием более явных признаков кризисной ситуации. Достижение этого этапа развития кризисной ситуации предприятия может быть обусловлено следующими причинами:

- принятые ранее меры по предупреждению возникновения кризисной си-

туации были неэффективны, что привело к дальнейшему ее развитию;

— развитие кризиса оказалось неподвластным частным воздействиям предприятия на его причины (в случае макроэкономического кризиса).

Тем не менее у предприятия еще имеется возможность не только детализации потенциальных проявлений и воздействий кризиса, но и разработки новых мероприятий или корректировки старых, разработанных ранее для нейтрализации негативных воздействий. Поэтому основное внимание следует уделить системе комплексной диагностики и систематизации факторов, обуславливающих кризисное развитие предприятия. Комплексная диагностика конкретизирует, дополняет и расширяет результаты мониторинга. Значимость анализа здесь велика, поскольку в распоряжении у предприятия имеются временные ресурсы для корректировки своих планов развития, реализации стратегии.

В ходе анализа и систематизации влияния факторов нецелесообразно ограничиваться рассмотрением только тех из них, которые отрицательно повлияли на степень экономической состоятельности предприятия. Нужно выявить и структурировать и такие факторы, влияние которых положительно сказалось, например, на уровне его рентабельности или ликвидности (т.е. факторы финансового успеха), с тем чтобы в дальнейшем усилить их влияние. Важно учесть возможность взаимного влияния, а также вероятность разветвленного влияния отдельных факторов. Надо отказаться от стремления учесть влияние на деятельность предприятия как можно большего числа факторов. Иными словами, в ходе анализа должны выполняться группировка и ранжирование факторов, отбор наиболее существенных из них и использование последних при составлении программы действий по предупреждению или предотвращению кризисных ситуаций.

3. Стадия свершения отличается оказанием воздействия кризисной ситуации максимальной силы. В этом случае предприятие испытывает весь комплекс воз-

действий, что и позволяет сравнить построенные на предыдущем этапе предположения о силе воздействия факторов с действительными их проявлениями. Предпочтение следует отдать анализу текущих антикризисных мероприятий и значимости каждого из них непосредственно для сложившейся ситуации. Результатом станет решение задачи оценки предложенных антикризисных мер с целью усиления наиболее действенных и отказа от тех, которые оттягивают ресурсы в настоящий момент развития кризисной ситуации.

4. Послекризисная стадия характеризуется наступлением квазистабильного периода для предприятия и возможностью детального анализа величины ущерба и сохраненного потенциала. Этот период должен быть наполнен комплексной аналитической деятельностью, что позволит всесторонне оценить произошедшие изменения, а также их направленность.

5. Если масштабы кризисного развития предприятия не позволяют выйти из него за счет реализации внутренних методов и финансовых резервов, предприятие вынуждено прибегнуть к внешней помощи, которая принимает форму досудебной санации. Она проводится до момента подачи в арбитражный суд заявления о признании должника банкротом. В процессе санации необходимо обосновать выбор наиболее эффективных ее форм, с тем чтобы в возможно более короткие сроки достичь финансового оздоровления и не допустить объявления банкротства предприятия.

6. С учетом важности реализации разработанных мероприятий для последующей жизнедеятельности предприятия первостепенное внимание должно уделяться обеспечению контроля за их результатами. Он возлагается, как правило, непосредственно на руководителей предприятия. Основная часть указанных мероприятий контролируется в системе контроллинга, организованного на предприятии. Результаты контроля периодически обсуждаются с целью внесения необходимых коррективов, направленных на повышение эффективности антикризисных мер.



Изложенное выше понимание концепции экономического анализа в условиях антикризисного менеджмента как науки и образовательной дисциплины будет способствовать формированию умения антикризисных управляющих

объяснять причины сложившихся обстоятельств, понимать проблемы и квалифицированно подтверждать конкретными расчетами перспективы погашения задолженности, вывода предприятия из кризисного положения.

Поступила 06.10.03.

СОЦИАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ КРЕСТЬЯНСТВА В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ»

*Т.В. Ефери́на, докторант кафедры экономической истории
и информационных технологий МГУ им. Н.П. Огарева, доцент*

Статья посвящена вопросам изучения курса истории социальной работы в России студентами специальностей «Социальная работа» и «История». Автор поднимает проблему социального обеспечения крестьянства, дает краткий перечень факторов социального риска в период, охватывающий вторую половину XIX — конец XX в. Рассматриваются три модели социальной защиты — общественного призрения, государственного социального обеспечения, социальной работы. Дается новая периодизация истории социального обеспечения крестьянства.

The article is dedicated to questions to history of the social work in Russia. The author raises the problem of the peasantry's social security, gives a short list of social risk factors in the second half of XIX — to the end of XX century. 3 models of social protection are discussed — public charity, state social security, social work. A new periodization of the peasantry's social security history is given. The article is aimed at teachers and students training in «social work», «history of Fatherland» specialities.

Социальная работа как профессия, как научное направление, как учебная дисциплина в России стала развиваться с начала 1990-х гг. Именно тогда в вузах началась подготовка специалистов по социальной работе, для которых стал разрабатываться новый предмет «История социальной работы в России». Одновременно в самой исторической науке усилился интерес к социальным аспектам. Историки активно изучали проблемы голода 1922—1923 гг., 1932 г., 1946 г., по-иную оценивали итоги политики «сплошной коллективизации», пересматривали выводы относительно экономических преобразований конца 50-х — начала 60-х гг., состояния системы социального обеспечения и т.д.

Реформирование системы социальной защиты населения в России усилило внимание ученых к вопросам исторических форм защиты нуждающихся. Сложилось мнение, что социальная работа — это историческая парадигма советской модели социального обеспечения, системы общественного призрения, церковно-

государственного призрения, княжеской помощи и т.д. Появились первые статьи, монографии, учебные разработки по истории социальной работы (см., например: Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для вузов. М., 1999; Нещеретний П.И. Исторические корни и традиции развития благотворительности в России. М., 1993). Однако в них преимущественно анализируется состояние социальной защиты городского населения. Этому есть ряд объяснений. Во-первых, традиционно в России социальная помощь была ориентирована на городские слои населения. Во-вторых, источниковая база по истории социальной помощи на селе, в крестьянской среде узка, разнообразна, плохо представлен статистический материал. В-третьих, успехи советской модели социального обеспечения были рельефнее именно в среде городских слоев населения. Но история социальной работы в России будет не полной, если не отразить формы социальной помощи на селе. Тем более надо учитывать, что

© Т.В. Ефери́на, 2003

вплоть до начала 1950-х гг. в России сельское население преобладало над городским.

В отечественной историографии общепринято, что Октябрьская революция является важнейшим событием, которое позволяет делить историю России на до-революционную и послереволюционную. Мы считаем, что в вопросах социальных потребностей крестьянства и парадигм их разрешения традиционный историографический подход не отражает объективной ситуации, и предлагаем выделить следующие модели социальной помощи крестьянству: модель, основанную на принципах взаимопомощи (60-е гг. XIX в. — начало 20-х гг. XX в.), модель государственного социального обеспечения (1920—1980-е гг.) и модель социальной работы (с начала 1990-х гг.). При этом первая прошла в своем развитии два этапа. На 1-м этапе (60—80-е гг. XIX в.) наряду с родственной, соседской и общинной взаимовыручкой существовали земское призрение и церковно-приходское попечительство, широкая общественная благотворительность разных слоев населения. 2-й этап (90-е гг. XIX в. — первое десятилетие XX в.) характеризовался принципами самообеспечения и взаимовыручки, а также элементами жесткого государственного регулирования. Советская модель, основывавшаяся на деятельности государственных структур и привлечении общественных организаций сельчан, была представлена также двумя этапами. На 1-м этапе (20—50-е гг. XX в.) при жестком государственном контроле реализовались принципы взаимоподдержки в социальном обеспечении крестьян. На 2-м этапе (60—80-е гг. XX в.) внедрялась модель государственного обеспечения с привлечением общественных организаций сельчан. Современная модель характеризуется значительной долей участия государства, процессом приватизации части социальной сферы, допущением благотворительности, принципами адресности и самообеспечения.

Среди причин, повлиявших на социально-экономические потребности крестьян пореформенной России и начала

XX в., в первую очередь следует назвать налоги, выкупные платежи, малоземелье, промыслы, неурожаи, войны, столыпинскую аграрную реформу, Первую мировую войну. Крестьянская семья по мере своего развития в повседневной, бытовой жизни традиционно сталкивалась с проблемами, которые ввергали ее в нужду. Это были болезни, пожары, падеж скота, смерть или увечье, многодетность, пьянство и т.д. Необходимо учитывать, что при общинном землепользовании материальное благополучие крестьянской семьи в большей степени определялось составом семьи. У многолюдной семьи, с несколькими лицами мужского пола земельный надел двора был больше. При наличии в хозяйстве 2—3 мужчин производственные мощности двора значительно возрастали, ибо они справлялись с работами в своем хозяйстве и могли подработать на стороне, принести дополнительные средства в бюджет семьи. В многолюдной семье кроются причины большей экономической силы.

Для понимания взаимосвязи демографических и социально-экономических процессов в крестьянской среде большое значение имеет типология семей, разработанная Госкомстатом для переписей населения. В основе классификации лежит характер родства членов семьи, основными типологическими признаками являются наличие или отсутствие брачной пары, детей и других родственников в семье, т.е. выделение полной и неполной семей, детных и бездетных, простых (нуклеарных) и сложных, имеющих в своем составе родителей супругов и других родственников. Эта типология позволяет классифицировать крестьянские хозяйства по степени нуждаемости.

Взяв в качестве критерия семейный коэффициент иждивения, получим следующую классификацию: 1) семьи, в которых число работающих превышает число иждивенцев; 2) семьи, в которых число иждивенцев равно числу работающих; 3) семьи, в которых число иждивенцев превышает число работающих; 4) семьи без работающих членов семьи; 5) семьи без иждивенцев. Схематично



она позволяет утверждать, что семьи первых двух типов и пятого применительно к крестьянскому хозяйству должны обладать большей экономической силой, семьи третьего — испытывать хозяйственные трудности, а семьи четвертого типа — потенциальные клиенты системы общественного призрения. Данная типология имеет теоретическое значение, приемлема для изучения как семей городских, так и сельских, в том числе и крестьянских. Она позволяет определить комплекс вероятных проблем, с которыми сталкивалась семья на разных стадиях своего развития.

Социальные потребности крестьянской семьи решались в рамках крестьянской общины, земств, церковно-приходских попечительских советов, т.е. государственная политика в области социальных вопросов делала акцент на органах местного самоуправления и принципах самообеспечения и взаимопомощи. Лишь в экстремальные периоды (голод, эпидемии, война) государство проводило политику жесткого регулирования, сохраняя при этом характер патернализма, принцип адресности.

В советский период традиционные проблемы крестьянской повседневной жизни обострились и высветились новые (голод, налоги, коллективизация, война).

Постепенно стала оформляться советская модель социального обеспечения. Суть перемен заключалась в том, что вместо патерналистской модели общественного призрения создавалась новая, в которой государство признавалось главным субъектом социального обеспечения: все социальные учреждения подлежали огосударствлению, национализировались, любая общественная инициатива, не санкционированная государством, подавлялась, вводились жесткие нормативы, осуществлялся так называемый «социально-классовый подход» (ГАРФ, ф. 413, оп.1, д. 1, 2, 8, 770).

Модель социального обеспечения требовала аккумулировать огромные средства для решения социальных проблем в обществе, но поскольку у новой власти средства были крайне ограничены, она распространялась на городское

население и лишь на определенные категории сельского — революционных борцов, инвалидов войны, семьи красноармейцев (там же, д. 432, 514; ф. 6350, оп. 1, д. 2). Среди крестьянства, составлявшего подавляющую часть населения страны, вплоть до 1960-х гг. реализовалась модель, в основе которой лежали принципы самообеспечения и взаимопомощи.

Для осуществления своих планов советская власть опиралась на традиции в крестьянском мире. Во-первых, использовалась развитая сеть неформальных институтов, охватывавшая стариков, соседей, родственников, которые решали множество житейских проблем (помощь продуктами, вещами, в хозяйственных делах, проведении семейных торжеств, улаживание конфликтов, осуждение моральных проступков и т.п.). Во-вторых, до проведения политики «сплошной коллективизации» действовала крестьянская община как социально-экономический институт, где наряду с поземельными, налоговыми вопросами рассматривались вопросы помощи нуждающимся (организация помочей, общественной запашки, образования и другие вопросы повседневной жизни крестьян). В-третьих, согласно декрету от 14 мая 1921 г. «Об улучшении постановки дела социального обеспечения рабочих, крестьянских и семейств красноармейцев» на селе стали создаваться крестьянские комитеты общественной взаимопомощи (ККОВ). В основу их деятельности были положены все те же принципы — самообеспечения и взаимопомощи (см.: Социальное обеспечение за 5 лет (30 апр. 1918 г. — 30 апр. 1923 г.). М., 1923). С этого момента в стране параллельно развивались две модели социальной поддержки — для городского населения (гарантированное государственное социальное обеспечение) и для сельского (традиционная, контролируемая государством при частичной финансовой поддержке государственного и местных бюджетов).

Советская власть строго дифференцировала крестьянство по социальному признаку. На каждую социальную группу распространялась специфическая си-

стема социальной поддержки. В привилегированном положении находились семьи красноармейцев, которые под свою защиту взяло государство, предоставлявшее им гарантированные пенсии, пособия и льготы. В приоритетах государственной социальной политики числились также бедняки. 11 июня 1918 г. вышел декрет об организации и снабжении деревенской бедноты, основывавшийся на приемах перераспределения средств, продуктов питания от крепких крестьян беднякам. В 1918—1919 гг. принимается законодательство по льготам при налогообложении, при землеустройстве (см.: Кабанов В.В. Крестьянское хозяйство в условиях «военного коммунизма». М., 1988). Середняки и зажиточные на протяжении 20-х гг. должны были решать свои социально-экономические проблемы исключительно на принципах самообеспечения, взаимовыручки. На рубеже 20—30-х гг. и в последующие 30-е гг. (особенно в период проведения сплошной коллективизации) группа зажиточных крестьян (кулаков) вообще была исключена из социальной политики государства. Напротив, государство создало целый механизм уничтожения этой группы людей, доходивший до абсурда, когда жертвами государственной политики становились женщины, дети, старики.

В связи с проведением в деревне политики «сплошной коллективизации» назрела необходимость реформирования системы организации социальной помощи среди крестьянства. Крестьянство было разделено на группы по критерию участия в том или ином хозяйственном секторе. Советская власть разделила крестьянство на колхозников, единоличников, рабочих и служащих совхозов и выработала социальные стратегии относительно каждой социальной группы отдельно.

На крестьян единоличного сектора по-прежнему не распространялась социальная защита государства, их вообще вычеркивали из социальной практики. Совхозы представляли высший уровень государственного обобществления сельскохозяйственных земель, поэтому рабо-

чие и служащие совхозов в вопросах социальной политики приравнивались к рабочим промышленности: они могли рассчитывать на твердый оклад, систему страхования, пенсионное обеспечение, паспорт и другие социальные льготы, гарантированные государством. 13 марта 1931 г. ВЦИК и СНК РСФСР утвердили Постановление о материальном обеспечении колхозников. Права на материальное обеспечение по старости, болезни и потере трудоспособности были призваны осуществлять кассы общественной взаимопомощи колхозников (КОВК). 2-й Всесоюзный съезд колхозников-ударников, СНК СССР, ЦК ВКП(б) 17 февраля 1935 г. утвердили Примерный устав сельхозартели, в котором значилось, что колхозы обязаны отчислять 2 % своего валового дохода в фонд помощи инвалидам, старикам, семьям красноармейцев. Контроль за деятельностью касс был поручен Народному комиссариату социального обеспечения (см.: Положение о народном комиссариате социального обеспечения РСФСР // СО. М., 1938. № 2. С. 62). Таким образом, была заложена законодательная база организации социальной помощи колхозному крестьянству.

Историю государственного социального обеспечения, которая развивалась с середины 1950-х гг. по первую половину 1980-х гг., в мирный и относительно стабильный в социально-экономическом плане период, условно можно подразделить на два подэтапа: 1) середина 1950-х — начало 1960-х гг.; 2) вторая половина 1960-х — первая половина 1980-х гг. Критериями периодизации являются степень участия государства в непосредственном осуществлении социального обеспечения колхозников, уровень материального благосостояния граждан, характер проблем, с которыми сталкивались жители села в своей повседневной жизни.

Очертим комплекс основных проблем, которые вставали перед колхозным крестьянством. Это — низкая оплата труда в колхозах, ограничения, связанные с личным подворным хозяйством, отсутствие гарантированного государственного социального обеспечения, низкое качество жизни (неустроенность быта, пло-



хое медицинское обслуживание, слабо поставленная работа с детьми дошкольного возраста, ограничения досуга молодежи), демографические (постарение населения, «вымывание» молодежи в города, эволюция семейно-брачных отношений) и социально-психологические (одиночество, трансформации внутрисемейных отношений) проблемы.

Началом нового этапа формирования советской модели социального обеспечения для колхозников стал закон от 15 апреля 1964 г. о пенсиях и пособиях членам колхоза (см.: Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. М., 1968. Т. 5. С. 472, 484). Средства пенсионного обеспечения колхозников формировались на счете Централизованного союзного фонда социального обеспечения колхозников (ЦСФСОК). В составе Министерства финансов СССР был создан отдел пенсий и пособий колхозникам. Все колхозы производили ежегодные отчисления, размер отчислений устанавливался СМ СССР. Кроме того, государственный бюджет датировал союзный фонд социального обеспечения. 1 апреля 1965 г. вышло Постановление СМ СССР № 258 «О пенсионном обеспечении бывших членов колхозов, земли которых переданы совхозам и другим предприятиям и организациям», который защитил интересы бывших колхозников.

Централизация системы пенсионного обеспечения, выравнивание условий назначения пенсий, гарантированность ее получения имели большое значение для материального положения колхозного крестьянства и оказали благотворное влияние на их социально-психологическое самочувствие. Социальные выплаты стали подспорьем в бюджете крестьянской семьи, для пожилых одиноких пар — существенным источником жизни, а для некоторых граждан — единственным.

На протяжении последующих 20 лет для системы пенсионного обеспечения оставалась актуальной проблема объективного исчисления размера пенсий для колхозников и выравнивания размеров выплат пенсий между рабочими промышленных предприятий, совхозов и

колхозниками. В соответствии с решениями 3-го Всесоюзного съезда колхозников была введена единая система социального страхования членов колхозов. Социальное страхование колхозников осуществлялось профессиональными союзами за счет особого фонда, который формировался путем дополнительных отчислений колхозов. Система социального страхования членов колхозов по своей линии выдавала нуждающимся пособия: по временной нетрудоспособности, на санаторно-курортное лечение, на отпуск для ухода за заболевшим членом семьи. Наряду с этим существовала практика работы по внутриколхозному социальному обеспечению: финансировались путевки в санаторий, выдавалась материальная помощь, решались вопросы бытового обслуживания (ремонт помещения, подвозка топлива, выдача фуража), осуществлялось дополнительное пенсионное обеспечение.

В 1970—1980-е гг. была создана законодательная база по социальному обеспечению пожилых граждан, инвалидов, прежде всего участников ВОВ, многодетных семей, которая обязывала местные власти и органы социального обеспечения оказывать всестороннюю помощь в виде подвоза топлива по сниженным ценам, льгот по коммунальным платежам, пользовании транспортом, предоставлении средств передвижения и т.п., что способствовало улучшению материально-бытовых условий граждан.

Следующим важным направлением социального обеспечения по-прежнему оставалось размещение одиноких нуждающихся престарелых и инвалидов в специализированных учреждениях — домах-интернатах, домах колхозника. Строительство межколхозных домов происходило за счет кооперирования средств колхозов и средств Централизованного фонда социального страхования колхозников. В конце 1980-х гг. в социальном обеспечении населения, в том числе и сельского, стали появляться новые формы — территориальные центры социального обслуживания пенсионеров для постоянного, временного и дневного пребывания с предоставлением медицин-

ской помощи, питания, трудовой занятости, культурного досуга и специальных отделений социальной помощи на дому одиноким престарелым за счет государственного бюджета.

Таким образом, лишь на пятом десятилетии существования советской власти крестьянство в своих социальных правах и их реализации было приравнено к рабочим и служащим. Принципами советской модели социального обеспечения конца 1960—1980-х гг. провозглашались всеобщность, равенство прав, всесторонность, многообразие. Важнейшими видами обеспечения являлись: пенсии (по старости, инвалидности, за выслугу лет, по случаю потери кормильца) и пособия (по временной нетрудоспособности, по беременности и родам, на детей из малообеспеченных семей, многодетным и одиноким матерям, оплата проезда в санаторий). Среди социальных учреждений закрытого типа были широко распространены дома-интернаты для престарелых, инвалидов, детей. По линии обеспечения оказывались услуги врачебно-трудовой экспертизы, трудовому устройству и профессиональному обучению инвалидов, по протезированию и протезостроению, предоставлялись всевозможные льготы. К тому же в годы советской власти была создана разветвленная система бесплатного медицинского обслуживания.

Однако игнорирование общественно-благотворительной деятельности привело к сужению социальной практики. Централизация средств, бюрократизация процесса, слабое финансирование, отсутствие принципа адресности превращали большинство законов в декларацию прав. Перераспределительная система и ограниченность материальных ресурсов имели следствием уравниловку и дефицит социальных услуг. Стремление к количественным показателям приводило к снижению качества предоставляемых социальных услуг. Для советской модели на всем ее протяжении приоритетными оставались проблемы материального по-

рядка в ущерб проблемам социально-психологическим. Непродуманность механизма социального обеспечения порождала в части населения иждивенческие настроения.

В 1990-е гг. наметились системные изменения модели социальной политики. Ее характерными чертами стали отказ от патернализма, т.е. отказ государства от жесткого детерминирования поведения человека в социальной сфере, набора социальных услуг в социальной сфере, который может получать гражданин; разгосударствление социальной сферы и освобождение государства от функции непосредственного предоставления гражданину социальных услуг; переход от преимущественно социальной поддержки к преимущественно социальному страхованию; формирование рынка социальных услуг, в частности внедрение платного социального обслуживания.

Все же, как и прежде, большинство социальных услуг, идущих от государственных структур, распространяется на городское население и жителей районных центров. Сельская глубинка в силу ряда причин, в том числе из-за плохого состояния дорог, отдаленности населенных пунктов от центров социального обеспечения, слабой финансовой базы органов социальной защиты, проблем кадрового обеспечения социальных служб на селе и др., остается «обделенной» государственными социальными услугами.

Таким образом, в 1990-е гг. государство осознало необходимость реструктуризации системы социальной защиты на селе, источников финансирования, принципов оказания помощи населению. Однако помощь государства не может быть столь эффективна, как хотелось бы, поскольку финансирование ограничено, а потребности слишком велики. Поэтому сегодня, как и всегда, сельские жители рассчитывают прежде всего на себя, на кровно-родственную помощь, соседскую взаимовыручку и частично на местные сельскохозяйственные производственные коллективы и администрацию.

Поступила 22.09.03.



ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕКЛАССИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В КУЛЬТУРЕ XX в.

(на материале курса «Философия неклассического искусства»)

М.В. Логинова, доцент кафедры культурологии МГУ им. Н.П. Огарева

Статья знакомит с особенностями неклассического искусства XX в. В ней проводится анализ взаимосвязи философии и искусства, выделяются специфические черты современной художественной картины мира. На основе анализа опыта преподавания курса «Философия неклассического искусства» ставится вопрос об актуальности изучения современного искусства и предлагается авторское видение данной проблемы.

The article characterizes neo-classical art of the XX century and analyses interrelations of philosophy and art defining specificities of the contemporary art picture of the world. Basing on the experience of teaching the «Philosophy of of Neo-Classical Art» course the authors provides insights into the problem.

В рамках проекта «Распространение нового содержания и методов преподавания социологии в регионе» при содействии Центра социологии культуры Казанского государственного университета автором разработана программа курса «Философия неклассического искусства», идеи которого использованы в данной статье. Основной формой преподавания данного курса (36 ч) являются лекции, проходящие в форме диалога с аудиторией, во время которых материал по поставленной проблеме не только излагается, но и обсуждается. В конце каждого занятия студенты выполняют словарную работу по интерпретации основных понятий, используемых на лекции. Ориентации студентов на самостоятельное изучение способствуют предлагаемые к каждой теме перечень вопросов для обсуждения и список рекомендуемой литературы. На семинарские занятия вынесены вопросы, касающиеся как философского, так и искусствоведческого анализа художественных текстов. Для выявления степени овладения материалом предусмотрено выполнение контрольных заданий по курсу. Содержательная сторона курса представлена вопросами об изменении стиля мышления в XX в., о специфических чертах современного искусства, а также об основных формах существования неклассического искусства.

Интерес к неклассическому искусству вызван стремлением осознать изменения, которые происходят в современной культуре, понять сущность многих явлений, так как искусство способно не толь-

ко к отражению, но и к созданию собственной картины мира. Культурное самосознание современности выражает определенный перелом в основных традициях европейского стиля мышления. В данном курсе, который читается автором на факультетах гуманитарного профиля университета, прослеживается взаимосвязь между философией и искусством, что особенно характерно для современной культуры в силу формирования неклассического стиля мышления.

С первых шагов искусства его главной темой выступает философское самоопределение человека в окружающем мире. В каждую эпоху искусство и преобразалось, и продолжало быть самим собой; всякий раз оно ориентировалось на новые социальные запросы и устремления культуры, но при этом опиралось на накопленный ранее художественный опыт. Менялись характер искусства, формы его бытия, место в культуре, и вместе с тем оно оставалось результатом специфической деятельности человека.

В современной культуре приведенное выше утверждение подвергается иному прочтению. В XX в. с особой остротой была поставлена проблема выбора между конкретностью существования и вечными вопросами бытия. Рассмотрение искусства в новом, именно неклассическом, ракурсе способствует более полному пониманию того, как оно активно вовлекается в процесс теоретического осмысления человеком самого себя. Целью курса «Философия неклассического искусства» является определение специфики современного отношения к миру.

© М.В. Логинова, 2003

Сложность понимания такого феномена, как искусство XX в., состоит в его многообразии. Поэтому справедливо будет обозначить некоторые предпосылки, на основании которых современное искусство рассматривается в философско-эстетическом аспекте. В качестве основной предпосылки предлагается использование компаративистского подхода для сравнения философии и искусства в рамках парадигмы, которая определяется как «неклассическая».

С точки зрения классических эпох, создавших несомненные художественные ценности, гармонически соответствующие породившей их среде, искусство неклассической эпохи выглядит неудовлетворительным. Двусмысленно многое из того, что выдвигается как позитивная ценность; сомнительно то, как выражает художник свое понимание мира. Окончательно меркнет старый идеал классически прекрасного искусства; оно пытается выйти за свои пределы, нарушая границы видов и жанров, развиваясь одновременно и в сторону синтетического слияния в единую мистерию, и в сторону аналитического определения границ. Никогда еще так остро не стояла проблема соотношения искусства и жизни, творчества и бытия.

Искусство XX в. соотносимо с кризисом в изначальном, словарном смысле этого слова, выражающем наивысшую напряженность перелома. В жизнедеятельности искусства проявляются закономерности умирания старого и развития нового. Это старое и новое не располагаются в четкой последовательности, а действуют во взаимном пересечении, охватывая глобальное пространство и обширное историческое время.

Современное искусство больше, чем когда-либо, полифункционально, при этом невообразимо разнообразная современная художественная деятельность во всех случаях проникнута идеей свободной самореализации личности. Неклассическая парадигма искусства отказывается от отражения мировоззрения художника и предпринимает попытку создания ментального пространства искусства. В отличие от классических парадигм миме-

зиса и экспрессии искусства неклассическая утверждает принципиальное сотворение эстетической реальности, у которой нет аналогов в объективном мире.

Для перспектив развития современного искусства значительными являются отход от наглядности, дух эпатажа, сюрреализация действительности. Сферой поисков и переживаний становится мир, но не реальный и действительный, а условный и воображаемый.

В искусстве происходящие преобразования выражаются обычно раньше и ярче, чем в других формах культуры. Поэтому, говоря о неклассическом искусстве, в первую очередь необходимо выявить причины, которые привели к отказу от классики.

Проблема сопоставления классического и неклассического в философии допускает различные варианты рассмотрения. В широком смысле ее содержательной стороной могла бы стать интерпретация взглядов на предмет философии, а объектом методологического сравнения — стили мышления. Семантическая традиция понимания классического в философии позволяет толковать его в качестве исходно-эталонного феномена, который приобретает мировоззренческий статус. Замещение классической философии неклассической можно понимать в смысле интенсивного процесса, связанного с пересмотром культурной традиции и утверждением отличного от классики типа ментальности.

Мыслительная культура классики была пронизана идеей естественного порядка, который постигается рационально. Система познавательных ориентаций и норм отличалась единством и однородностью. Гармония и упорядоченность мироустройства признавались достойными философской деятельности, а создание гармоничной картины мира — естественной и конечной целью философского анализа.

В XX в. закончился процесс трансформации опыта сознания, фундаментальных изменений в формах человеческого мышления. Уверенность в возможности построения культуры без опоры на традицию породила людей, отказавших-



ся от Бога, что и зафиксировал Ф. Ницше в своем знаменитом афоризме «Бог умер». «Метафизический нигилизм» явился ответом на изменения в мировоззрении XX в. Нигилизм сам по себе свидетельствовал о том, что путь дуализма (или дуальной модели мира), а вместе с ним и метафизического способа мышления исчерпал себя.

Представляется, что причина подобных изменений состоит в следующем: западноевропейская традиция абсолютизировала человеческий разум, не признавая ограниченности познания. Противоречивым оказался классический принцип, согласно которому объективность знания составляет исчерпывающее основание мировоззренческой рациональности. Нарастив свой потенциал, он уже не владел мировоззренческой ситуацией, тогда как объяснительную силу набирали учения, имеющие в глазах классики иррационалистическую окраску, — экзистенциализм, философия жизни, символизм.

В классические эпохи представление о мировом бытии было связано с идеей строгого и гармоничного порядка — все равно, предопределен ли он божественной волей или существует независимо от нее. XX в. — период окончательного разлома стройных космогоний древности и вместе с тем период трудных попыток восстановления целостности мира.

Огромный мир беспредельного космоса и обжитой мир человека, природа и история — все это охватывают понятия «универсальная картина мира», «образ мира». Они обычно употребляются как равноценные и обозначают некую отвлеченную матрицу цельного и по возможности непротиворечивого понимания человеком определенной эпохи мироздания как сопряженного порядка космоса, природы и исторического бытия. В художественной картине мира главным является отношение человека к миру.

Неклассическое видение разрушает иерархическую структуру мира. До сих пор разрушение одной иерархии предполагало утверждение другой, но в XX в. произошло нарушение целостности, радикальная дезинтеграция. Классика не мо-

жет существовать там, где картина мира лишена четких очертаний. Бестрепетное отношение к бытию, размывание границ между утилитарным и художественным, реальностью и текстом, свидетельствуют об изменившемся состоянии метафизического начала всякой культуры.

Новое явление рождается из элементов распада прежней системы. Сбалансированное соотношение этих элементов, которое обнаруживает анализ любого произведения искусства, создавало систему, которую мы называем классической. Распаду предшествовало нарушение естественного равновесия: усиление одних элементов системы при подавлении других, появление диссонансов. Нахождение внутри классического пространства будет обнаруживаться до тех пор, пока ни один из компонентов не выведен как самостоятельный. Отличие неклассического искусства состоит в структурных изменениях, когда один из элементов, нарушая классическую гармонию, претендует на самодостаточность. Происходящие в современном художественном пространстве многочисленные течения так или иначе выполняют те же функции, которые всегда выполняло искусство, но какими бы экзотическими ни казались новые явления, они получили самостоятельную сущность как элементы распада.

Основной принцип построения картины мира в искусстве XX в. можно обозначить как «соединение всего», поскольку она творится из каких угодно реалий, мифов, художественных традиций и манер. Взамен стройности и цельности совершенного космоса, развернутого в замкнутом пространстве и времени, в искусстве XX в. высвечиваются коллажность и пестрота сочетаний. Художник создает вольный, игровой и парадоксальный образ мира. Парадоксальность проистекает из желания свести несводимое, объединить в едином пространстве эстетическое и неэстетическое, творя новую модель миропорядка.

Одно из самых важных следствий игровой природы неклассического искусства — тяга к мифу с его смысловой универсальностью. Речь идет о необходимо-

сти мифологизировать с помощью искусства саму жизнь, конкретную историческую и социальную ситуацию, человеческую судьбу и т.п. Современное искусство подошло к мифу не просто как к генетическому источнику, а именно как к некоему коллективному, общечеловеческому архетипу. Он способен объяснить целый ряд таких семантических пластов в произведениях последующих времен, которые остаются совершенно непонятными и даже бессмысленными, если их рассматривать как простые «осколки» давно позабытых мифов, а само произведение — только как продукт отражения социально-исторических обстоятельств, личного вымысла автора. Этот вымысел отнюдь не произволен. Он всегда осуществляется на базе определенного структурного принципа, образцы которого можно зафиксировать уже в глубокой древности. Мотивы, сюжеты определенного типа оказываются как бы парафразами одного и того же смысла, способного вновь и вновь варьироваться на протяжении истории. Художник заимствует сюжет из необъятного арсенала «коллективной памяти», воплощает в произведении один из хранящихся в ней инвариантов; такие инварианты обеспечивают сквозное единство человеческой культуры.

К. Леви-Строс видел в мифологическом мышлении своеобразный интеллектуальный бриколаж, т.е. выстраивание образной логики окольным путем, как бы ненароком. Именно через миф современное искусство соединяется с тем искусством, которое существует как изначальный диалог человека с миром и самим собой, видит в мифологемах не архетипические про-образы, а универсальные *пра*-образы искусства, подоснову и фундамент произведения, на которых только и может вырасти его непосредственная конструкция.

В XX в. к мифу как феномену духа было приковано внимание культурологов, философов, социологов. Обобщая множественные подходы, можно сказать, что в них миф реабилитируется как неотъемлемая черта индивидуального и коллективного творчества, не исчезающая в развитии человечества и не сменя-

ющаяся формами науки, религии, искусства. В рамках парадигмы неклассического искусства миф связывает человеческое существование, придает ему смысл, преодолевает критическую направленность сознания. Интуитивная тяга мифа к нерасчлененному мироощущению позволяет художникам обыгрывать извечные, архетипические сюжеты, организуя хаос повседневной жизни в художественные структуры.

Неклассическое искусство XX в. представлено теорией и практикой художественного авангарда. Слово «авангард» наиболее удачно для обозначения всевозможных новаторских явлений — как в художественной практике, так и в эстетических концепциях. В сфере практики авангард легче обнаружить в экспериментальном, студийном искусстве, выступающем в противовес искусству коммерческому или официальному. И в области художественной теории оппозиция общепринятым взглядам не менее очевидна, хотя далеко не всегда выражена в развернутых и строгих теоретических построениях: подчас их с успехом заменяют манифесты или программные выступления. Однако это совсем не означает, что новые идеи лишены глубоких корней в предшествующей культуре, — речь должна идти, скорее, о нетрадиционных предпосылках. В европейской культуре авангардное искусство (как и новейшие течения в философии) возникло в качестве антитезы преобладающей в XIX в. гармонизирующей рациональной картине мира. Многочисленные волны обновления накатывались одна за другой, стараясь сокрушить именно это представление, а их приливная мощь образовала собственную влиятельную традицию. Правда, положение внутри такой традиции измеряется не только степенью разрыва с рационализмом, сама природа авангарда с трудом поддается сведению к какому-нибудь общему знаменателю.

Традиционное искусство исходило из положительного ощущения целостности мира, когда же растет чувство откровения грядущего, прошлые образы реально распадаются. Остро ощутив глобальность начавшегося перелома в культуре



в целом, авангард принял на себя функции ниспровергателя, пророка и творца нового в своей сфере — искусстве. Вокруг авангарда всегда скандал, так как он отвергает эстетические требования, которые должен удовлетворять. Авангард — это и действенная семиотика искусства, разложение его на значащие элементы, концептуальные схемы, и требование относиться к такому категориальному аппарату как к особенному производству искусства. Вот почему авангард всегда впереди того, что он изображает и отображает, показывая искусству, каким оно должно быть.

Художественная культура XX в. не сводится к авангарду. Определенное

место в ней занимает искусство, продолжающее традиции предшествующей культуры, как бы наводящей мосты между традиционной культурой и авангардом. Однако именно авангард разрушением эстетических норм и принципов, открытием новых возможностей в сфере искусства положил начало переходу художественной культуры в новое качество.

Таким образом, изучение проблем художественного авангарда, его картины мира позволяет не только понять направление поисков новых выразительных средств в искусстве, но и установить взаимосвязь между неклассическим искусством и общекультурным контекстом XX в.

Поступила 06.11.03.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

БАРЬЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА — ПЕДАГОГИКА ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

*А.С. Гормин, директор Первой университетской гимназии
им. академика В.В. Сороки (г. Великий Новгород)*

В статье рассматривается проблема создания теории, объясняющей эффект развивающего обучения одаренных подростков. В качестве такой теории автор предлагает барьерную педагогику, которая основывается на учете взаимодействия внешних и внутренних барьеров в личности подростка. Дается авторское представление о развитии школьника в учебной деятельности, в основу которого положены процессы последовательного освобождения от внутренних барьеров и формирования черт личности, предотвращающих образование новых барьеров. По результатам анализа практики применения развивающего обучения в инновационных учебных заведениях формируются парадигмальные основания барьерной педагогики в виде дидактических принципов.

The author offers a theory explaining the effect of developing education on gifted pupils. The theory is a barrier pedagogics which takes into account pupils inner and exterior barriers in the process of education. The author forwards his views on pupil's development through consistent removal of inner barriers and shaping a personality protected from acquiring new ones. The relevant didactic principles are suggested.

Современная школа характеризуется возрастающим интересом к развивающим технологиям обучения, которые призваны реагировать на множество задач, поставленных перед учителями программой модернизации образования. Развивающие технологии прочно завоевали свое место в обучении и широко применяются как в общеобразовательных школах, так и в инновационных учебных заведениях. К сожалению, единая теория развивающего обучения в психологической науке до сих пор отсутствует, а потому по-прежнему приходится говорить о развивающих технологиях обучения, а не о развивающей педагогике.

Для создания развивающей педагогики необходимо выявить в развивающих технологиях школьного обучения единую, всем понятную и очень наглядную психологическую (именно психологическую, а не дидактическую) основу, на которую те опирались бы независимо от названия и авторства. На такую психологическую основу претендует теория Л.С. Выготского об обучении, базирующемся на зоне ближайшего развития. Эта теория, как известно, строится на представлении о закономерностях проявления в онтогенезе психических новообразований человека и опережающем обучении с опорой на еще не проявившиеся новообразования (см.: Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб., 1997).

О том, что при проектировании развивающих образовательных технологий следует ориентироваться на зону ближайшего развития, сегодня знает каждый учитель, и в этом знании важную роль играет не столько справедливость самой теории, сколько ее подкупающая наглядность.

При обучении в начальной школе теория Л.С. Выготского применяется обоснованно и эффективно. К сожалению, на наш взгляд, ее использование для проектирования образовательных технологий в среднем и старшем звене школы имеет ряд ограничений.

У школьников в возрасте 13—14 лет и старше большинство интеллектуальных новообразований находится в стадии актуализации, а у интеллектуально одаренных подростков, для обучения которых применяются развивающие технологии, способность к формальным операциям прослеживается практически на всех уроках гуманитарного и естественно-научного циклов. Если в роли индикаторов развития использовать исключительно когнитивные новообразования, то само фиксируемое развитие в возрасте 14—15 лет должно прекратиться. Интеллектуальное развитие, разумеется, не заканчивается, но его результаты подводятся уже не качественно, а количественно. Проявление других новообразований, связанных, в частности, с формировани-



ем школьника как социально зрелой личности, в подростковом и юношеском возрасте продолжается, но у этих новообразований нет зоны ближайшего развития, поскольку они не связаны с закономерностями естественного онтогенеза.

Для наглядного объяснения развивающих эффектов обучения в среднем и старшем звене общеобразовательной школы мы разработали психологические основы обучения одаренных подростков в рамках парадигмы, которую назвали барьерной педагогикой. Теоретической основой барьерной педагогики является представление о том, что главную роль в познавательном интересе играют ценностно-информационные барьеры, создающие неопределенность в удовлетворении познавательной потребности (см.: Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // *Вопр. психологии*. 2001. № 1).

Барьерная педагогика оперирует понятиями «внешний барьер учебной деятельности» и «внутренний барьер учебной деятельности».

Под внешним барьером понимается учебная или воспитательная задача, которая ставится перед учеником и препятствует достижению им состояния самоактуализации в учебной деятельности, а также испытанию «чувства победителя». Очевидно, что в этом качестве может выступать не всякая задача, а только та, которая вызывает реально ощущаемое индивидом затруднение в деятельности и провоцирует определенные эмоциональные реакции на возникшее затруднение. Таким образом, учебная задача может рассматриваться как внешний барьер лишь в условиях включения личностного смысла в учение.

Внешний барьер в парадигме барьерной педагогики играет роль актуализатора внутреннего барьера, без чего преодоление последнего оказывается невозможным.

Для того чтобы квалифицировать внутренние состояния подростка, препятствующие его активной деятельности по преодолению внешнего барьера, содержащего внутренний конфликт и иные препятствия, мы будем пользоваться понятием «внутренний барьер». Под внутренними барьерами личности мы

понимаем психическое состояние, обусловленное двумя основными (базовыми) причинами:

1) осознанием противоречия между фиксируемым как препятствие внешним барьером и отсутствием достаточных сил (средств, времени, интеллекта, воли и т.п.) по его преодолению;

2) эмоциональной реакцией на указанное выше осознание. Эмоциональная реакция представляет собой переживание отрицательной модальности, которое негативно влияет как на результативность деятельности, так и на ее продолжительность.

Возникновение внутренних барьеров может иметь несколько провоцирующих причин, зависящих от опыта индивида и особенностей развития его познавательной сферы. Среди этих причин мы выделяем:

1) негативный личный опыт преодоления внешних барьеров;

2) ощущение субъектом своей неполноценности при переживании им разнообразных кризисных жизненных периодов;

3) объективную оценку индивидом своих способностей;

4) отсутствие мотивации достижения цели или борьбу мотивов.

Нередко в педагогической практике учебная деятельность прекращается полностью в силу того, что подросток не может преодолеть внутренние барьеры. В этом случае искусство педагога состоит в интуитивной оценке эмоционального состояния подростка, позволяющей дозировать внешний барьер, не лишая школьника периодического ощущения успеха в учебной деятельности.

Использование принципов барьерной педагогики для обучения одаренных подростков служит эффективным средством развития их креативности. Для проявления творческих способностей наличие внешнего барьера — не просто желательный, но необходимый факт. Сам творческий акт может проявиться как способ преодоления внешнего барьера при наличии внутреннего, связанного с эмоциональной реакцией на осознание рутинности выполняемого труда или невозможности преодоления внешнего барье-

ра за счет имеющихся в распоряжении индивидуума средств, как психологических, так и материальных. Это относится в первую очередь к научному творчеству, в процессе которого решаются теоретические проблемы. Что касается художественного творчества, то роль барьеров в его актуализации признается меньшим количеством психологов, между тем и здесь барьеры имеют важное значение.

В художественном творчестве большую роль играют внутренние барьеры, связанные с конфликтами сознания и бессознательного. Именно эти конфликты создают ощущение внутренней неудовлетворенности, которая часто лежит в основе творческого акта у поэтов, художников и артистов. Но нельзя отрицать значение и внешних барьеров как стимуляторов художественного творчества. Критики неоднократно обращали внимание на тот факт, что наиболее значимые литературные произведения рождаются в периоды строгих запретов и цензуры (Пушкин, Лермонтов, Гоголь, Салтыков-Щедрин, Солженицын и т.д.), и наоборот, периоды относительного свободомыслия совпадают у многих художников с творческим застоем.

Аналогичные феномены наблюдаются у подростков, которые с творческим азартом расписывают стены подворотен, туалетов и лифтов, поскольку в отношении этих действий общество устанавливает внешний барьер (прямой запрет). Для подростков правильно поставленный внешний барьер (трудность) может служить стимулятором творчества, поскольку необходимость преодоления этого барьера актуализирует их креативность.

Проведенные нами исследования реагирования на препятствие в учебной деятельности у одаренных подростков показали, что оно определяется множеством личностных качеств ученика и внешними условиями (см.: Гормин А.С. Теоретические основы обучения и воспитания одаренных детей в парадигме барьерной педагогики. Великий Новгород, 2002). При изучении свойств личности, обеспечивающих эффективность барьерного преодоления в учении, нами были

выявлены три ее характеристики (факторы барьерного преодоления), названные триадой барьерного преодоления. Таковыми качествами стали воля, интеллект и мотивация достижений в учебной деятельности. Каждое отдельно взятое качество еще не гарантирует эффективного включения ученика в учебный процесс, построенный по принципам барьерной педагогики. Наличие только двух факторов делает барьерное преодоление малоэффективным.

В процессе изучения развития психологических свойств личности как факторов барьерного преодоления была выдвинута гипотеза о том, что одновременно все три (или даже два) качества развиваются в учебном процессе малоэффективно. Вместе с тем наличие любой пары качеств в процессе преодоления внешних барьеров способствует более интенсивно развитию третьего качества:

- 1) при наличии развитых интеллекта и мотивации эффективно развивается воля;
- 2) при наличии развитых воли и интеллекта развивается мотивация;
- 3) при наличии развитых мотивации и воли развивается интеллект.

Данная гипотеза была подтверждена в процессе исследования, в ходе которого все три качества в триаде барьерного преодоления диагностировались в каждом ученике, поступавшем в 8-й класс гимназии для одаренных подростков, а затем — при выпуске в 11-м классе.

В парадигме барьерной педагогики индивидуальное развитие личности понимается как процесс последовательного освобождения от внутренних барьеров, интеллектуальных и эмоциональных. Разрушение внутреннего барьера идет как за счет снижения негативной интеллектуальной оценки внешнего барьера (повышения уверенности в своих силах), так и за счет снижения отрицательных эмоциональных реакций.

Если в классическом понимании развития ученика в школьном обучении уделяется внимание «приросту» каких-либо качеств, как правило, в форме психических новообразований, то барьерная педагогика акцентирует внимание на осво-



бождении от определенных негативных качеств, провоцирующих формирование внутренних барьеров. В свою очередь, это освобождение сопровождается «приростом» противоположных качеств, например, освобождение от тревоги — уверенностью в своих силах, освобождение от некомпетентности — компетенцией, освобождение от психологической зависимости — ощущением свободы и т.д.

Преодоление внешних барьеров в учебной деятельности формирует такое важное качество личности, как толерантность к отрицательным, фрустрационным эмоциям — неизбежному спутнику жизни человека. В этом состоит, на наш взгляд, важнейшая роль барьерной педагогики, которая не только способствует эффективному обучению, но и формирует многие качества личности человека.

Именно в таком контексте, на наш взгляд, развитие ученика становится синонимом формирования его личности. Личность тем более развита, чем меньше осознаваемых внутренних барьеров, тормозящих деятельность, она имеет и чем больше черт, предотвращающих формирование этих барьеров, она обрела. При этом полное уничтожение внутренних негативных эмоциональных реакций свидетельствует о снижении развивающего характера обучения, поскольку эффект развития усиливается в условиях «развивающего дискомфорта» (см.: Хромова Т.В. Юркевич В. Одаренный ребенок нуждается в... дискомфорте. <http://11524.narod.ru/statia/ttm>). Анализируя это психологическое состояние, мы пришли к заключению, что самой существенной эмоцией «развивающего дискомфорта» является определенный уровень тревоги ученика, который связан с операциональной напряженностью, обеспечивающей направленность на учебную деятельность.

Актуализация внутреннего барьера становится первопричиной развития личности подростка в том случае, если в качестве компонента внутреннего барьера не возникает эмоций, существенно влияющих на снижение самооценки. Подростки совершенно не переносят ситуации, в которой взрослыми задается их са-

молубие, особенно когда это происходит публично. Внутренний барьер в этом случае связан с эмоциональной реакцией подростка на осознание невозможности самоактуализации. Он может снижаться преодолением внешнего барьера в форме открытого конфликта, к сожалению, в роли внешнего барьера выступит уже не учебная задача, а сам учитель.

Все вышесказанное приводит к выводу о том, что барьер играет большую роль в качестве развивающего фактора и его учет необходим в современном обучении и воспитании. Это позволяет выделить барьерную педагогику как самостоятельное *направление педагогической науки, занимающееся разработкой и использованием в педагогической практике приемов, методов, технологий образовательной деятельности, основанных на учете внутренних барьеров личности, а также построении и развивающем использовании внешних барьеров в обучении и воспитании одаренных подростков.*

Согласно приведенному определению барьерная педагогика могла бы стать психологической основой проектирования развивающих технологий обучения одаренных подростков в среднем и старшем звене общеобразовательной школы.

Главную идею барьерной педагогики можно сформулировать так: в учебном процессе следует не адаптировать внешние барьеры к личности ученика (как это предпринимается в адаптивной педагогике), а гуманистическими методами изменять, адаптировать личность ученика по отношению к стоящим перед ним барьерам и тем самым развивать его. Условием развития учащихся становится разрушение или снижение внутренних барьеров учебной деятельности, что сопровождается усилением таких характеристик личности, как толерантность к фрустрации, стрессоустойчивость, воля и др.

Современные развивающие технологии широко используют внешний барьер как фактор развивающего обучения. К сожалению, в педагогической практике их реализации не всегда присутствует опора на психологическое исследование личности подростка, связанное с изучением внутренних барьеров личности.

Очевидно, что барьерная педагогика не может быть полностью использована в массовой школе, поскольку недостаточно развитый интеллект у ряда учащихся при отсутствии выраженной мотивации учения делает барьерное преодоление невозможным. Наши исследования были ограничены изучением образовательных процессов в инновационных учебных заведениях, где обучаются подростки, имеющие частную одаренность. Именно в этих условиях была доказана высокая эффективность применения принципов барьерной педагогики.

Барьерная педагогика может быть выделена как отдельное направление в педагогической науке по признакам:

- переноса в педагогику таких важных, на наш взгляд, достижений психологии, как исследование внутренних барьеров личности;

- ограничения предметной области педагогических исследований и выделения в предмете педагогической науки достаточно узкого аспекта, обозначенного в виде понятий «внутренние барьеры» и «внешние барьеры» в обучении;

- накопления определенного информационного массива, связанного с изучением влияния барьера на личность учащихся в процессе обучения.

Барьерная педагогика не является только образовательной технологией, поскольку ее парадигма «надтехнологична», она определяет не приемы, методы и средства образовательной деятельности, а, скорее, ее идеологию. Педагог, усвоивший эту идеологию и базовые принципы, может самостоятельно разрабатывать и реализовать собственные педагогические технологии работы с одаренными детьми. Наряду с развитием компетенций по дидактически обоснованной постановке внешнего барьера учитель должен развивать у себя компетенции по диагностике возрастных и индивидуальных особенностей личности школьника, которые служат основой формирования внутренних барьеров учения. Такой подход объединяет в барьерной педагогике развивающую и личностно ориентированную парадигмы.

Парадигмальные основания барьерной педагогики представим далее в виде дидактических принципов, которые могут быть использованы при проектировании педагогом развивающих образовательных технологий.

В образовательной деятельности внешний барьер (затруднение) играет положительную роль при условии его постановки с учетом уровня внутренней психологической готовности учащихся, включающей в себя развитие триады барьерного преодоления: интеллекта, мотивации и воли.

Ценностными основаниями педагогической практики являются не столько знания, умения и навыки, сколько результат развития личности ученика, который понимается как последовательное преодоление внутренних барьеров.

Педагогическая деятельность ориентируется не на ситуативное состояние субъекта, а на его перспективное развитие, в котором будут востребованы сформированные в образовательном процессе качества.

При постановке внешнего барьера учитель учитывает наличие у школьника внутренних барьеров, преодоление которых становится одной из целей педагогической деятельности.

Учебная деятельность рассматривается как труд, сложный, но интересный, имеющий свой предмет и критерии оценки результатов.

В качестве составной части дидактической системы разрабатывается своеобразная модель оценки результатов обученности, в которой неудача, неуспех в учебной деятельности рассматриваются как ситуативные и эпизодические состояния, на них внимание не фиксируется.

При постановке и сопровождении преодоления барьера учитель опирается на адекватную высоким способностям учащихся педагогическую экспектацию, основанную на ожидании высоких учебных достижений.

Таким образом, барьерная педагогика — это не только и не столько результат теоретических изысканий. Ее важнейшие положения сформулированы на основе обобщения большого педагогического



ческого опыта как автора настоящей статьи, так и его коллег, работающих с подростками в инновационных учебных заведениях. Вместе с тем она опирается на положения теорий развивающего обучения Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и др. Теоретически близкими к барьерной педагогике являются теория продуктивного конфликта (см.: Хасан Б.И., Сергома-

нов П.А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // *Вопр. психологии*. 2000. № 2), методика продуктивного обучения (см.: Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения М., 2000), метод «развивающего дискомфорта» (см.: Хромова Т.В., Юркевич В. Указ. соч.) и ряд других педагогических и психологических теорий.

Поступила 12.09.03.

РОЛЬ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

А.А. Климкина, аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, учитель средней школы № 27 г. Кирова

Последние два года школы обеспокоены перспективой сокращения часов по предмету «Технология». Автором статьи доказывается, что данный предмет не только осуществляет связь обучения с дальнейшей жизнью выпускника, его профессиональным самоопределением, но и играет большую роль в повышении эффективности обучения слабоуспевающих школьников.

Against the background of information about the possible reduction of curricular time allotted to the subject «Technology» in schools the author argues its importance as a valuable means in raising the efficacy of backward pupils training.

Одной из наиболее острых проблем современной педагогики остается проблема слабой успеваемости. Количество неуспевающих школьников имеет тенденцию к нарастанию, и связано это, в частности, с повышением требований к интеллектуальным возможностям детей вследствие более раннего начала обучения и усложнения школьных программ. Кроме того, есть учащиеся, которые получают удовлетворительные оценки, но некачественно, поверхностно и с проблемами усваивают школьную программу. Как правило, именно эти учащиеся переходят в число неуспевающих.

Педагоги и психологи выделяют следующие затруднения у слабых учащихся: такие дети не справляются с выделением существенного в изучаемом, концентрируют внимание на деталях, второстепенных признаках, свойствах, фактах; не владеют приемами анализа, синтеза, абстрагирования, нуждаются в детальной помощи учителя, не умеют делать выводы по итогам сравнения; не

обладают достаточной самостоятельностью мышления, стремятся заимствовать готовые решения, при первых же затруднениях обращаются за помощью; не планируют учебную работу и строят ее нерационально. Эти ученики, как правило, пассивны на занятиях, не стремятся получить знания, избегают трудностей, часто отвлекаются.

В.А. Сухомлинский указал на главный недостаток слабоуспевающих детей — неразвитость умственных способностей: неустойчивость внимания и памяти, инертность мышления, бедность речи, отсутствие любознательности, неразвитость эмоциональной сферы.

Современной педагогикой накоплен значительный опыт преодоления неуспеваемости. Педагоги и психологи установили, что существенное повышение интеллектуальной активности можно обеспечить, развивая двигательную активность, и прежде всего мелкую моторику кисти и пальцев рук и артикуляционную моторику.

© А.А. Климкина, 2003

Кроме того, параллельно следует обращать внимание на коррекцию отдельных сторон психической деятельности:

- зрительного восприятия и узнавания;
- зрительной памяти и внимания;
- обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);
- пространственных представлений и ориентаций;
- представлений о времени;
- слухового внимания и памяти.

Перечисленные направления работы наиболее полно реализуются на уроках технологии.

Роль уроков технологии в преодолении неуспеваемости учащихся анализировали многие ученые, психологи и педагоги: Н.А. Цыпина, В.Ф. Мачихина, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко, Н.А. Булычева, М.А. Салтыкова, Т.И. Титлина и др. Они отмечают, что такие уроки позволяют осуществить переход детей от наглядно-практических действий к мыслительным операциям и таким образом наиболее эффективно решить одну из важных задач коррекционной работы — усиление взаимосвязи речи и деятельности учащихся. Формирование умения рассказывать о выполненной и предстоящей работе способствует преодолению нерешительности, растерянности, укрепляет веру детей в собственные силы. Высказывания детей помогают в осмыслении выполняемой работы, вычленении учебной задачи, осознании правильности или ошибочности произведенных действий, адекватном оценивании результата работы в соответствии с установленными требованиями.

Межпредметные связи уроков технологии обеспечивают наиболее полное теоретическое закрепление материала и, что особенно важно, дают возможность применить изученное на практике (слабоуспевающие дети нуждаются в изучении одного и того же учебного материала в различных ситуациях, в его варьировании, неоднократном закреплении полученных знаний, умений и навыков).

Дети видят конечный результат своей деятельности, понимают ее целесообразность. Преобразуя предмет труда, созда-

вая общественно ценные продукты, они преобразуют себя. Включаясь в трудовой процесс, ребенок меняет свое представление о себе и об окружающем мире. Изменяется его самооценка. По трудовому обучению многие слабоуспевающие учащиеся добиваются более значительных результатов, чем по общеобразовательным предметам. В связи с этим у ребенка возникает потребность в признании. Если он добивается повышения своего авторитета, то его активность повышается и в других видах деятельности. И одна из главных задач педагога — сформировать и направить эту активность.

Участвуя в коллективном труде, учащийся познает не только других, но и себя: кто он есть, какую ценность представляет для других, что он может. Дети, как показали психологические исследования, плохо знают себя, свои возможности, свое положение в коллективе. Но в результате трудовой деятельности происходят существенные изменения. Именно трудовая деятельность способствует:

- выявлению и коррекции особенностей, препятствующих успешному освоению трудовых умений и навыков (тремор рук, нарушения пространственного анализа и синтеза, нарушения зрительно-моторной координации, недостаточность мелкой моторики руки и т.д.);

- формированию общеучебных умений и навыков: ориентировки в задании, планирования исполнительской деятельности, осуществления самооценки и самоконтроля;

- обучению рациональным приемам работы и способам деятельности;

- развитию связной речи учащихся через анализ образца, обсуждение в ходе урока наиболее рационального способа действия, проговаривание отдельных этапов своей работы, чтение и анализ технологических карт;

- профориентации учащихся 5—9-х классов.

В процессе трудовой деятельности происходит также развитие основных мыслительных операций: соотносительного анализа; группировки и классификации (на базе овладения основными понятиями). Формируются умения рабо-



тать по словесной и письменной инструкции, алгоритму, планировать деятельность; комбинаторные способности.

В процессе создания конкретных объектов у школьников достаточно быстрыми темпами происходят развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, эмоционально-личностной сферы, речи, овладение техникой речи, расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря, коррекция индивидуальных пробелов в знаниях.

В психологии накоплено много фактов, показывающих, что трудовая деятельность стимулируется тем, насколько высоки ее результаты. С этим связано формирование таких мотивов, как личностная значимость труда, сознание его общественной значимости, притязания на более высокий уровень достижений в труде.

Трудовая деятельность является одним из важных факторов развития личности. Включаясь в трудовой процесс, ребенок коренным образом меняет свое представление о себе и об окружающем мире. Под влиянием успехов в этой деятельности радикально изменяется само-

оценка, что, в свою очередь, влияет на авторитет школьника в классе. Вопрос авторитета, самоутверждения особенно большую роль играет в старшем школьном возрасте. Учитель должен поддерживать и направить развивающийся интерес не только на свой предмет, но и на другие области познания. Под влиянием этого интереса будет развиваться самопознание. Кроме того, в процессе труда развиваются способности, умения и навыки. В трудовой деятельности формируются новые виды мышления. Вследствие коллективности труда школьник получает навыки работы, общения, сотрудничества, что улучшает адаптацию ребенка в социуме.

Таким образом, трудовая деятельность создает широкие возможности для переноса знаний, полученных при изучении основ наук, в область практической деятельности, стимулирует способность к самостоятельному, творческому решению задач, способствует повышению эффективности педагогического процесса в целом и процесса обучения в частности.

Поступила 22.10.03.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БОТАНИКЕ В ШКОЛЕ

*Н.Н. Машкова, доцент кафедры методики обучения биологии и экологии
РГПУ им. А.И. Герцена,*

*И.В. Шувалова, аспирант кафедры методики обучения биологии и экологии
РГПУ им. А.И. Герцена, учитель средней школы № 79 г. Санкт-Петербурга*

В статье рассматриваются пути реализации интегративного подхода при обучении ботанике на примере темы «Жизнь растений». Необходимость использования этого подхода диктуется потребностью решения проблемы интенсификации процесса обучения. Данная проблема возникла в связи с модернизацией системы школьного образования и введением новых программ, предусматривающих сокращение времени на изучение курса ботаники.

The article describes implementation of integrational approach in teaching Botany to the 6th form pupils taking as an example the subject «Plant Life». The necessity of such approach is substantiated by intensification of the education process, as well as by introducing new subjects which may lead to reduction of the Botany course.

Модернизация системы образования обусловила переход на новые программы, предусматривающие, в частности, существенное перераспределение учеб-

ных часов между разделами биологии. Например, время, отведенное на изучение ботаники, сократилось со 113 до 68 ч. Это изменение породило проблему

© Н.Н. Машкова, И.В. Шувалова, 2003

интенсификации процесса обучения ботанике. Одним из путей ее решения может быть реализация интегративного подхода.

Интеграция — ведущая мировая тенденция, проявляющаяся в отражении объективной целостности системных связей различных уровней (природы — общества — человека), в объединении в целое ранее разрозненных частей, в увеличении объема взаимосвязей с выходом на более высокий уровень обобщения, в упорядочивании функционирования отдельных элементов системы знаний, в развитии умения видеть общее в частном и частное в общем.

Под интегративным подходом в обучении понимается методологический подход к организации учебно-воспитательного процесса, в основе которого лежит интеграция всех компонентов процесса обучения. Он обеспечивает целесообразное объединение и синтез компонентов содержания обучения внутри- и межпредметного характера, их обобщение на уровне фактов, понятий, теорий и идей, формирование целостной системы обобщенных знаний, способов и видов деятельности. Данный подход предполагает комплексное использование всех познавательных средств (принципов, понятий, методов, языка) и форм организации обучения (коллективной, индивидуальной, групповой; комплексных экскурсий, межпредметных конференций и семинаров, интегрированных уроков и интегративных курсов), а также средств обучения (наглядных пособий, дидактических материалов, ТСО, вычислительной техники), комплексную многоуровневую методику анализа и оценки результатов обучения.

Нами исследовались возможности реализации интегративного подхода при обучении школьников ботанике на примере темы «Жизнь растений» (6-й класс). С этой целью был проведен анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме, разработана и апробирована в ходе педагогического эксперимента методика реализации интегративного подхода.

Ученые, анализируя процесс интеграции в обучении, выделяют в нем следующие аспекты: виды, типы, уровни, средства, организационные формы, условия и признаки интеграции. Сопоставив мнения разных авторов относительно упомянутых аспектов интеграции, мы выработали собственную позицию. В частности, считаем целесообразным выделить три *уровня* интеграционных процессов в обучении:

1) *внутрипредметной* интеграции, характеризующий взаимоотношения компонентов учебно-воспитательного процесса в рамках одной учебной дисциплины;

2) *межпредметной* интеграции, отражающий синтез компонентов учебно-воспитательного процесса нескольких учебных дисциплин с возможной интеграцией на базе одного из них;

3) *общенаучной* интеграции, рассматривающий комплекс общенаучных фактов, понятий и методов познания, обеспечивающий формирование научного мировоззрения.

Анализ публикаций позволил нам определить теоретико-методические основы построения новой методики. Мы выяснили, что интеграционные процессы в обучении рассматривались в трудах многих дидактов и методистов-биологов и в основном на общенаучном и межпредметном уровнях. Вместе с тем *внутрипредметный* уровень, также являющийся важной основой интеграции обучения, до сих пор недостаточно изучен.

В качестве основного *вида* интеграции мы выбрали *монодисциплинарную*, проявляющуюся в интеграции содержания одного учебного предмета — биологии. Наряду с ней использовали *бидисциплинарную* интеграцию, так как на основе интегрированных целей обучения физиологическому материалу в курсе ботаники строилась методика его преподавания. В этом интеграционном взаимодействии участвовали две дисциплины — ботаника и методика преподавания ботаники. *Мультидисциплинарный* вид интеграции проявлялся в синтезе знаний из различных научных дисциплин: фило-

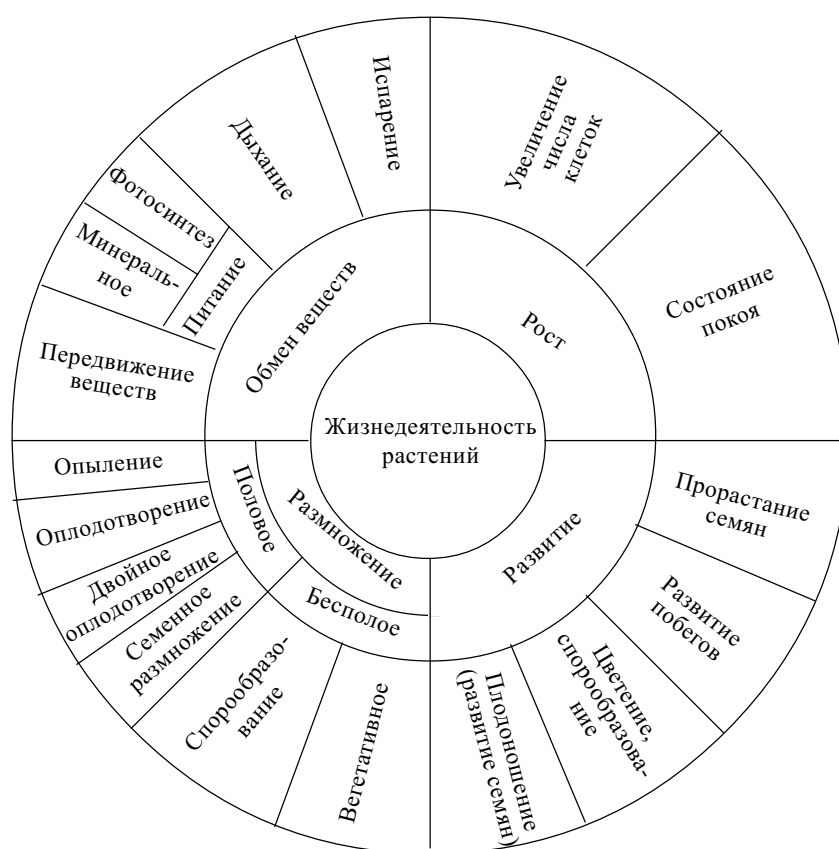


софии, педагогики, психологии, биологии, географии, физики, химии.

Наше исследование проводилось в рамках следующих *типов* интеграции: общеметодологического (при работе с литературой мы использовали философские понятия и категории); общенаучных (мы рассматривали общенаучные проблемы, понятия и категории, методы и подходы к исследованию); трансляционного, объектного и проблемного частнонаучных типов (в ходе исследования данные одной науки транслировались в другую, в основе исследований лежал один объект — процесс обучения биологии в 6-м классе, при этом решалась проблема

повышения качества учебно-воспитательного процесса).

В ходе анализа мы установили, что при изучении физиологического материала в курсе ботаники существуют *условия* для реализации принципа интеграции в учебном процессе. В частности, в содержании курса имеются в определенной степени разрозненные физиологические понятия, предпосылкой для объединения которых служит их логическая связь. Учитывая эту связь, мы разработали систему физиологических понятий раздела «Растения», которая послужила логико-содержательной основой интеграции (рисунок).



Система физиологических понятий курса ботаники (6-й класс)

Определенная нами система физиологических понятий темы «Жизнь растений» несколько изменила логику изложения материала, предложенную в учебнике В.В. Пасечника «Биология. Бактерии, грибы, лишайники. 6 класс» и в темати-

ческом планировании к учебнику (Н.В. Дубинина, В.В. Пасечник). Например, изучение таких процессов, как обмен веществ и энергии, рост и развитие растений, рассмотрение растительного организма как единого целого по тема-

тическому планированию предполагаются на одном уроке в середине темы. Мы считаем более логичным систематизировать эту часть учебного материала после изучения процессов питания, дыхания, испарения и передвижения веществ; к процессам роста и развития растений обратиться после урока «Прорастание семян», а обобщающий урок «Растительный организм — единое целое» провести в конце темы.

Детальное изучение объема и содержания физиологических понятий школьной ботаники, а также существующих между ними взаимосвязей позволило нам спланировать динамику их развития, представленную в нижеприведенной таблице. Как следует из таблицы, к усвоению понятий темы «Жизнь растений» учащихся нужно готовить постепенно, начиная с уроков природоведения. Так, при изучении природоведения в 5-м классе особое внимание необходимо уделять вопросам, касающимся физиологических функций живых организмов (почва как источник воды, питательных веществ, воздуха и тепла для растений; свойства живых организмов; признаки растений; особенности питания растений и т.д.). Далее при изучении тем морфолого-анатомического содержания курса ботаники важно отразить перспективные связи с физиологическим материалом. Несмотря на то что изучение процессов жизнедеятельности растений в современных программах предусмотрено в рамках отдельной темы, надо акцентировать внимание школьников на связях между строением органов растения и выполняемыми ими функциями.

Опираясь на работы психологов и методистов, мы выделили несколько этапов в процессе развития физиологических понятий:

- 1) выявление и уточнение донаучных (бытовых, житейских) знаний;
- 2) чувственно-конкретное восприятие;
- 3) абстрагирование и определение понятия;
- 4) оперирование понятием;
- 5) установление взаимосвязей данного понятия с другими понятиями (этап интеграции);

б) выявление новых связей и отношений понятия, более полное его определение.

При индуктивном пути формирования понятий перечисленные этапы могут меняться во времени или осуществляться одновременно. При дедуктивном меняются местами второй и третий: вначале дается определение понятия, а затем осуществляется его конкретизация примерами. Часто в преподавании учителя используют сочетание индуктивного и дедуктивного путей, так как выбор пути и последовательность чередования этапов развития понятий зависят от содержания формируемого понятия, уровня развития учащихся, их опыта и т.д.

Из таблицы видно, что к моменту изучения темы «Жизнь растений» в 6-м классе у учащихся уже развиты на различных этапах (в основном на 4-м) ее основные физиологические понятия. Задача учителя заключается в том, чтобы обогатить эти понятия новым содержанием, обобщить, установить новые связи, конкретизировать примерами, объединить ранее разобщенный материал на новом уровне, осуществить интеграцию знаний. Целенаправленное развитие понятий позволит сформировать у учащихся интегрированное знание об особенностях жизнедеятельности и свойствах живых организмов как биологических систем.

Процессуальная сторона обучения ботанике также характеризуется наличием условий для интеграции. Предпосылкой для объединения в систему процессуально-деятельностных и оценочно-результативных компонентов учебно-воспитательного процесса служат общие цели обучения интегрированному содержанию. В частности, разрабатывая методику формирования физиологических понятий, мы старались использовать все организационные приемы обучения: индивидуальную (дидактические карточки, творческие задания), групповую (игра «Обмен веществ», работа с динамическим пособием «Фотосинтез. Дыхание. Испарение»), коллективную (соревнование между классами по итогам проверочных работ) деятельность. Индивидуаль-

Динамика развития основных физиологических понятий курса ботаники

Í ñí í áí ú â òè çè í èí æè - -añèè à í î í yòè ý	Cài ù í î í òí ãðàí ì á																	
	Í òí í áááðòèèà áéí èí æè ÷ànèí ãí í áðàçí ãáí è ý					Æè í èí æè ý. 6-é èèànñ												
	Í òè òí - áí áá- ãáí è á á í á-á- èúí í è ø èí è á	Í òè òí áí ááááí è á 5-é èèànñ			Kèá- òí ÷í í á ñòí á- í è á ðàñòá- í è è	Õàð- ñòáá Áæòá- ðè è è Áðè áú	Õàðñòáí ðàñòáí è ý					Ñòðí áí è á è ì í í ãí á ðàçè á í í èðú òí ñàí áí í ù ò		Í í ááá		Oôáòí è	Í èí á	Æè çí ù ðàñòá- í è è
		Í í ÷àà	Í ðàá- í è çí ù	Ðàñòá- í è ý			Î òàáè Áí áí - òí ñèè	Î òàáè Í í òí - í á ðàç- í ù á	Î òàáè Í áí í - òí òí è - èí í áðá- çí ù á	Î òàáè Á èí - ñàí áí - í ù á	Î òàáè Í í èðú - òí ñà- í áí - í ù á	Ñàí ý	Kí - ðáí ù	È è ñò	Ñòá- ááèú			
Í áí áí ááú áñòá		1	1	1	1									2, 4	4			3, 4, 5
í è òáí è á:	1, 2	2	3	4	4	4						4	4	4	4	4	4	4, 5
à) ì è í á- ðàèúí í á	1	2		2		4							4	4				3, 4, 5
á) ôí òí ñèí - òàç	1	2	2, 3	2, 3		4	4	4	4	4	4			4	4		4	5
áú òáí è á	1, 2	3, 4	3	3	3							4	4	4	4	4	4	5
è ñí àðáí è á				2						2				4	4	4	4	3, 5
í áðáááèæá- í è á áú áñòá				2	2	2			4			4	4	4	4			5
Ðí ñò	1	2	2, 3	2	2	4		4				4	4	4	4	4	4	5
Ðàçè è òè á	1, 2	2		2							2	4	4	4	4	4	4	3, 4, 5
Ðàç í í æá- í è á	1		2	3	3	3, 4	3	3	3	3	3	3		4	4	4	4	3, 4, 5
Í ðáí è çí - æè ááý ñè ñòáí á	1		1	1	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	3, 4, 5

Примечание: Цифрами обозначены этапы развития физиологических понятий; — включение понятия в содержание данной темы;
 — введение определения.



ные задания постепенно подготавливали учащихся к групповой работе, обогащая их знаниями, новыми приемами деятельности и т.д. В свою очередь, обучение в группе способствовало выявлению пробелов в знаниях и их устранению в процессе обмена опытом между членами группы. Результаты индивидуальной и групповой деятельности учащихся влияли на коллектив в целом. Использование при разработке методики нетрадиционных видов уроков (урок решения проблемы, урок-игра), домашних и внеурочных работ также способствовало интеллектуальному росту отдельного ученика и коллектива в целом. Данные взаимосвязи в комплексе используемых организационных форм обучения отражают их интеграцию.

При разработке педагогического эксперимента нами были задействованы следующие технологии: традиционного обучения, игровые, групповой работы, технология проблемного обучения, критического мышления. Мы разработали также особую технологию интеграции знаний, опирающуюся на ранее изученный материал, учет внутри- и межпредметных связей. Этапами реализации этой технологии являются актуализация уже имеющихся сведений, дополнение имеющихся сведений новым содержанием, установление взаимосвязей между блоками содержания, формирование интегрированного знания, обратная связь (контроль знаний, умений, навыков), корректировка результатов обучения. Данную технологию мы использовали на уроках ботаники по темам «Испарение воды растениями», «Рост и развитие растений», «Организм — единое целое».

Важным приемом формирования интегрированного знания мы считаем заполнение обобщенной схемы «Обмен веществ». По мере изучения определенных физиологических процессов у растений учащиеся на отдельной странице тетради заполняют соответствующее «окошко» в данной схеме, показывая стрелками направление перемещений различных веществ в ходе каждого процесса жизнедеятельности. После заполнения всех «око-

шек» выявляется взаимосвязь изученных физиологических процессов.

В ходе эксперимента эффективным оказалось проведение урока «Обмен веществ» в виде игры. С этой целью класс был разделен на 5 команд: «Минеральное питание», «Фотосинтез», «Дыхание», «Испарение», «Передвижение веществ в растении», которые выполняли как индивидуальные задания внутри группы, так и общее групповое задание с включением в него домашнего опыта, сделанного заранее (на этих этапах происходила интеграция знаний об одном из физиологических процессов). Далее каждая команда представляла свой ответ, а одноклассники имели возможность дополнить его (здесь осуществлялась интеграция знаний обо всех процессах жизнедеятельности). Затем учащимся предлагалось сконструировать обобщенную схему, отражающую взаимосвязь процессов жизнедеятельности, и сформулировать определение понятия «обмен веществ».

Особым практическим приемом интеграции знаний, использованным в нашем эксперименте, было воссоздание модели процессов фотосинтеза, дыхания, испарения с помощью разработанной нами динамической модели, а также воспроизведение схемы циклов размножения отделов растений с помощью пособий, изготовленных учащимися.

Реализация новых логических и практических приемов интеграции знаний позволила сформировать у учащихся более целостное представление о протекании физиологических процессов в растениях.

Разрабатывая экспериментальную методику, мы осуществляли интеграцию методов обучения, относящихся к разным группам (словесные, наглядные, практические) и реализующихся на практике не изолированно, а совместно, в комплексе, дополняя друг друга. Также в ходе работы проводилась интеграция методов науки: теоретических и эмпирических. Данные, полученные с помощью теоретических методов исследования, апробировались и дополнялись данными методов эмпирического исследования. Уделялось внимание и интеграции методов педагогического исследования и ме-



тодов обучения. В планировании педагогического эксперимента мы учитывали разнообразие и постепенное усложнение методов обучения.

Применение интегративного подхода при разработке экспериментальной мето-

дики позволило интенсифицировать процесс обучения, активизировать учащихся, сформировать у них знания на высоком интегративном уровне, что совершенно необходимо в современных условиях модернизации школы.

Поступила 20.10.03.

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ЧАСТНЫХ МЕТОДИК ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО И СОЦИАЛЬНО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО БЛОКА

*Е.Н. Киркина, зав. кафедрой методики дошкольного воспитания
МГПИ им. М.Е. Евсевьева,*

*О.И. Максимкина, ст. преподаватель кафедры методики дошкольного
воспитания МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Проведенный авторами анализ содержания цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин и дисциплин предметной подготовки (частных методик дошкольного образования) показал наличие взаимосвязи между ними. Это обстоятельство дает возможность для интеграции содержания учебного материала разных курсов при обучении будущих специалистов дошкольного профиля.

The analyses of special methods of pre-school education and subjects of Social and Economical Cycle together with the Humanities has shown an interrelation between them, which is proposed to be used for integration of various courses material in training pre-school education specialists.

Образование признается гуманитарной областью социальной практики. Гуманизация образования предполагает создание оптимальных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом. В связи с этим учебный план высшего профессионального образования, в частности педагогического, пополняется гуманитарными дисциплинами. Гуманизация процесса обучения, системное профилирование его содержания способствуют повышению мотивации обучения и профессиональному самоопределению. Повышение качества познавательной деятельности студента возможно за счет систематизации знаний, установления межпредметных связей, урегулирования учебных нагрузок. Интеграция в образовании на сегодняшний день представляет собой одно из перспективных направлений повышения эф-

фективности образовательного процесса, а также оптимальный способ его организации.

В основу профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования положены следующие принципы:

— системности и целостности, предполагающие наличие таких элементов, как обучение по дисциплинам не только предметной подготовки, но и цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

— структурирования и отбора содержания (принципы процессуальности, линейного вхождения в материал и профессиональной направленности, связи с жизнью, гуманизации, межпредметных связей соответственно).

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования II поколения в цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин включены: ино-

© Е.Н. Киркина, О.И. Максимкина, 2003

странный язык, физическая культура, отечественная история, культурология, политология, правоведение, русский язык и культура речи, социология, философия, экономика. Из них четыре дисциплины (иностранный язык, физическая культура, отечественная история, философия) являются обязательными. Остальные вводятся на усмотрение вуза (в Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева в число обязательных входит «Русский язык и культура речи») или в качестве факультативных дисциплин.

Наша задача — рассмотреть, как интегрируется содержание дисциплин блока ГСЭ (гуманитарных и социально-экономических дисциплин) и содержание

учебного материала частных методик дошкольного образования. Содержание курсов блока ГСЭ прямо или косвенно способствует формированию теоретико-практической базы, на которой производится профессиональная подготовка будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений по частным методикам.

Анализ содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования II поколения, в частности блока ГСЭ и дисциплин предметной подготовки (частных методик), показал наличие взаимосвязи при изучении отдельных дисциплин. Данные этого анализа отражены в приведенной ниже таблице.

Дисциплины предметной подготовки (частные методики)	Дисциплины блока ГСЭ
1	2
Теория и методика физического воспитания ребенка Физическое воспитание как приобщение к физической культуре. Методологические, естественно-научные, психолого-педагогические основы физического воспитания. Формирование здорового образа жизни Теория и методика развития речи детей Функциональные характеристики родного языка. Научные основы методики развития речи детей. Современные концепции онтогенеза речи. Закономерности и особенности овладения детьми лексикой, грамматикой, фонетикой, связной речью. Ребенок и речевая среда. Речевое общение как основное средство освоения социального опыта и овладения родным языком. Обучение родной речи и языку. Методика развития разных сторон речи в возрастных группах. Проблемы подготовки детей к обучению грамоте. Литературное образование детей	Физическая культура Социально-биологические основы физической культуры. Физическая культура и спорт как социальный феномен общества. Физическая культура личности. Основы здорового образа жизни студента. Общая физическая и специальная подготовка в системе физического воспитания Русский язык и культура речи Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка. Речевое взаимодействие. Основные единицы общения. Устная и письменная разновидности литературного языка. Нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи. Функциональные стили современного русского языка. Взаимодействие функциональных стилей. Подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи. Сложное оформление публичного выступления. Понятливость, информативность и выразительность публичной речи. Разговорная речь в системе функциональных разновидностей русского литературного языка. Условия функционирования разговорной речи, роль внеязыковых факторов. Культура речи. Основные направления совершенствования навыков грамотного письма и говорения Иностранный язык Специфика артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма речи Философия Действительность, мышление, логика и язык Культурология Типология культур. Этническое и национальное



1	2
Теория и методика формирования математических представлений у детей Методологические, психофизиологические и психолого-педагогические основы математического образования дошкольников. Методические системы ознакомления дошкольников с числом и вычислительной деятельностью, формой, величиной предметов и их измерением, пространственными и временными отношениями Теория и методика экологического образования детей Природа как самоценность. Обучающая и воспитывающая функции природы Теория и методика развития детского изобразительного творчества Искусствоведческие и психолого-педагогические основы теории и методики развития детского изобразительного творчества. Понятие детского изобразительного творчества Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста Теоретические основы музыкального воспитания и развития. Творчество в разных видах музыкальной деятельности	Философия Сознание и познание. Рациональное и иррациональное в познавательной деятельности Экономика Заработная плата. Распределение доходов. Безработица. Деньги и их функции. Предпринимательство Культурология Понятие культуры. Культура и природа Правоведение Экологическое право Социология Культура как фактор социальных изменений Философия Человек, общество, культура. Человек и природа. Наука и техника. Будущее человечества. Глобальные проблемы современности Культурология Основные понятия культурологии: культура, морфология культуры, функции культуры, дисциплины культуры, язык и символы культуры. Типология культур. Этническое и национальное, элитарное и массовое Философия Сознание и познание. Познание, творчество, практика. Эстетические ценности и их роль в человеческой жизни Философия Эстетические ценности и их роль в человеческой жизни. Познание, творчество, практика Культурология Основные понятия культурологии: культура, язык и символы культуры, культурные ценности и нормы, культурные традиции, культурная самоидентичность. Типология культур

Таким образом, сопоставление содержания курсов цикла гуманитарных и социально-экономических и дисциплин предметной подготовки позволяет говорить о возможной интеграции содержания учебного материала частных методик дошкольного образования и дисциплин блока ГСЭ. Интеграция представляет собой процесс объединения на общей мировоззренческой и методологической основе структурных элементов различных наук. Данный процесс характеризуется ростом унификации и комплексности этих наук. Анализ интеграции содержания обучения будущих специалистов дошкольного профиля показал, что построение учебных дисциплин методической подготовки происходит путем объединения элементов содержания образования, например, знаний, принадлежащих различным научным областям. Боль-

шая дифференциация современных наук способствует тому, что любая частная методика дошкольного образования как прикладная наука содержит основы целого ряда наук, т.е. имеет интегрированный характер. Необходимо подчеркнуть, что процесс интеграции представляет собой не механическое соединение отдельных элементов содержания обучения, а качественно новый уровень их взаимодействия, характеризующийся появлением принципиально новых свойств полученного новообразования, ростом его системности и уплотненности. Особую значимость такая интеграция приобретает в условиях сокращения часов учебной нагрузки по дисциплинам предметной подготовки, что находит отражение в содержании частных методик. Сокращению подвергается материал, касающийся теоретических основ методик.

Восполнить этот пробел позволяет содержание дисциплин цикла ГСЭ. В таком случае преподавателю частных методик необходимо лишь актуализировать знания студентов, касающиеся вопросов теории и методологии дисциплин предметной подготовки.

Отметим, что кафедрой методики дошкольного воспитания в процессе работы методического объединения неоднократно рассматривался вопрос о взаимосвязи материалов частных методик с содержанием дисциплин блока ГСЭ, о необходимости рационального распределения учебного материала, об-

суждались теоретические основы вопроса и действительно методические его аспекты. Эффективность решения данной проблемы существенно повысится, если такая работа будет проводиться совместно с преподавателями дисциплин блока ГСЭ. Совместное рассмотрение вопроса об интеграции дисциплин позволит усилить профессиональную направленность изучения дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока будущим педагогом дошкольного образования и облегчит усвоение студентом теоретических основ частных методик.

Поступила 30.04.03.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

*Г.В. Агапова, зам. начальника Главного управления образования
администрации Воронежской области*

Статья освещает современное состояние, проблемы и особенности работы по организации системного подхода к реализации процесса патриотического воспитания на территории Воронежской области, содержит рекомендации по внедрению в практику разработанной автором концептуальной модели патриотического воспитания. Раскрывает подходы к оптимизации процесса патриотического воспитания подростков и молодежи в системе образования на территории Воронежской области при формировании единого межведомственного требования к данной деятельности с учетом специфики региона.

The article covers the state, problems, and specificity of organization of the system approach to patriotic education in Voronezh Oblast, gives recommendations for introduction in of the developed conceptual model of patriotic education. Presented are approaches to optimization of patriotic education of the teenagers and youth in the system of education in Voronezh Oblast aimed at formation of the uniform interdepartmental requirements.

Какие бы процессы ни происходили в нашем обществе, как бы ни складывались отношения между различными поколениями людей, всегда будет необходимость в воспитании, соответствующем требованиям времени.

Анализ состояния патриотического воспитания на территории Воронежской области показал, что в настоящее время актуальной и достаточно острой остается проблема создания механизма системного подхода к процессу воспитания. Новые социальные условия, в рамках которых проводится работа по патриотическому воспитанию, требуют существенного переосмысления теории и методики решения вопросов социализации личности, подготовки молодежи к патриотической деятельности.

Патриотическое воспитание в настоящее время становится одним из приоритетных направлений в деятельности государственных институтов. Важным достижением является тот факт, что начались изменения в общественном сознании по отношению к воспитанию патриотизма, духовности, нравственности. Это находит подтверждение в принятой постановлением Правительства Российской Федерации № 122 от 16 февраля 2001 г. государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы».

Инновационные подходы к процессу патриотического воспитания требуют более значительных системных преобразований не только в теории воспитания, но и в содержании, формах, методах и средствах деятельности. Работа по патриотическому воспитанию будет эффективна, если она охватывает все возрастные группы населения, но при этом основной упор делается на молодежь, поскольку в зависимости от того, какие ценности будут сформированы у молодежи сегодня, зависит путь развития нашего общества в настоящий период и в будущем.

Основным институтом, обеспечивающим организацию всей системы данного направления воспитания, функционирование и осуществление контроля ее эффективности и конечного результата, является государство. В его задачи входят проведение работы по формированию и развитию в процессе обучения и воспитания социально значимых ценностей, патриотизма, координация деятельности по организации массовой патриотической и военно-патриотической работы, осуществляемой государственными и общественными структурами, соответствующими воспитательными органами Вооруженных Сил, военкоматами, всеми заинтересованными организациями.

Проведенная работа по выявлению объекта и субъекта воспитательной деятельности на территории Воронежской области дала возможность разработать организационную структуру системы патриотического воспитания в соответствии со спецификой региона и составить схему поэтапной деятельности по реализации процесса патриотического воспитания.

Специфика Воронежской области такова, что из 948 тыс. детей, подростков и молодежи, проживающих на территории региона, 45,3 % составляет учащаяся и студенческая молодежь; 16,4 % — дети от года до семи лет. Результаты разработки вопроса, касающегося организации процесса патриотического воспитания в системе образования, позволяют определить следующие пути его практического решения:

а) через стандарты программных предметов; преподавание в первую очередь наук социально-гуманитарного цикла;

б) через учебный и учебно-воспитательный процесс, связанный с основными направлениями патриотического воспитания и использованием учебной, материальной базы военно-учебных заведений, воинских частей, клубов и других учреждений социальной сферы.

Отсутствие стабильности в экономической, политической и социальной сферах жизни общества в предыдущее десятилетие способствовало появлению ряда факторов, оказывающих отрицательное воздействие на качество воспитательного процесса. Ситуацию усугубляли недооценка на протяжении нескольких лет роли и значения воспитания; отрыв воспитания от обучения, подход к ним как к двум параллельным процессам; взгляд на воспитание как на сопутствующую обучению второстепенную деятельность; применение авторитарного стиля воспитания. Кроме того, в деятельности образовательных учреждений различного типа были выявлены внутренние и внешние противоречия социально-педагогического, психолого-педагогического плана, влияющие на результативность работы по воспитанию патриотизма и связан-

ное с ним социальное становление молодежи:

— между предъявлением обществом новых требований к личности, связанных с изменениями условий социально-экономического и политического порядка, ориентацией молодежи на общение в неформальной среде и неготовностью педагогов к обозначившейся ситуации;

— между развитием процесса патриотического воспитания и однообразием предлагаемых различными социальными институтами форм работы;

— между интересом к получению высшего образования и отсутствием системы воспитательной работы в вузе;

— между наметившимися тенденциями интереса к патриотическому воспитанию и ослаблением механизмов трансляции опыта поколений, который имеет неоспоримое воздействие на молодое поколение в процессе воспитания, и др.

Указанные негативные моменты вызвали необходимость разработки концепции взаимодействия различных социальных институтов (семьи, образовательных учреждений всех типов, учреждений дополнительного образования, клубов разной направленности, общественных, религиозных организаций и объединений), подкрепленной соответствующими технологиями, которые позволили бы реализовать потенциал работы по воспитанию патриотизма для социализации становления личности. При этом были сформулированы современные требования к воспитанию патриотизма, которые реализуются в практической деятельности:

— развитие высокоинтеллектуальной, нравственно зрелой, социально активной личности;

— воспитание граждан на общечеловеческих ценностях, социально-экономических, исторических, нравственных, идеологических, политических и военных примерах, соответствующих современному развитию общества;

— формирование любви к Родине, родному краю, родным и близким, гордости за народ, его историю и достижения;

— воспитание у молодежи твердой убежденности в необходимости защиты



России и ее интересов; формирование патриотической личности и «личности долга» — защитника Отечества;

— формирование мировоззренческой и психолого-педагогической установки на осознание значимости укрепления позиций Российского государства в рамках социально-экономического и политического развития страны.

В числе главных вопросов социально-идеологических, мировоззренческих основ деятельности в работе по развитию патриотизма, гражданственности, готовности к достойному служению Отечеству — вопрос о цели воспитания. Она заключается в формировании социальных и личностных качеств молодого человека для наиболее полной их реализации на благо духовного, экономического возрождения России; воспитания гражданина, патриота своей Родины, защитника Отечества. Отсюда следует одна из ведущих задач патриотического воспитания — формирование волевых качеств личности, определяющих ее нравственную состоятельность и способность к социальному выбору на основе личной ответственности.

Система принципов патриотического воспитания составляет фундамент применения теории комплексного подхода в практике воспитательной работы. Среди принципов, в соответствии с которыми строится работа по патриотическому воспитанию, необходимо выделить следующие:

1) общие — научности, законности, демократизма, приоритетности исторического и культурного наследия России, ее духовных ценностей и традиций;

2) психолого-педагогические — системности, поэтапности и преемственности в воспитании патриотизма, учета возрастных особенностей и интересов различных групп молодежи, индивидуального подхода, конкретности, непрерывности и оперативности, гибкости в выборе и применении средств, многообразии форм, методов этой деятельности, их направленности на развитие личности гражданина — патриота России;

3) связанные с проведением социальной политики, заложенные в природе

развития общества, компонентами которой являются духовная наполненность, державность, соборность, народность, социальная ориентированность, просвещенность, гуманизм, милосердие, миротворчество.

Система работы по патриотическому воспитанию предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и вне учреждений. Она существует не изолированно, а в тесной связи с другими системами как социального, так и природного порядка. Внешняя среда оказывает существенное влияние на процесс функционирования и развития, являясь одновременно источником обновления и пополнения элементов системы патриотического воспитания.

Повышение эффективности деятельности по патриотическому воспитанию обеспечивается путем создания совокупности общих и специфических условий для ее осуществления. При этом важна оценка результативности процесса патриотического воспитания как системы накопления, фиксации и обобщения сведений о различных категориях граждан, учета уровня их патриотичности на основе объективных критериев.

Необходимо отметить, что педагогические условия, при которых формы работы по патриотическому воспитанию эффективно влияют на социальное становление подростков и молодежи, определяются широкой интеграцией воспитательного и образовательного процессов, воздействующей на развитие системы патриотического воспитания.

Таким образом, патриотическое воспитание представляет собой сложную, относительно самостоятельную, целостную, самоуправляемую, активную и развивающуюся систему, которая требует взвешенного комплексного подхода к ее реализации.

Организация работы по патриотическому воспитанию в системе образования делится на несколько этапов в соответствии с возрастными и психологическими особенностями подростков и молодежи.

Первый этап начинается с дошкольного возраста. Цель работы состоит в формировании у детей представлений о «малой» и «большой» Родине, о победе добра над злом.

В учебных заведениях общего образования в учебное и внеучебное время продолжается формирование взглядов и убеждений патриотической направленности. Второй этап приходится на младший школьный возраст (7—11 лет). Основная цель работы с учащимися в данном направлении — формирование элементарного понимания Родины, Отечества, представлений о Российском государстве, его боевых, трудовых, культурных традициях; воспитание чувства естественной привязанности и любви к родным местам, к Родине.

На третьем этапе, соответствующем подростковому возрасту (11—15 лет), происходят формирование понимания Родины как Российского государства и народа; привитие чувства любви к родной земле, национальной территории, гордости за историческое прошлое нашей страны и родного края. Осуществляется ознакомление с символами Российского государства, традициями и ценностями российской культуры.

Основная цель четвертого этапа — этапа ранней юности (15—17 лет) — формирование конкретных установок на личное участие в реализации функции защиты Отечества, выполнение определенных обязанностей; профессиональное самоопределение, самостоятельное и осознанное нахождение смысла выбираемой или уже выполняемой работы, всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации.

Пятый этап, приходящийся на возраст 18—19 лет, является наиболее социально значимым для личности по сравнению с четырьмя предыдущими. С одной стороны, для определенной категории молодых людей — это выполнение функции защитника Отечества. С другой — продолжение обучения в системе среднего и высшего профессионального образования. Деятельность по патриотическому воспитанию в вузе должна стать продолжением той работы, которая велась в до-

вузовский период. Что же касается реализации ее основных направлений, то необходимо развитие институциональной системы воспитания на базе взаимодействия организаций, учреждений и социальных служб патриотической направленности. Для осуществления этого взаимодействия требуется создание целой взаимообусловленной системы, которая могла бы объединить все заинтересованные структуры, занимающиеся проблемой патриотического воспитания подростков и молодежи, была бы связующим звеном в работе с силовыми структурами и исходной точкой в создании методологической основы патриотического воспитания. Такой системой стала разработанная нами и представленная ниже концептуальная модель процесса патриотического воспитания, позволяющая организовать этот процесс с учетом социально-экономической трансформации и социальной дифференциации общества и девальвации духовных ценностей.

В организации процесса патриотического воспитания задействованы государственные и негосударственные структуры социальной сферы, социальные службы для молодежи патриотической направленности, военно-учебные заведения и воинские части, общественные, религиозные организации и другие структуры, заинтересованные в проведении данной работы.

Совершенствование процесса патриотического воспитания потребовало создания в регионе соответствующей научно-методической базы. К данной исследовательской работе органами исполнительной власти привлекаются группы профотбора и научно-исследовательские отделы высших военно-учебных заведений, преподавательский состав и студенты высших учебных заведений, занимающиеся научной деятельностью. Результаты исследований находят отражение в учебных и методических пособиях, оглашаются на научно-практических конференциях, учебно-методических семинарах, заседаниях ученых советов высших учебных и военно-учебных заведений. Все это дает возможность определить и выработать наиболее приори-



Р и с. Концептуальная модель процесса патриотического воспитания

тетные направления работы по патриотическому воспитанию на территории региона, используя научную базу.

Одной из форм такой работы является создание на территории региона военно-патриотических, спортивных, профильных клубов, клубов по месту жительства, социальных служб, которые должны стать базами, с одной стороны, реализации системы мероприятий исторической, досуговой, спортивной, патриотической направленности, а с другой — получения первых профессиональных навыков подготовки к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации. Данный подход позволил пересмотреть деятельность государственных структур по организации социальных учреждений

патриотической направленности через призму их взаимодействия с воинскими частями, военно-учебными заведениями, военкоматами, разработать программные мероприятия по организации совместной работы по патриотическому воспитанию молодежи допризывного и призывного возраста.

Системный подход к реализации процесса патриотического воспитания в регионе отражает важнейшие пути совершенствования процесса воспитательно-го воздействия и наиболее приоритетные направления этого процесса с учетом динамики развития, комплексного решения проблемы на основе консолидации деятельности заинтересованных структур и организаций.

Поступила 04.08.03.

ИСТОРИЯ ПРАВОЗАЩИТНОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

*А.И. Лушин, зам. директора Средне-Волжского филиала Российской
правовой академии Министерства юстиции РФ, доцент*

В статье рассматриваются этапы становления правозащитного движения в России 1960—1980-х гг., показывается необходимость использования материалов его истории в образовательной и воспитательной деятельности учебных заведений в целях формирования у учащихся историко-правового сознания гражданственности.

Stages of formation of human rights movement in Russia in the 60s—80s of the previous century are considered in the article. The necessity to use the materials of the movement history in activities of educational institutions is emphasized. The author indicates exact topics in academic courses of history and law studying which the teacher has an opportunity to utilise materials of opposition movement history with the purpose of formation of historical and legal conscience and civicism in students.

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству. Поэтому образовательная политика должна учитывать следующие тенденции:

— ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

— возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рам-

ках международного сообщества, что требует формирования у молодого поколения современного мышления.

В основных документах, определяющих цели, задачи, ориентиры образования, — Законе РФ «Об образовании», Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования — актуализируется проблема формирования историко-правового сознания, гражданственности молодого поколения. Ее содержание в соответствии с современным видением раскрывается в Концепции модернизации российского образования.

© А.И. Лушин, 2003



Формирование нового мировоззрения и его реализация в жизнь — сложная задача нашего времени. Она в большей мере решается в процессе исторического познания, отражающего прошлое во всех его многообразных проявлениях. В связи с этим особенно актуальными становятся выработка у обучаемых умения транслировать историческое знание, воспитание культуры научного мышления.

Школа — общеобразовательная и профессиональная — является важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Однако устаревшее содержание образования не обеспечивает ее выпускникам фундаментальных знаний (важнейших составляющих стандарта образования наступившего века), и прежде всего базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Отсюда одна из главных задач российской образовательной политики заключается в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Внимательное отношение к жизни прошедших поколений составляет образовательную и воспитательную цель в работе с молодежью. Необходимость осмысления роли культурной памяти — важнейшая проблема современного российского общества, ибо историческое и культурное беспамятство обрывает связь, соединяющую поколения.

В свое время наш соотечественник Н.Ф. Федоров в известном труде «Философия общего дела» представил проект восстановления культурной памяти и уважения к прошлому. В противном случае, писал он, возникает «стадное сознание» и порождается новое варварство. Проект русского мыслителя не потерял своей актуальности в современной российской ситуации, когда стратегической задачей общества становятся поиск правды, уважительное обращение к прошлому.

Реализация важнейших задач воспитания — формирования у молодежи

гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры — возможна прежде всего через усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся. Именно такими дисциплинами являются история и право.

Правозащитное движение в нашей стране — малоизвестная страница ее истории. В книге «Власть и правозащитное движение в СССР: (Историко-правовой аспект)» (Саранск, 2002) мы попытались восполнить исторический пробел и предложить научно выверенный материал для объяснения этого действительно уникального явления недавнего исторического прошлого. Обусловленное множеством социально-экономических и политических факторов, оно имеет глубокие исторические корни.

В истории цивилизации идея прав человека выросла из философии гуманизма эпохи Возрождения. Первые буржуазные революции провозгласили декларации, подчеркивающие абсолютную и безусловную ценность каждого человека, закрепляющие свободу и равенство людей. Принятие этих документов означало политико-юридическое конституирование идеи прав человека, которыми он должен обладать уже в силу того, что является человеком. В преамбуле Декларации прав человека и гражданина, провозглашенной Национальным собранием Франции в 1789 г., говорится, что единственной причиной общественных бедствий и порчи правительства было забвение или презрение прав человека, декларация таких прав будет постоянно напоминать о них членам общества и аппарату власти, давать людям критерии оценки действий правительства и служить тому, чтобы требования граждан обращались к поддержанию конституции и всеобщему счастью (см.: Сборник документов по истории Нового времени стран Европы и Америки. М., 1980. С. 96—98).

С принятия названных документов началась история прав человека. В дальнейшем они закрепились в конституциях государств, избравших для себя путь либеральной демократии, и благодаря

этому не только оказались идеологическими и политико-правовыми требованиями, но и приобрели качество юридической обязательности. Выделение этих разновидностей прав человека связано с присущим либеральной демократии разграничением между гражданским обществом и политической властью, государством. Концепция либеральной демократии предполагает существование такого общества, которому свойственна самостоятельная и свободная от опеки, жесткого контроля со стороны государства жизнь. Как член гражданского общества и как участник политической жизни человек в этих условиях обладает следующими правами: на неприкосновенность личности и жилища, свободу совести, мысли и убеждений, включающие и свободный обмен ими, на ассоциацию с другими людьми, свободу собраний, равный доступ к государственной службе, участие в управлении своей страной непосредственно или через представителей.

«Второе поколение» прав человека (социально-экономические права) формируется в XX в. В отличие от гражданских и политических прав они выражают уже не свободу и автономию человека по отношению к обществу и аппарату политической власти, а главным образом заботу общества о человеке, государства — о гражданах. Требование к такой заботе предполагает разные идеологические основания. Оно может опираться на идею государства всеобщего благоденствия или социального государства либо быть результатом реализации социалистических идей, выражая присущий им акцент на коллективистские начала в общественной жизни. В число главных форм юридического выражения этого требования входят социально-экономические права на труд, материальное обеспечение в старости и в случае угрозы потери трудоспособности, на образование и др.

В связи с появлением идеи прав человека происходят существенные изменения в правосознании людей, а когда эти права становятся реальностью, — в самой общественной жизни. Высшими ценностями правовой культуры оказываются теперь не закон и порядок, а досто-

инство человека, свобода и равенство людей, выражающие их права. Последние не даруются человеку щедрой политической властью, а лишь признаются и обеспечиваются ею, что является важнейшей задачей власти. О признании уникальной значимости для людей феномена прав человека свидетельствует то, что они зафиксированы международным сообществом в многочисленных документах. Основные из них получили наименование Международной хартии прав человека. Это принятая Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г. Всеобщая декларация прав человека, а также утвержденные Генеральной Ассамблеей на XXI сессии 16 декабря 1966 г. Международный пакт о гражданских и политических правах и Международный пакт об экологических, социальных и культурных правах.

Реализация прав человека в нашей стране имеет качественное своеобразие. В советском государстве существовала особая концепция правового статуса личности, гражданина: человек (личность, гражданин) рассматривался как труженик-коллективист, участник некоего общего дела, которое делается по мудрому предначертанию политической власти, под ее руководством и контролем. Таким общим делом были построение основ социализма, коллективизация, индустриализация, укрепление социализма и построение коммунизма, выполнение пятилетнего и семилетнего планов, продовольственной, жилищной программы, борьба с алкоголизмом и т.п. Во всех случаях человек оказывался в роли, определявшейся как «винтик государственного механизма», «трудовой резерв», «человеческий фактор», «производительная сила» и т.п. Выступая в такой роли, человек всегда служил чему-то сверхличному, далекому от его собственных интересов и потребностей. Следует отметить, что противостояние власти и общества неизменно сопутствовало становлению российской государственности. Конкретное его проявление до недавнего времени объяснялось лишь через призму упрощенных догматов о классах и классовых антагонизмах.



Период после октября 1917 г. в стране характеризовался постепенным переждением революционной диктатуры в тоталитарный режим. Борьба за лидерство после смерти Сталина, робкие попытки реформирования, разоблачение культа личности, начало реабилитации его жертв вызвали пробуждение духовной жизни и свободомыслия. Комплекс новаций середины 1950—1960-х гг., получивший потом название «оттепели», породил в обществе большие надежды. Важнейшим результатом реформирования и десталинизации явились изменения в ментальности и общественном сознании на идеологическом, социально-психологическом и нравственном уровнях, что в значительной степени отразилось на образе мыслей и поведении творческой интеллигенции, наиболее активную и деятельную часть которой стали называть «шестидесятниками», «детьми XX съезда». Именно они пронесли идеалы демократии через время застоя.

В конце 1960 — начале 1970-х гг. к власти пришло новое поколение руководителей, новый господствующий класс, который превратился в замкнутую касту. По мере того как истощались ресурсы государства и разрасталась бюрократия, «государство пухло, а народ хирел» (Ключевский В.О. Курс русской истории: Соч.: В 9 т. М., 1988. Т. 3, ч. 3. С. 12). Те, кто мог надеяться на профессиональный успех (а число их по мере роста образованности общества увеличивалось), теперь не находили применения своим способностям и энергии, поскольку такие важные каналы самоорганизации личности, как независимая политическая деятельность и предпринимательство, были закрыты, оставались лишь диссидентство и теневая экономика.

Патриархальная традиция подчинения и послушания власть имущим превратила знания и представления руководителей государства о мире в несомненный критерий официального политического знания. При отсутствии официальной оппозиции и идеологического плюрализма доминировали навязываемые обществу единомыслие и «всеобщее одобрение» политики партии и государ-

ства. Однако в любом обществе есть не только сознательные сторонники официально проводимой политики и индифферентные конформисты, но и несогласные с ней, выступающие против диктата идеологии, существующих политической системы и образа жизни. В 1970-х гг. они получили неофициальный статус «диссидентов», означающий инакомыслие, несогласие с официальной политикой. Представители власти определяли диссидентов как людей неуравновешенных, с отклонениями в психике, а иногда и просто платных агентов западных спецслужб.

Общественная жизнь середины 1960-х гг. ознаменовалась свертыванием демократических перемен «великого десятилетия» 1953—1964 гг., кампанией борьбы с субъективизмом и волюнтаризмом Н.С. Хрущева. Главное противоречие между властью и обществом, сложившееся в то время, заключалось в существующей политической системе и потребностях, запросах выросшего в интеллектуальном и культурном отношении населения страны. Реализовать эти объективные запросы власть не могла. Нарушение прав и свобод, зафиксированных в Конституции СССР 1936 г. (а затем в Хельсинских договоренностях), привело к зарождению движения, в основе которого была концепция защиты прав человека. Его появление было обусловлено системным кризисом, охватившим все стороны жизни советского общества. Важную роль в возникновении движения сыграл судебный процесс над московскими литераторами А. Синявским и Ю. Даниэлем, опубликовавшими свои произведения за рубежом.

Формирование идейно-нравственных основ правозащитного движения пришлось на период конца 1960-х — начала 1970-х гг. Он совпал с «пражской весной», попытками власти остановить преобразование политических институтов в Восточной Европе. События в Чехословакии весной — летом 1968 г. вызвали неоднозначную реакцию в советском обществе, значительная часть которого поддержала ввод войск стран Варшавского Договора в ЧССР. Однако были и недо-

вольные. Наиболее известным выступлением в защиту суверенитета Чехословакии стала акция 25 августа 1968 г. на Красной площади в Москве.

Особенностью данного этапа явились так называемые подписантские кампании в защиту осужденных писателей, «самиздатчиков» Ю. Галанскова, А. Гинзбурга и др., а преобладающей формой протеста — письма в различные правительственные инстанции. В этих кампаниях принимали участие прежде всего представители творческой интеллигенции и научные работники. Следует отметить, что требования соблюдения Конституции СССР, защиты свободы выдвигались не только в Москве, но и в ряде других городов страны.

При отсутствии формальных структур в движении основой его консолидации стали каналы распространения самиздата. Наиболее видное место в нем занимает «Хроника текущих событий» (1968 г.). Она была своеобразной летописью движения, помогала распространять идеи правозащитников среди участников национальных и религиозных движений.

Активизация деятельности правозащитников в конце 1960-х гг. привела к усилению репрессий против диссидентов. Это «фронтальное» наступление стимулировало возникновение в 1969 г. качественно нового для советской политической жизни явления — первой правозащитной ассоциации, так называемой Инициативной группы защиты прав в СССР. Деятельность группы сводилась к расследованию фактов нарушения прав человека, требованиям освободить узников совести и заключенных из специальных психиатрических больниц и т.д. Характерной особенностью этого этапа развития движения была попытка поиска путей улучшения социалистического строя. Так, А. Сахаров, В. Турчин, Р. Медведев в письме руководству страны 19 марта 1970 г. писали о необходимости глубокой демократизации общественной жизни в стране, укрепления социалистического строя, сохранения и упрочения руководящей роли КПСС во всех областях жизни общества (см.: Хроника текущих событий. 1970. Вып. 13. С. 391).

После подписания Хельсинского заключительного акта Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (август 1975 г.) наступил период некоторой либерализации в отношении инакомыслия в стране. Это способствовало созданию 12 мая 1976 г. группы содействия Хельсинским соглашениям в СССР — Московской Хельсинской группы (МХГ). Ее появление означало начало нового периода, получившего название «хельсинский». МХГ взяла на себя сбор и анализ информации о нарушениях прав человека в СССР и стала связующим звеном между различными группами и движениями инакомыслящих, она сыграла заметную роль в становлении движения не только в РСФСР, но и в других союзных республиках. На Украине, в Литве, Грузии, Армении также возникли Хельсинские группы (1976 г.). При МХГ была создана рабочая комиссия по расследованию использования психиатрии в политических целях, значительно активизировалась работа по защите прав верующих. В конце 1970-х гг. появляются и другие группы правозащитной направленности: «Право на эмиграцию», «Выборы-79», «Группа разделенных супругов».

Период конца 1970-х — начала 1980-х гг. ознаменовался новым наступлением властей на правозащитное движение, сопровождавшимся арестами и высылкой его активистов за пределы страны. В сентябре 1981 г. в журнале «Коммунист» заместитель Председателя КГБ СССР С. Цвигун писал о разоблачении и обезвреживании антиобщественных элементов, маскировавшихся под «правозащитников и поборников демократии», и констатировал, что правозащитное движение в стране перестало существовать (см.: Цвигун С. О происках империалистических разведок // Коммунист. 1981. № 14. С. 98).

Уже в период так называемой перестройки на смену правозащитным группам пришли политические клубы, а затем народные фронты, начался процесс постепенного становления многопартийной системы. К 1987 г. в связи с изменением политического курса страны и ам-



нистией большинства политзаключенных движение вступило в новый этап: оно уже не носило правозащитного характера и обрело иные формы.

На протяжении всей истории возникновения и развития правозащитного движения выкристаллизовывались его идейно-нравственные принципы: защита легальными средствами прав человека и гражданина, легальность и гласность действий. Стремление оставаться в рамках советских законов и требование их полного, а не формального исполнения отличали правозащитников от других диссидентов. Основопологающим принципом был отказ от всех видов политической борьбы, участия в борьбе за власть и политической оппозиции. Участники движения исходили из признания безусловной ценности человеческой жизни. Неотъемлемой частью их идеологии была борьба за реализацию ст. ст. 9 и 14 Пакта о гражданских и политических правах, которые предусматривают право на свободу, личную неприкосновенность, процессуальные права граждан в случае лишения свободы, презумпцию невиновности, соблюдение норм судопроизводства и т.д. К сожалению, советское государство не посчитало нужным протянуть руку правозащитникам и сделало все возможное для разгрома и ликвидации движения. Говоря о его роли, следует подчеркнуть, что впервые в отечественной истории сложилась и выдержала многие испытания линия общественного протеста против высшей власти и государства.

Представляется, что использование в преподавании истории, правоведческих дисциплин такого феномена, как правозащитное движение, подготовлено самим временем. Проблемы историко-правового познания в современных условиях заключаются в исследовании логики развития общества и его законов, единства и многообразия исторического процесса, проблем смысла истории и права, социального прогресса, исторического времени и пространства. Историко-правовое познание определяет теоретическую реконструкцию прошлого, устанавливает истинность фактов, помогает независи-

мо, объективно рассматривать историко-правовой процесс.

Следует отметить, что в сфере образования складывается система формирования историко-правового сознания молодежи. Так, возникли инновационные типы образовательных учреждений, ориентированных на историческое, обществоведческое, правовое образование, формирующее систему знаний об истории человеческого общества, месте в ней России, ее специфике в выполнении общечеловеческой миссии по сохранению культуры народов мира, особенностях формирования правовых институтов в стране. Например, в Саранске действуют экономико-правовая гимназия № 23, Республиканская многопрофильная академическая гимназия и другие образовательные учреждения, основной направленностью которых служит историко-правовое образование. Гимназия № 23 является Федеральной экспериментальной площадкой по созданию и стабильному функционированию в школе правового и воспитательного пространства — педагогической модели гражданского общества. Граждановедение стало концептуальной основой деятельности Енгальцевской средней школы Дубенского района, средней школы № 24 Саранска.

Заметим, что уже в середине 1990-х гг. в ряде учебных программ, учебных пособий произошли позитивные изменения и проблема прав человека, история правозащитного движения стали находить в них свое отражение. Это касается учебных пособий В.П. Дмитриенко, В.Д. Есакова, В.А. Шестакова «История Отечества. XX век. 11 класс» (М., 1995) и В.П. Островского, В.И. Уткина «История России. XX век. 11 класс» (М., 1995) и др. Наиболее полно указанные вопросы освещены в учебнике А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной «История Отечества» для 11-го класса (М., 2002), в теме «Рост оппозиционных настроений (диссидентство и правозащитное движение)», а также в учебнике «История России» для 9-х классов общеобразовательных учебных заведений в теме «Общественная жизнь в середине 60-х — середине 80-х годов».

Немаловажное место названная проблема занимает в учебнике «Теория государства и права» для студентов высших учебных заведений (под ред. М.М. Рассолова, В.О. Лучина, Б.С. Эбзеева. М., 2000). Органично она вписана в курс лекций «Теория государства и права» (под ред. Н.И. Матузова и А.В. Малько. М., 2000), представлена в некоторых других изданиях. Однако анализ изданий по истории, обществознанию, истории государства и права России показывает, что курсы по истории, праву, обществознанию пока предоставляют недостаточно возможностей для более широкого ознакомления молодежи с такими явлениями нашей истории, как диссидентское, правозащитное движение.

Обновление содержания преподавания истории, права — сложный процесс, затрудненный наличием идеологических штампов, недооценкой некоторых событий, фактов в отечественной истории, отсутствием объективных источников информации. В ряду таких событий — правозащитное движение в России. Оно должно найти отражение в учебных программах, учебниках нового поколения, вариативном базисном учебном плане. Изучение истории правозащитного движения учащимися и студентами станет важным фактором формирования объективного исторического мышления и правосознания молодежи, составной частью гражданского образования.

Поступила 31.10.03.

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ XVIII в.**

*О.В. Лебедева, доцент кафедры педагогики Вятского государственного
гуманитарного университета*

Актуальность проблемы гражданского образования молодежи в современных условиях требует рассмотрения ее генезиса в историческом прошлом. Просветители XVIII в., обеспокоенные разлагающим влиянием на нравственность молодежи западных гувернеров, указывали на необходимость изучения России, воспитания патриотизма. Они мыслили гражданина как высоконравственного, свободного, добродетельного человека, находящего счастье в делании добра другим, в стремлении приносить пользу Отечеству и согражданам, соблюдающего законы и правила человеческого общежития. Статья посвящена рассмотрению целей, содержания и методов гражданского образования молодежи эпохи Просвещения.

Actuality of the problem of the young people civic education under modern conditions requires researching of its genesis. Enlighteners of the XVIII century were worried about Russian young people demoralized by the influence of Western tutors. They attracted attention to the necessity of studying Russia, and of patriotic education. They considered the citizen a free virtuous person of high moral standards who follows laws and rules of human society. This citizen finds happiness when he is good to other people and when he is useful for his motherland and his citizens. The article is devoted to the investigation of goals, content and methods of the young people civic education in the Age of Enlightenment.

Насильственное внедрение европейских достижений Петром I в XVIII в. было связано с усилением бюрократического аппарата зарождающегося буржуазного государства. Высокие цели социальных реформ отражены в его указе «Об учреждении академии», направленном на распространение наук в России и заботу о пользе народа: «...надлежит смотреть на состояние здешнего государства, как в рассуждении обучающихся, так и обучающихся, и такое здание учинить, через которое бы не токмо слава сего государства для размножения наук нынешним временем распространялась, но и через обучение и расположение оных польза в народ вперед была...» (Антология педагогической мысли народов России XVIII в. М., 1985. С. 30). В целом же указы сопровождалась усилением крепостной неволи крестьян, расширением власти помещиков над имуществом и личностью крепостных, препятствовали возникновению правового государства и гражданского общества (Г.Б. Корнетов).

Главное нравственное противоречие в деятельности Петра I — между высокими целями реформ и средствами их проведения. Он приблизился к идее правового государства: видел цель государства в народном благе, а средство ее достижения в законности, в соблюдении

гражданских и политических прав. Однако применение средств для инициирования общественной самодеятельности приводило к «строительству» правомерного порядка на общем бесправии. В государстве рядом с властью и законом не нашлось места для свободного лица, гражданина.

Нельзя не отметить, что преобразования Петра I по-разному оцениваются как современниками, так и потомками: одни считают реформу великой заслугой Петра перед человечеством, другие — великим несчастьем для России. Непоследовательность их оценки, в частности, демонстрировал Н.М. Карамзин. Будучи космополитом, в юности он прославлял просветительскую реформу Петра I, а спустя 20 лет упрекал его в незаконном насилии самодержавного монарха, направленном на подавление народного духа, составляющего нравственное могущество русского государства: «Мы стали гражданами мира, но перестали быть в некотором случае гражданами России — виною Петр I» (цит. по: Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. М., 1989. Т. 4. С. 186).

Создание светской школы Петром I преследовало утилитарные, большей частью профессиональные задачи, связанные с подготовкой регулярной армии и

флота, чиновников, инженеров, врачей. Правительство видело назначение школьного учения не в удовлетворении нравственной потребности общества, а в натуральной повинности молодежи, подготовке к обязательной службе, которая считалась основной гражданской обязанностью. Поскольку школа рассматривалась как преддверие казармы или канцелярии, то молодежь приучалась смотреть на школу как на тюрьму или каторгу. С этих позиций оценивал преобразования Петра I К.Д. Ушинский. «Петр Великий и его ближайшие преемники основывали разные училища не для удовлетворения потребности высших классов в образовании (этой потребности не было), но для того, чтобы иметь лиц, приготовленных к различным родам государственной службы» (Ушинский К.Д. Сочинения: В 6 т. М., 1988. Т. 2. С. 93).

Реформы не оказывали стимулирующего влияния на развитие отечественной науки и культуры. С одной стороны, обращение к европейской модели образования являлось плодотворным, так как отражало заботу о благе России. В первую очередь заимствовались достижения европейской техники и утилитарные общеобразовательные знания. Причина западных заимствований, в том числе и модели школы, крылась в неразвитости отечественной науки. Всякий патриот должен был стать западником; западничество считалось одним из проявлений патриотизма. Русские патриоты должны были ценить Западную Европу как полезную соседку их Отечества, потому что признательность за помощь есть не только нравственный долг, но и непроизвольный порыв всякого порядочного человека и всякого неиспорченного общества. С другой стороны, вместо органического синтеза традиционного отечественного и заимствованного западного, вместо взаимообогащения культур наблюдалось пренебрежение к родному.

Европеизация общественной жизни потребовала знания правил придворного этикета. В связи с этим появилась книга «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное из разных авторов» (1717), в ко-

торой были изложены нормы поведения юноши-дворянина. Книга имела светское содержание. Первая общая заповедь — не славные фамилии и не высокий род приводят к шляхетству, но благочестные поступки и добродетели: приветливость, смирение, учтивость. Правила нравственного поведения предписывали детям почтение и послушание родителям, совершение благочестивых и достойных поступков, от которых зависели благополучие и счастье. «Понеже благочестие есть похвала юности, и счастье благополучное, и красота в старости...» (Антология... С. 38). Уважение окружающих приносили своевременно выполняемые обещания, прилежный труд и добрые дела. Подготовка к будущей придворной деятельности была возможна посредством домашнего воспитания. В связи с этим в обязанность родителей вменялось говорить с детьми на иностранном языке, обучать их светским манерам, правилам, культуре поведения, танцам, красноречию. В книге отражены строгие требования, предъявляемые крепостническим государством к домашнему воспитанию детей. Раскрывая влияние данной книги на юношество, В.О. Ключевский отмечал: «Ничтожная немецкая книжонка не даром стала воспитательницей общественного чувства дворян» (Ключевский В.О. Указ. соч. С. 231—232).

Выдающиеся деятели данного периода, поддерживающие высокие социальные цели реформ, обращали внимание юношества на необходимость служить Отечеству, рассматривая изучение России как важнейшую предпосылку этого. Представитель светского направления образования В.Н. Татищев в «Духовной моему сыну» завещает ему изучать географию и историю русскую, чтобы «как себе, так и всему Отечеству в пользу употребить» (Антология... С. 81), знать воинские законы. Дворянская служба, по его мнению, включает военную, гражданскую и придворную. На военной службе следует избегать как безрассудной запальчивости, так и робости, чтобы не принести вреда ни себе, ни Отечеству. Находясь на гражданской службе, нужно поступать по совести: не



причинять ущерб казне, преследуя собственные выгоды. «И подлинным оным хотя на малое время возвеселишься, но совестью будешь мучиться, и оное богатство весьма непрочно» (Антология... С. 83). Гражданская служба требовала правосудия в делах, умения терпеливо выслушать бедного человека и дать ему добрый совет или наставление, оказать помощь. Собственное гуманное отношение к холопам на уральских заводах В.Н. Татищев пытался возвести в норму. Составленная им программа воспитания дворянина в целом соответствовала гуманным идеям эпохи Просвещения.

Многие мыслители данного периода пытались соединить традицию православного воспитания с новым для Руси явлением — государственной школой. Экономист и публицист И.Т. Посошков в «Отеческом завещании сыну», написанном в духе традиций поучительной древнерусской литературы, наставлял сына в начале отрочества более всех наук «прилежать книжному научению». Славу России он связывал с украшением «в воинском деле храбростию, в судейском деле — правосудием, в купечестве — праведным и неподвижным словом и товаром нелестным, мастеровым же людям — в тщательном художестве... к тому же украшаться книжным учением, грамматическим и риторским, и философским разумом. И еще в нас будут, то на весь свет будем мы славны, а и на оном свете не без похвалы будем» (там же. С. 66).

Причину «напрасных убытков» крестьян видный публицист усматривал в их неграмотности. В связи с этим он предлагал обучать грамоте крестьянских детей в течение 3—4 лет, так как грамотные крестьяне принесут больше пользы государству. «А егда грамоте и писать научатся, то они удобнее будут не токмо помещикам своим дела править, но и к государственным делам угодны будут. Наипаче же в сотские и в пятидесятские вельми будут пригодны и никто уже их не изобидит и ничего с них напрасно не возьмет» (там же. С. 63).

Естественно, что подобные предложения Петром I не принимались, поскольку не соответствовали его полити-

ке. Он был заинтересован в быстрой подготовке специалистов, обладающих деловитостью.

Церковный и общественный деятель, идеолог и интеллектуальный наставник так называемой ученой дружины прогрессивных писателей-просветителей, отстаивающих Петровские реформы после смерти Петра I, вице-президент Святейшего Синода Феофан Прокопович, как и все просветители, находил в обучении пользу и для Отечества, и для церкви. В своих произведениях он развивал идеи обновления России в духе просвещенного абсолютизма. Предложенный им проект нового учебного заведения — академии или духовного коллегия — предназначался для обязательного обучения детей священнослужителей и городских приказных людей, а дворян — какой будет воля царского правительства. Его предложение об образовательном учреждении, изолированном от влияния социума, предвосхищало замысел закрытого интерната И.И. Бецкого. Верный политике Петра I Феофан Прокопович определял задачи воспитания семинаристов в духе самодержавия: «...быть верен царскому величеству и его наследнику и готов к службе, до которой угоден есть и позван будет указом государевым...» (там же. С. 53).

Единственным полномочным сословием, обладающим гражданскими и политическими правами, в период правления Анны Иоанновны признавалось дворянство, настоящий народ в юридическом смысле слова: «...через него власть и правит государством; остальное население — только управляемая и трудящаяся масса, платящая за то и другое, и за управление ею, и за право трудиться, это — живой государственный инвентарь» (цит. по: Ключевский В.О. Указ. соч. С. 263). В указе императрицы «О записи дворян в кадетский корпус» и «Уставе кадетского корпуса» задачи овладения дворянской молодежью науками прямо связаны со служением верой и правдой Отечеству.

После смерти Петра I правящий класс, воспитанный фискально-полицейским государством с его произволом,

презрением к законности и человеческой личности, отличающийся притупленным нравственным чувством, торговал Россией как своей добычей. Преемники Петра I, предав забвению российское Просвещение, широко открыли двери для иностранцев не только в дворянских семьях, но и в Академии наук, на государственной службе. Места ученых, чиновников, воспитателей юношества заняли иностранцы, приехавшие на заработки. Только незначительную часть из них составляли люди, действительно ученые и образованные, честно исполняющие свой долг. Однако и они, не понимая заповосов русской жизни и не зная русского языка, оставались чуждыми русской культуре. Современники трезво оценивали сложившееся положение: десятки чужеземцев, польстившихся большими деньгами и пишущих на неизвестном для многих языке, пользу и славу русскому Отечеству принести не могут. Иностранцы не заботились о распространении наук и искусств в чужой стране, что отрицательно влияло на просвещение русского народа. Во многих юношах была погашена «ревность к учению» (Г. Макогоненко).

Воспитателями сначала являлись немцы, а с царствования Елизаветы модными стали французские гувернеры. Одной из причин воспитания детей чужестранцами был предрассудок, ставивший чисто иностранное произношение выше образования ума и сердца (А.П. Кунцын). Многие иноземные воспитатели отличались невежеством: не сыскав хлеба в собственной земле, они приехали в Россию и взялись за самое легкое для них ремесло — воспитание детей. Иностранцы, не знавшие русского языка и гнушавшиеся им, внушали юным россиянам презрение ко всему родному. Как следствие подобного воспитания у молодых людей формировался стыд говорить по-русски «в большом свете», возникало пренебрежение к соотечественникам, не получившим модного воспитания (И.И. Мартынович).

В.О. Ключевский обоснованно доказывал, что западное влияние как фактор социализации личности в XVIII в. разрывало естественное чувство привязаннос-

ти к Отечеству. Под воздействием западной цивилизации появились люди, теряющие чувство родного, относящиеся к нему с презрительным равнодушием или даже с брезгливостью.

Один из Воронцовых, воспитанный француженкой, впоследствии так охарактеризовал сущность данного воспитания: «Можно сказать, что Россия — единственная страна, где пренебрегают знанием родного языка и всего того, что касается родины. Люди, считающиеся просвещенными в Петербурге и в Москве, заботятся о том, чтобы дети их знали французский язык, окружают их иностранцами, дают им учителей танцев и музыки, платя им большее жалованье, а родному языку их не обучают. Это блестящее воспитание, к тому же дорогостоящее, ведет к полному незнанию своего отечества, к равнодушию, может быть даже и пренебрежению к своей родине и привязанности ко всему, что касается других стран и народов, а в особенности Франции» (цит. по: Макогоненко Г. Николай Новиков и русское просвещение XVIII века. М.; Л., 1952. С. 34).

Отличие данного периода от петровского состояло в том, что влияние Запада ослабело в государственной и экономической жизни, но проникло в общественную жизнь, нравственность, в понятия и привычки, принося житейские удобства. Обществу нравились достижения западной цивилизации, и оно «отдалось» их влиянию. В XVIII в. вследствие невежества значительной части правящих «верхов» доминирующим в жизни стал «практический мещанский материализм», вытеснивший духовные национальные ценности (И.Ф. Гончаров).

В «Записках княгини Е.Р. Дашковой» выделены четыре периода в отечественном воспитании: прадедов, дедов, отцов, сыновей. Все они подвергнуты критике вследствие отсутствия подготовки юношества к гражданской жизни в обществе и разрыва преемственности поколений. Воспитание прадедов, обучавших детей псалтыри, счету и учивших «повиноваться закону, свято хранить данное слово или обещание» (Василькова Н. Воспитание Е.Р. Дашковой // Вестн. воспитания.



1894. № 1. С. 66), нельзя назвать воспитанием, потому что они не имели понятия о естественном праве и в своем неведении были суровыми отцами и мужьями. Обучение дедами детей Уложению, за которым следовало чтение артикула и сказки о Бове-королевиче, тоже не заслуживало названия воспитания. Воспитание отцов, желающих воспитать детей «как-нибудь, только, чтоб не по-русски и чтоб чрез воспитание наше мы не походили на россиян», можно назвать не только не полезным, но положительно вредным, ибо лучше бы детям вместо «худого» знания чужого языка быть выученными своему природному языку и иметь любовь к своему Отечеству вместо пренебрежения, внушаемого французской мадам. Выросшие дети не хотели отличиться ни в поле, ни в совете, ни в служении Отечеству. Просвещенного человека в данный период определяли по французским разговорам или по школьному диплому. Однако в жизни этот человек обнаруживал самое скудное развитие ума и грубые нравственные понятия.

Отличительной особенностью деятельности русских просветителей стала борьба за основы национального самосознания, против космополитизма дворянства с его галломанией, против засилья иностранцев в государственном аппарате и культурных учреждениях, против дворянского презрения к России, ко всему русскому, к русскому народу, его обычаям и культуре.

Решающее значение на данном этапе приобрела борьба с иностранным влиянием за приоритет русского. Эту историческую потребность хорошо понимал М.В. Ломоносов, выступивший за создание национальной демократической культуры и науки, просвещение народа. Взгляды мыслителя формировались под влиянием русской народной педагогики Поморья. Его идея народности выражена в непоколебимой вере в возможности народа, необходимости учета особенностей России, заложенных в национальных корнях и традициях. Самобытную трактовку с позиций народности приобрело у него содержание нравственности. Основой нравственности М.В. Ло-

моносов считал патриотизм, потребность жить и трудиться «для пользы Отечества». Для формирования чувства памяти он предлагал отбирать в культуре прошлого самое ценное, что накоплено народным опытом. Цель и идеал воспитания видел в человеке-гражданине, стержневыми качествами которого являются высокая нравственность, любовь к науке, знаниям, трудолюбие, бескорыстие, служение на благо Родины (Т.С. Буторина).

Образование рассматривалось ученым как фактор преобразования российской жизни. Проявляя заботу о просвещении русского народа, устранении причин его невежества и темноты, исправлении его нравов, он считал необходимым расширение ремесленных и художественных промыслов.

Все труды М.В. Ломоносова были подчинены делу служения науке, народного просвещения. Его деятельность на пользу Отечества была направлена на то, чтобы расчистить путь к расцвету национальной культуры, науки, созданию национальных кадров. Возглавив академический университет и гимназию, он прилагал все силы для их преобразования. В Академическом регламенте, по его разумению, следовало предусмотреть, чтобы поступающие в академию были природными россиянами или имеющими российское подданство, так как в этом случае от них можно ожидать больше усердия.

Опыт работы академических учебных заведений использовался ученым для разработки устава Московского университета, который мыслился как центр русского просвещения. Устав исключал господство иностранцев в общей системе образования. Складывалась традиция публичности экзаменов, привлекающая к университету общественное внимание и прививающая студентам и гимназистам чувство ответственности перед обществом, убеждение в заинтересованности Отечества в их успехах.

Наиболее продуктивным в разработке сущности понятия гражданственности, целей и задач гражданского воспитания в XVIII в. является общественно-просветительское направление образования.

Возможность улучшения положения народа сторонники данного направления связывали с верой в просвещенного монарха. Один из его представителей — книгоиздатель, нравственный философ, редактор журналов и политической газеты Н.И. Новиков — ставил процветание государства и благополучие народа в зависимость от нравственности, которая дается воспитанием. Он верил, что воспитанное в духе гражданских «российских добродетелей» новое поколение установит идеальное государство. Задача воспитания юношества возлагалась им на общество, литературу, русских писателей, русское просвещение. Главными средствами превращения соотечественников в истинных патриотов признавались знания, наука, а главным методом воспитания — убеждение. Была составлена обширная программа воспитания русского народа в духе национально-русских гражданских добродетелей.

Являясь сторонником просвещенной монархии, Н.И. Новиков в то же время подверг критике образовательную политику Екатерины II, противопоставив самодержавной системе воспитания верно-подданных сынов Отечества гуманную теорию воспитания счастливого человека и полезного гражданина. Его педагогические статьи основаны на полемике с императрицей. «Екатерина проповедует принцип сословности, Новиков провозглашает равенство людей, обосновывая внесословную ценность человека. Екатерина и Бецкой требовали и создавали школьное образование под началом государства, отделяя ребенка от семьи и общества. Новиков настаивает в своих статьях на принципах общественного воспитания, открыто выступая против мнения Бецкого, обосновывая большую роль семьи и учителя в воспитании ребенка» (цит. по: Макогоненко Г. Указ. соч. С. 497).

Созданный М.В. Ломоносовым образ русского героя-деятеля, патриота, сына Отечества, россиянина Н.И. Новиков обогатил социальной характеристикой. Его герой — человек, негодующий на несправедливость, сочувствующий крестьянскому положению, переполненный чувством скорби, участия и возмущения.

Мерой ценности человека-гражданина стала общественная активность, готовность вмешаться, заинтересованность в судьбах других людей, особенно крестьян, находящихся в рабстве.

Самостоятельную патриотическую концепцию национального воспитания русского народа мыслитель изложил в «Древней российской вивлиофике»: «Будучи рожден и воспитан в недрах отечества, обязан оному за сие служить посильными своими трудами и любить оное, как я и люблю его по врожденному чувству и почтению ко древним великим добродетелям, украшавшим наших праотцев и кои некоторых из наших соотечественников еще и ныне осиявают» (там же. С. 512). Служение делом, направленное на благо народа, позволяет человеку стать истинным гражданином.

Добродетель в трактовке Н.И. Новикова требует активной деятельности воли, чем отличается от чувственной добродетели Екатерины II и И.И. Бецкого. Добродетель дает почувствовать счастье от совершенного добра. Делая добро, человек получает внутреннее удовольствие. Желание делать добро усиливается в зависимости от побуждающих причин. Счастье человека является непременным условием формирования его достоинства. Философ формировал у своих читателей идеал добродетельного гражданина, активной личности, находящей свое счастье в делании добра другим, в стремлении приносить пользу своим согражданам и Отечеству. Принципы морали и добродетели «истинного человека и патриота» он стремился соотнести с «древними российскими добродетелями», с «характером славных наших предков».

Свои педагогические взгляды Н.И. Новиков изложил в трактате «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия». Как сторонник просвещенной монархии он указывал на необходимость заботы о воспитании со стороны правительства: «С самыми лучшими законами, с самою религией, при самом цветущем состоянии наук и худо-



жеств государство имело б весьма худых членов, если бы правительство пренебрегло сей единый предмет, на котором утверждается все в каждом государстве» (Антология... С. 290). Цель воспитания определялась следующим образом: «Образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами» (там же. С. 295). Иными словами, только счастливый человек может быть полезным гражданином и только тот, кто является полезным гражданином, может быть счастливым человеком. Основой общечеловеческой концепции воспитания являлись искренняя любовь и благоволение ко всем людям.

Суть нравственного воспитания, по мнению философа, состоит в том, чтобы образовать разум и сердце детей и таким образом привести их к религиозной добродетели и христианству. Дороже всех наук он оценивал способность воспитанников правильно судить о цене вещей, а от воспитателей требовал учить детей «здравие, крепость тела ценить выше богатства и красоты, похвалу совести выше почтения и похвалы людской, а добродетель и праводетельность выше богатства, чести, здравия и жизни» (цит. по: Демков М. Нравоучительная и педагогическая литература в России XVIII в. // Рус. шк. 1898. № 5/6. С. 35).

В воспитании гражданина приоритет отдавался его нравственным убеждениям, отмечалось, что «худой» человек всегда бывает «худым» гражданином. Особо подчеркивалась необходимость взаимодействия людей для достижения общественного благосостояния. «Никакой гражданин не может быть ни довольным, ни счастливым, ни добрым гражданином, если сердце его волнуется беспорядочными пожеланиями, доводящими его либо до пороков, либо до дурачеств... Показывайте им, коль тесно связаны между собой все человеки, сколь одному нужен другой и сколь выгодно для каждого особенно и для всех бывает, когда они с общей ревностью стараются споспешествовать взаимному благосостоянию... все сие зависит от образования сердца в юношестве» (цит. по: Савотина Н.А. Гражданское воспитание: тра-

диции и современные требования // Педагогика. 2002. № 4. С. 43).

Ведущую роль в воспитании, по Н.И. Новикову, играют методы убеждения, приучения, упражнения и примера. Важно, чтобы дети в своих поступках руководствовались не слепыми побуждениями, а разумными самостоятельными рассуждениями: «...только тот добродетелен, кто имеет независимую от суждений и мнений людских и всегда действительную склонность ко всему тому, что справедливо и добро, и тот только может быть счастлив, кто умеет довольствоваться невинностью своего сердца и одобрением совести» (Антология... С. 324).

Под влиянием свободололюбивых идей западной культуры просветитель особое внимание уделял развитию разума, от которого зависит высокая степень благополучия государства: «...всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум» (там же. С. 296). Интеллект необходим для осмысления, усвоения и воспроизводства ценностей гражданского общества. В образовании ума большое место отводилось изучению родного языка, словесности, истории и географии родной страны. Н.И. Новиков предостерегал воспитателей от того, чтобы давать детям ложные или неточные понятия, поскольку они оказывают вредное влияние на личность.

Важным направлением воспитания признавалось «возбуждение» в детях трудолюбия и прилежания. Дети должны понять с малых лет, что в обществе люди связаны друг с другом и труд каждого человека очень важен для других людей. В труде и учении следует прививать детям привычку взаимопомощи.

Большое значение Н.И. Новиков придавал семейному воспитанию, полагая, что обязанность родителей воспитывать детей вытекает из их долга по отношению к детям, государству и самим себе. Публицист доказывал, что воспитателями детей должны быть не иностранцы, а люди, принадлежащие к «собственной нации».

Прогрессивные педагоги, отмечая в качестве достоинства системы воспитания Н.И. Новикова ее общечеловеческие основы, оценивали его трактат как луч-

шее педагогическое сочинение XVIII в. (М. Демков). Нельзя не видеть также огромного влияния его книгоиздательской деятельности на развитие национального самосознания и гражданских чувств российского общества.

Заслуга А.А. Антоновича-Прокопенко состоит в раскрытии влияния особенностей семейного и публичного воспитания на формирование личности гражданина. Он был убежден, что первыми воспитателями должны быть родители. «Дать жизнь — есть долг человека... но даровать обществу полезных членов, а человечеству достойных человек — есть обязанность, преимущественно на него возложенная промыслом» (Антология... С. 359).

Придавая первостепенное значение в воспитании методу примера, педагог требовал от семейных наставников детей быть умными, твердыми и честными, совестливыми и верующими, рачительными и благомыслящими; патриотами, внушающими детям любовь к Отечеству и государственной службе.

Безусловное преимущество общественного воспитания виделось в наличии доброго круга молодых товарищей по учению, в котором с благоговением произносятся имена знаменитых героев, философов, благодетелей человечества; говорится об Отечестве, о будущей службе, о славе; где царят взаимопомощь, взаимная уступчивость, взаимные пожертвования, справедливость, честность, истинная дружба. Играя вместе, дети усваивают первые правила будущего человеческого общежития — «живя для себя, жить для других». Именно здесь проходят дети школу гражданского воспитания: «они уже граждане, члены общества и в маленьком кругу своем вмещают начала тех важных обязанностей, на которых основываются огромные общества» (там же. С. 362).

Под влиянием прогрессивных идей вольности западной литературы А.Н. Радищев реакционному толкованию понятия «сын Отечества», внушаемому молодому поколению во всех училищах посредством учебного пособия «О должностях человека и гражданина», противопоставлял свобододлюбивый смысл. Он

утверждал, что не все рожденные в Отечестве достойны наименования сына Отечества, т.е. патриота. Недостойны называться этим именем люди, находящиеся под игом рабства. Следовательно, в его трактовке сын Отечества — это свободный человек, приносящий добро и пользу государству.

Доказывая, что истинный человек и сын Отечества — одно и то же лицо, А.Н. Радищев выделил качества, объединяющие эти понятия:

— благоразумие и честность, которые помогают исполнять обязанности, не заботясь о почестях и наградах, а также чувство чести, связанное с совестью: человек должен прислушиваться к своей совести, любить ближних, «ибо единою любовью приобретается любовь»;

— благонравие, которое включает необходимость выполнять законы, свято повиноваться и подчиняться требованиям общественного порядка, благоустройства, спасения; не страшиться трудностей, преодолевать препятствия; помогать несчастным, избавлять их от опасностей заблуждения и пороков; не страшиться жертвовать своей жизнью ради славы и укрепления Отечества;

— благородство, включающее руководство мудрыми и человеколюбивыми качествами в своих поступках: человек, обладающий разумом и добродетелью, прилагает все усилия и старания для блага государя и Отечества. Истинное благородство — это добродетельные поступки на благо рода человеческого, и прежде всего соотечественников.

Демократичность взглядов А.Н. Радищева, характеризующая его гражданскую позицию, проявлялась в критике системы сословного воспитания. Он признавал природное равенство происхождения людей и утверждал внесословную ценность человека. «Человек рождается в мир равен во всем другому. Все одинаковые имеем члены, все имеем разум и волю» (Радищев А. Путешествие из Петербурга в Москву; Вольность: Ода; Проза. Л., 1984. С. 51). Отсюда следовал вывод, что человек является существом, ни от кого не зависящим в своих делах. Однако исполнение роли гражданина вы-



нуждает человека не во всем руководствоваться своей волей, а слушаться повелений себе подобного. Рассудок, чувства и закон требуют от человека для его пользы признания над собой чужой власти. Если закон и власть не могут защитить в беде, тогда гражданин пользуется природным правом собственной защиты, сохранения, благосостояния, так как «гражданин, становясь гражданином, не перестает быть человеком, коего первая обязанность... есть собственная сохранность, защита, благосостояние» (Радищев А. Указ. соч. С. 51).

Выполнение должности человека и гражданина включает знание и соблюдение правил человеческого общежития, основу которых составляют народные обычаи и нравы, закон и добродетели. Если в обществе нравы и обычаи не противоречат закону, а закон соответствует добродетели, то правила соблюдать легко. Но это возможно в идеальном обществе, а в реальной действительности между ними существуют противоречия, затрудняющие выполнение должности человека и гражданина.

А.Н. Радищев считал, что качества сына Отечества требуют надлежащего воспитания и просвещения науками и знаниями. Для воспитания качеств истинного человека необходимо приучение к трудолюбию, прилежанию, повиновению, скромности, умному состраданию, к благотворительности, любви к Отечеству. Для формирования желания подражать великим людям следует использовать метод примера. К средствам, обучающим человека его истинным обязанностям, относятся науки и искусства, история и философия. Писатель подчеркивал, что данные средства — не результат его платонического размышления, на них основывается система общественного воспитания богомудрых монархов просвещенной Европы.

Таким образом, в период правления Петра I основной гражданской обязанностью являлась государственная служба. Цель воспитания трактовалась как верность царю и подготовка юношества к государственной службе. «Книжное наученье» рассматривалось как необходимая предпосылка принесения человеком пользы Отечеству. Проявлением патриотизма должна была стать поддержка заимствованных царем западноевропейских достижений науки и техники. Однако западное влияние «разрывало» естественное чувство привязанности человека к Отечеству.

Усилия передовых просветителей были направлены на обличение космополитизма дворянства, его презрения к России и всему русскому, на создание национальных кадров и развитие национальной культуры и науки. Качества гражданина рассматривались в неразрывной связи с общечеловеческими. Гражданин мыслился как высоконравственный, свободный, добродетельный человек, находящий счастье в делании добра другим, в стремлении приносить пользу согражданам и Отечеству, соблюдающий законы и правила человеческого общежития, пользующийся правом самозащиты. Среди нравственных качеств, присущих гражданину, особое место занимали справедливость, совесть, доброта. Передовые просветители требовали от гражданина проявления общественной активности, заинтересованности в судьбе других людей, участия в борьбе против несправедливого положения крестьян. Приоритетное значение в образовании гражданина придавалось знанию России: изучению родного языка, словесности, истории, географии. В целях воспитания гражданина использовались методы убеждения, приучения, упражнения, примера.

Поступила 28.10.03.

ОБРАЗОВАНИЕ В УРАЛЬСКОМ КАЗАЧЬЕМ ВОЙСКЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX — НАЧАЛО XX в.)

*О.Г. Мерзликина, ст. преподаватель кафедры эстетического воспитания
Самарского государственного педагогического университета*

Автор обращается к исследованию малоизученных вопросов развития системы образовательных учреждений дореволюционной России. К таким регионам относились и территории бывших казачьих войск, где это развитие имело ярко выраженную специфику. В статье анализируются позитивные изменения в области образования, происходящие в Уральском казачьем войске во второй половине XIX — начале XX в., продиктованные социально-экономическими потребностями региона и страны в целом.

The author addresses a scarcely investigated problem of the development of educational establishments in pre-revolutionary Russia. Cossack territories had their clearly defined specificity in this respect. The article analyses positive changes in education in the Urals Cossack Territory taken place in the 2nd half of the XIX — early XX century resulting from social and economic requirements of the region and of the country as a whole.

Последние десятилетия нашего времени были отмечены рядом изменений в системе российского образования, которые стали причиной появления множества дискуссий относительно определения его целей, задач и направлений дальнейшего развития. Стала очевидной необходимость «принципиально нового подхода к образованию как к сверхсложной самоорганизующейся системе, взаимодействующей с другими социальными институтами и составляющей с ними в рамках государства единый организм» (Колесников Л.Ф., Турченко В.Н. Стратегия образования в интересах безопасности страны // Педагогика. 1999. № 5. С. 3). Для осмысления сегодняшнего положения российского образования немаловажное значение имеет анализ исторических событий и фактов, который, с одной стороны, способствовал бы созданию объективного представления о прошлом, а с другой — помогал бы прояснению сложных социально-педагогических процессов современности.

Свидетельством того, что интерес к прошлому отечественного образования заметно усилился, стало появление большого числа исследований историко-педагогической направленности. По словам Р.Е. Черненко, «перечень работ истекшего десятилетия по истории русской школы количественно и качественно сопоставим со всей аналогичной продукцией, вышедшей во второй половине XX столетия» (Черненко Р.Е. Возвращение к истокам // Педагогика. 2001. № 9. С. 96). Однако во всем этом многообра-

зии преобладают исследования, посвященные истории высшей школы, в то время как работ, в которых прослеживается история становления учебных заведений среднего и нижнего звена, значительно меньше. Кроме того, по-прежнему малоизученными остаются вопросы развития системы образовательных учреждений окраинных регионов России, где названные процессы имели свою ярко выраженную специфику. К таким регионам могут быть отнесены территории бывших казачьих войск, где находились учебные заведения, составляющие особую группу образовательных учреждений царской России.

Вследствие усиления внимания исследователей к истории российского казачества в последние годы в отечественной науке появились работы, характеризующие образование в казачьих округах страны (см., например: Абрамовский А.П., Кобзов В.С. Во славу государства Российского: начальное образование и военная подготовка в Оренбургском казачьем войске. Челябинск, 1994; Чич С.Н. Государственная система общеобразовательной подготовки женской молодежи на Кубани XIX — нач. XX в. Майкоп, 1993; Шилов Д.Н. Оренбургский Неплюевский кадетский корпус в эпоху Николая I // Оренбургское казачье войско: Ист. очерк. Челябинск, 1994 и др.). Однако в большинстве своем они посвящены образовательным учреждениям Донского, Кубанского и Оренбургского войск, в то время как другие по-прежнему остаются малоизученными. В связи с



этим представляет интерес исследование вопроса о развитии образования на территории бывшего Уральского казачьего войска (ныне территория Западно-Казахстанской (до 1993 г. Уральской), Атырауской (до 1993 г. Гурьевской) областей Республики Казахстан и юго-восточной части Оренбургской области).

Рассмотрение данной проблемы осложняется тем фактом, что значительная часть архивных документов, в том числе и материалов, содержащих информацию о состоянии и развитии образования в Уральском войске, была утрачена в годы Гражданской войны. Для восполнения данного пробела исследователям приходится обращаться к документам центральных архивов (прежде всего архивам Москвы) и документам, хранящимся в Государственном архиве Оренбургской области (ГАОО). Ряд интересных сведений содержится в работах дореволюционных историков-исследователей (Н.А. Бородина, В.В. Витевского и др.). Ценными источниками информации по проблеме являются различного рода статистические отчеты (Статистический временник Российской империи. СПб., 1872; Статистические таблицы Российской империи. СПб., 1858; Статистические сведения по начальному образованию в Российской империи. СПб., 1902 и др.), хотя сведения, приводимые в них, нередко «очень далеки от действительности и в чрезвычайно сильной степени подвергались влиянию произвола и благоусмотрения того или иного составителя» (Фальборк Г., Чарнолусский В. Народное образование в России. СПб., 1899. С. 129). Дореволюционные издания справочного характера, а также статьи и заметки в периодической печати (журналах «Вестник образования», «Воспитание», «Русский начальный учитель», газете «Уральские войсковые ведомости» и др.) содержат немало дополнительной информации, которая может представлять значительный интерес для исследователя.

Уральские (до 1775 г. яицкие) казаки — одна из наиболее старых и самобытных групп российского населения. Поселения уральских казаков располага-

лись в бассейне р. Урал, занимая к 1916 г. территорию площадью в 7,06 млн га. Численность населения на этот же период равнялась 290 тыс. чел., из которых 166,4 тыс. составляли казаки. Территория войска делилась на 3 отдела — Гурьевский, Лбищенский и Уральский — и состояла из 480 населенных пунктов, объединенных в 30 станиц (БСЭ. Т. 27. С. 68).

Известно, что до 1858 г. в Уральске не было ни одной народной школы; существовало лишь войсковое училище. Путешественник М. Михайлов, побывавший в Уральске в 1857 г., так отзывался об этом единственном в городе учебном заведении: «Свет науки проникает в эту школу так же скудно, как и солнечный свет» (Михайлов М. Уральские очерки (из путевых заметок 1856—1857 гг.) // Мор. сб. 1859. № 9. С. 2). Однако вскоре положение начинает существенно меняться. Причиной подобных перемен стали изменения в системе российского образования, характерные для 60-х гг. XIX в. Преобразование российской школы было связано в первую очередь с социально-экономическими реформами, осуществлявшимися в стране в этот период. Одной из главных тенденций стал количественный рост учебных заведений, особенно начальных школ. По данным переписи начальных школ за 1911 г., с 1861 по 1897 г. темпы роста сети начальных народных училищ выросли почти в 5 раз (см.: Однодневная перепись начальных школ Российской империи, произведенная 18 января 1911 г. Пг., 1916. Вып. 16. С. 65). Подобная тенденция была характерна и для системы образования в Уральском казачьем войске. С 1859 по 1861 г. количество учебных заведений значительно увеличивается: только в 1858 г. открываются 18 новых школ, а число училищ доходит до ста.

Согласно данным отчета министра народного просвещения, к 1884 г. в Уральском казачьем войске насчитывалось 58 станичных школ. Увеличение числа учебных заведений на территории войска связано с именем А.Д. Столыпина, отца будущего российского реформатора. Назначенный в начале 2-й полови-

ны XIX в. войсковым атаманом, он в числе прочих обратил внимание на религиозные особенности уральцев, в частности на огромное количество старообрядцев в войске (по подсчетам атамана, 26 тыс. мужчин и 27,5 тыс. женщин) (см.: Витевский В.Н. Раскол в Уральском войске и отношение к нему духовной и гражданской власти в конце XVIII — начале XIX вв. Казань, 1878. С. 117). Подобный факт настолько поразил А.Д. Столыпина, что в письме обер-прокурору Св. Синода от 26 февраля 1859 г. он называет раскол «страшной аномалией» и предлагает ряд мер, направленных на его искоренение. В качестве одного из средств выхода из создавшегося положения ему представляется развитие народного образования в войске. Новые школы по инициативе А.Д. Столыпина открываются не только в Уральске, но и в Гурьеве, Илецком городке, в Сакмарске, а также в каждом из форпостов.

Однако вскоре многие из вновь открытых школ по причине недостаточного финансирования пришли в упадок. Попытки поправить положение через пожертвования состоятельных граждан не принесли желаемого результата. Несмотря на все усилия войскового атамана, обучением в это время было охвачено только 35 % детей школьного возраста.

Серьезную проблему для развития образования в войске представляло кадровое обеспечение учебных заведений. Многие из учителей, работающих в школах, не имели свидетельства на звание учителя. Часто в школах преподавали казачьи офицеры, не отличавшиеся высоким уровнем образования. Кроме того, немалую озабоченность руководства вызывала большая текучесть кадров. Атаман войска Н.А. Бородин, составлявший отчет для Министерства народного просвещения, главную причину создавшегося положения видел в невысокой оплате труда педагогов: наивысший размер жалованья учителя достигал 240 руб. в год, рядовой же учитель зарабатывал не более 100 руб. В среднем заработная плата большинства педагогов составляла всего 55—60 руб. в год (см.: Бородин Н.А. Очерки школь-

ного дела в России: Всеподаннейший отчет Министерству народного Просвещения за 1884. Грамотность в Земле Уральского Войска // Рус. начал. учитель. 1888. № 1. С. 28, 33). В связи с этим многие учителя уходили из школ и занимали более выгодные в материальном отношении места (войскового писаря, поселкового атамана и др.).

Состояние материально-технической базы большинства школ и училищ тоже оставляло желать лучшего. Так, в вышеупомянутых материалах отчета указывалось, что школьные здания «поставлены» очень печально, то же самое можно было сказать и о школьных библиотеках, обеспеченности учебниками, наглядными пособиями и т.д.

Общее попечение о начальном образовании в войске находилось в ведении войскового атамана, который нередко пытался воздействовать и на методы преподавания в школах. Так, в соответствии с приказом атамана от 23 декабря 1886 г. учителям географии рекомендовалось: «География Корнеля и мироведение, которые разделены на отдельные беседы, так просто и удобопонятно изложены, что учителю почти нет надобности переставлять и перефразировать их, а остается только с пользой употребить в дело» (Урал. войск. ведомости. 1867. № 3).

Преподавание некоторых дисциплин велось весьма оригинальным способом. Будущий писатель Н.Ф. Савичев оставил ряд воспоминаний относительно изучения такого предмета, как география: «Когда нас оставляли без обеда, что случалось почти каждый день со всяким, толпа голодающих мальчуганов инстинктивно не прыгала по-козлиному и не возилась, чтобы не увеличить голод, а все садились за ландкарту, задавали поочередно названия города, реки, моря. Кто первый находил заданное, задавал такую же задачу другим. Таким образом мы с замечательной подробностью изучили ландшафты всех частей света» (цит. по: Изюмов А.И. География в Уральском казачьем войске // География в shk. 1997. № 1. С. 68).

Отношение населения к образованию было довольно противоречивым. Об этом



лучше всего свидетельствуют мемуары и личные впечатления педагогов, работавших в школах и училищах. Интересно мнение учителя В. Чуреева, который после окончания Самарской учительской семинарии преподавал в одной из поселковых школ. Помимо ежедневного обучения детей он намеревался по выходным и праздничным дням обучать и взрослых. Однако попытки собрать родителей учащихся оказались тщетными. После долгих размышлений педагог делает вывод: дело не в нежелании казаков учиться, причина заключается в недоверии к учителям неказачьего происхождения, а также в том, «что дело это было для них новое, а новшеств казаки больше всего боятся» (Чуреев В. Письмо учителя // Рус. начал. учитель. 1888. № 2. С. 21). Поразительно, что рядовой учитель смог заметить факт, на который обращали внимание многие исследователи нрава и обычаев уральских казаков, — неприятие всего нового. Боязнь потерять завоеванные некогда права и привилегии приводила к тому, что каждое новшество казаки «встречали с недоверием и пытались по возможности противодействовать им» (Витевский В.Н. Указ. соч. С. 5). В работе В.Н. Витевского приводятся интересные сведения о том, как на собрании после бурных обсуждений казаки отказались от открытия школы в одном из форпостов. Доводы их были очень просты: «Жили же наши деды без всяких школ, да еще как жили! Приведи Бог кому пожить так в наше время» (там же. С. 194).

Подобную точку зрения разделяли далеко не все казаки. Многие из них, не имея возможности обучать детей в школе, отдавали их на обучение к так называемым мастерам и мастерицам. Это были люди,

овладевшие основами грамоты, «местные грамотеи», которые за определенную плату обучали детей чтению и счету. Причем читали они «довольно порядочно», но писать почти не умели (Бородин Н.А. Указ. соч. С. 26). Несмотря на это обстоятельство, мастера и мастерицы успешно конкурировали с официальными школами, и благодаря их усилиям, число грамотных в войске, по итогам переписи 1885—1886 гг., достигло 22,8 %.

К началу XX в. уровень грамотности в Уральской области повысился до 34 %, что позволило войску занять по этому показателю одно из первых мест среди других групп казачьего населения. На территории войска в указанный период существовали следующие категории учебных заведений: войсковые школы, школы духовного ведомства, школы Министерства народного просвещения, а также духовное и сельскохозяйственное училища, женская гимназия с педагогическим курсом, школа войскового хора, мореходный класс. В Уральске действовали 3 воскресные школы, в которых изучались российская история, Закон Божий, грамматика, арифметика, география. Количество учебных заведений постепенно увеличивалось: в 1910 г. насчитывалось 300 учебных заведений, в 1911 — 340, в 1912 г. — 386 (см.: Памятные книжки (адрес-календари) Уральской области за 1911—1913 гг.).

Таким образом, во второй половине XIX — начале XX в. в Уральском казачьем войске происходили позитивные изменения в области образования. Они были прямо связаны с общими изменениями в области российского образования и диктовались социально-экономическими потребностями как страны в целом, так и ее отдельных регионов.

Поступила 29.08.03.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЕМЫХ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.Г. Васильев, профессор кафедры педагогики высшей школы Красноярского государственного университета,

Т.Н. Ямских, аспирант кафедры педагогики высшей школы Красноярского государственного университета

Для того чтобы обучаемый имел возможность развивать природные задатки и приобретенные способности, нужна эффективная система образования, базирующаяся на передовых технологиях, включая дистанционное обучение. Качество последнего во многом зависит от обратной связи. Авторами описываются психологические особенности, знания и учет которых необходимы при организации продуктивной обратной связи обучаемого с информационным полем при дистанционном обучении иностранным языкам.

The feedback in education process is viewed as an important factor in achieving quality education. The authors describe psychological traits that should be taken into account in organizing student's productive feedback with the information field in distance learning of foreign languages.

Задачи, стоящие перед современным образованием, включают учет возможностей и потребностей человека в непрерывном образовании. Важно, чтобы обучаемый имел возможность постоянно развивать свои природные задатки и приобретенные способности. Для реализации этих задач необходима эффективная, гибкая, индивидуальная система образования, базирующаяся на передовых технологиях и средствах обучения, включающая дистанционные формы образования (см.: Полат Е.С. Дистанционное обучение. М., 1998). Одной из возможностей достижения целей обучения на расстоянии являются информационные коммуникативные технологии.

Качество любого вида обучения на расстоянии зависит от эффективности опосредованного взаимодействия преподавателя и обучаемого, применяемых педагогических технологий, разработанных методических материалов и способов их использования, а также эффективности обратной связи, появляющейся в результате обмена участниками процесса коммуникации ролями: получатель — отправитель. Обратная связь — это прежде всего ответ получателя информации на нее. Получатель при этом становится отправителем, и наоборот, отправитель — получателем. Таким образом мы имеем единицу (обращенного) коммуникативного обмена.

С точки зрения теории информации модель коммуникативного процесса выглядит следующим образом. Она состоит из этапов: послышки, кодирования значений, получения, декодирования значений, обратной связи.

Отправитель (в ситуации педагогического общения — преподаватель) формирует значение, кодирует информацию, предназначенную для передачи другим участникам процесса. Кодирование — это трансформирование предназначенного для передачи значения в послание или сигнал. Носители информации организуются в определенную форму — речь, текст, рисунок, схему и т.д., результатом является послание, содержащее данные с определенным значением. Смысл или значение послания представляет собой принадлежащие отправителю идеи, факты, ценности, отношения и чувства. Послание посредством передатчика поступает в передающий канал, доводящий его до заданного адресата. Передатчиком может быть как человек, его тело, голос (т.е. средства вербальной и невербальной коммуникации), так и технические средства (телефон, телевизор, компьютер и т.д.). Как только началась передача послания или сигнала, коммуникативный процесс выходит из-под контроля средства или человека, его пославшего. Начинается этап получения передаваемой



информации и понимания его значения. Канал выводит послание на приемник, который фиксирует получение данного послания по другую сторону канала. Этап раскодирования включает восприятие (получение) послания получателем, его интерпретацию (как понял) и оценку (что и как принял). Получить информацию — еще не значит ее понять, а понять — еще не значит принять.

Эффективная коммуникация устраняет причины для неприятия послания или сигнала. Обратная связь — это тот самый ключевой момент, который свидетельствует об эффективности коммуникации, целью которой — построение понимания (точнее взаимопонимания) и создание общего, возможно, «здесь и теперь» знания. В этом смысле трансляция знаний не есть эффективная коммуникация.

При подготовке формирующего эксперимента, проведенного нами с целью организации эффективной обратной связи обучаемого с информационным коммуникативным полем, выяснилось наличие определенных трудностей, которые связаны с отсутствием или недоразвитием некоторых психологических способностей обучаемого, возникших по причине увлечения знаниевым компонентом, и отсутствием необходимости учета и использования этих способностей традиционным образованием. Прежде чем остановиться подробнее на этих способностях, хотелось бы пояснить, что такое формирующий эксперимент и чем он отличается от естественно-научного.

Формирующий эксперимент — это комплексный полидисциплинарный эксперимент, направленный на формирование новых фрагментов и образцов образовательной практики. Он предполагает построение или порождение объекта внутри его структуры, после чего тот и становится объектом изучения. Этот вид эксперимента проводится с использованием нескольких идеализаций одновременно либо построением на основе принципов конфигурирования новой идеализации. Помимо исследования он включает элементы проектирования. Эффективность формирующего эксперимента оценивается с точки зрения реализуемости

проектной идеи и анализа последствий. Формирующий эксперимент наряду с научно-исследовательской позицией обеспечивает организацию и связь управленцев, преподавателей, методистов и т.д. (см.: Громыко Ю.В., Давыдов В.Д. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6. С. 31—37).

Как же возникает задача формирующего эксперимента, целью которого является построение или порождение эффективной обратной связи обучаемого с информационным коммуникативным полем?

В процессе обучения иностранному языку дистанционно на основе информационных коммуникативных технологий нам удалось выяснить, что для организации продуктивной обратной связи необходимо наличие ряда компонентов. Перечислим их.

1. Способность задавать (себе) вопрос по поводу. Это новообразование является частью коммуникативных умений, возникает у обучаемых после начальной школы, т.е. к 11 годам, формируется и из внешней формы переходит во внутреннюю в течение двух-трех лет. Если эту способность не использовать и не развивать, то она естественно «затухает» (см.: Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996).

2. Способность владеть средствами моделирования. Обучаемый организует свое действие посредством моделирования, строит словесные конструкции, оформляет их в схемы, предложения, записи и т.д. Происходит процесс полагания собственной мысли вовне (там же).

Компьютер как специфическое учебное средство реализует несколько основополагающих функций, а именно выступает в качестве средства:

- моделирования предметного содержания объектов усвоения;
- моделирования соответствующих обобщенных способов усвоения;
- моделирования взаимодействия и организации совместной деятельности;
- реализации адекватных структуре совместной деятельности и содержанию объектов усвоения форм контроля и оценки действий учащихся.

Указанные функции компьютера как средства моделирования деятельности позволяют говорить о ряде важнейших психологических особенностей использования компьютерных средств на разных этапах обучения (см.: Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии // Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 1996).

3. Сравнительная и определяющая рефлексия, или выделение признака и его объема, способность классификации, установления собственного знания и незнания.

Под рефлексией понимается рассмотрение человеком оснований собственного действия. Любое действие имеет два уровня оснований как условий, определяющих его выполнение: внешнее и внутреннее. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, различаются формальная рефлексия (для нее характерны внешние ситуативные основания) и содержательная (ей свойственны внутренние, существенно общественные основания) (см.: Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М., 1996).

Если рассмотрение оснований собственного действия производится с целью вскрыть и понять, как выполняется данное действие и что следует конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основание данного конкретного частного действия. Такой уровень рассмотрения оснований своего действия называется формальной рефлексией; здесь в ходе осмысления отражается зависимость действия от частных и единичных условий, в которых это действие выполняется.

По-другому осуществляется рефлексия в том случае, когда она направлена на то, чтобы обнаружить, почему данное действие выполняется таким образом, а не другим, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в разных условиях. Данную рефлекссию можно назвать содержательной, здесь в ходе осмысления человеком своего действия отражается зависимость этого дей-

ствия от общих и существенных условий его выполнения.

Рефлексию принято считать одной из важнейших способностей, которая как целостное образование начинает складываться в младшем школьном возрасте (см.: Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии).

4. Другие коммуникативные способности. Мы рассматриваем коммуникацию не только как процесс включения в передачу информации, но и как владение системой отношений, возникающих при многократном обращении информации. Ведущей целью обучения иностранным языкам является коммуникативная — формирование коммуникативной компетентности, т.е. умения извлекать достаточно полную информацию при чтении иноязычных текстов, умения понять собеседника, а также выразить мысль, точку зрения устно и письменно. Основу коммуникативной компетентности составляют коммуникативные умения, сформированные на базе языковых знаний и навыков, а также страноведческих знаний. Целью обучения является не столько знание о самом предмете (языковая компетенция), сколько выработка определенных навыков и умений разных видов речевой деятельности на основе знаний о способе деятельности (коммуникативная компетенция) (см.: Полат Е.С. Указ. соч.).

Учет и использование указанных психологических особенностей необходимы, так как их дальнейшее развитие связано с развитием определяющей рефлексии (т.е. я знаю, что я знаю, и я знаю, чего я не знаю), коммуникативными навыками и продуктивным воображением (преобразование внутреннего плана действия и говорения, построение языковых конструкций), с оценкой и самооценкой собственного действия.

Для человека, который сидит за компьютером, действие происходит в двух пространствах — пространстве реальном, материальном, и пространстве внутреннем, или идеальном, на связи которых находится мышление (см.: Васильев В.Г., Ямских Т.Н. Коммуникация как открытое действие // Материалы 7-й Всерос.



конф. «Педагогика развития». Ч. 1. Красноярск, 2000. С. 51—52).

Процесс восхождения от абстрактного к конкретному является общей схемой продуктивной познавательной человеческой деятельности. Центральное ее звено — усвоение (присвоение) научных знаний, включающее два взаимосвязанных процесса: интериоризацию и экстериоризацию. Первый из них совершается в онтогенетическом развитии: внешнее предметное действие превращается во внутреннее умственное. Процесс интериоризации внешних действий во внутренние осуществляется посредством слова, знака, сначала произносимого вслух, как обозначение и одновременно закрепление в памяти внешнего действия, а затем во внутренней речи, где происходят обобщение и свертывание действия. В процессе интериоризации формируются понятия, обобщенные приемы действия, его внутренние программы. Экстериоризация есть практическая реализация внутреннего, предварительно интериоризированного действия, программы обобщенного приема его выполнения. Экстериоризация как переход внутренних действий и операций во внешние представляет собой воплощение замыслов субъекта деятельности, реализацию его планов и программ построения новых объектов — в общем, созидание (см.: Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. М., 1991).

Технологии и методики обучения иностранному языку в области самооб-

разования и дистанционного обучения необходимо выстраивать, используя процесс восхождения от абстрактного к конкретному, конкретизируя процессы интериоризации и экстериоризации через систему психологических новообразований с учетом их динамики, так как именно они должны лечь в основание обучения (см.: Давыдов В.В. Л.С. Выготский и реформа школы // Сб. материалов конф. «Лев Семенович Выготский и реформа школы». М., 1994).

В соответствии с теорией деятельности обучать любому ее виду, в том числе иностранным языкам, логично лишь в ходе выполнения этой деятельности. Таким образом, эффективность обратной связи обучаемых с информационным коммуникативным полем зависит от наличия у них и дальнейшего развития перечисленных психологических новообразований. Это хорошо согласуется с задачами среднего и высшего (технического, экономического, юридического и т.д.) образования и может быть эффективно проверено (достигнуто) методом формирующего эксперимента. Более того, как показывают данные констатирующего эксперимента, слабая востребованность указанных новообразований в средней школе (при обучении иностранному языку) приводит к их «недоразвитию». Поэтому для значительной части обучаемых актуальной остается задача формирования этих новообразований, что усложняет метод исследования (формирующий эксперимент), но не меняет его.

Поступила 22.04.03.

ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.

*С.С. Малявина, ст. преподаватель кафедры дошкольной педагогики
и психологии МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Статья посвящена проблеме подходов к исследованию психики в российской психологии первых тридцати лет XX в. Автором анализируются методы исследования психики, теоретико-методологические основы психодиагностики, прикладные области применения диагностических программ, конкретные результаты проведенных исследований. Материалы данной статьи позволят исследователям выявить новые грани исследования психики, интерес к которым проявляли отечественные психологи первой трети XX в., и творчески их использовать.

The article deals with approaches to investigation of mentality in Russian psychology of the 1st thirty years of the XX century. Methods of mentality exploration, theoretical and methodical fundamentals of psychodiagnostics, applications of diagnostic programmes, and the results of research performed are analysed.

Проблема диагностики — одна из самых интересных проблем всех областей психологии, поскольку именно с помощью специально организованных исследований можно изучать психические явления, определять закономерности психики. Очевидная значимость разработки диагностических методик требует от науки детального изучения прошлого этой проблемы, выявления подходов, применявшихся исследователями в предыдущие периоды, забытых, но сохранивших свою эвристичность и для современной науки, подходов, признанных несостоятельными уже в то время. Знание истории поможет избежать возможных ошибок в будущих исследованиях.

Цель данной статьи заключается в изучении направлений диагностики психики, которые существовали в первой трети XX в.

Начало XX в. — один из самых ярких периодов отечественной науки, переломный этап отечественной психологии. В связи с внедрением в нее экспериментальных методов исследования психики в корне менялась вся методология науки, стремительно расширялся круг ее проблем. В это время активно развивались все области психологии — педагогическая, детская, возрастная, клиническая, психотехника, психология труда и др. В каждой из них разрабатывались специфичные методы исследования.

Осознание важности и актуальности экспериментального изучения человека быстро охватило все области науки и практики. Проблемой усовершенствования методического и методологического

оснований психодиагностических исследований занимались В.Б. Альтшулер, П.П. Блонский, В.М. Бехтерев, В.Я. Вайнберг, М. Коренблит и М. Надольская, К.Н. Корнилов, А.Ф. Лазурский, С.А. Левитин, Л.Е. Оболенский, А.Е. Петрова, Г. Роков, В.К. Соловьев, А.И. Сырцов, Е.И. Тихеева, Г.И. Челпанов и другие психологи.

Одна из самых популярных идей в психологической диагностике заключалась в подчеркивании важности комплексного многопланового исследования, которое кроме изучения собственно психических особенностей должно было включать анализ социально-бытовых условий, общую характеристику здоровья, антропометрических измерений. Для изучения психических особенностей отечественные психологи начала XX в. предлагали широкий круг методов: лабораторный и естественный эксперимент, опрос, наблюдение, антропометрические измерения, тестирование, проективные методики (метод свободного рисования) и др. Большинство исследователей, занимавшихся диагностикой индивидуальности, полагали, что для получения наиболее достоверных результатов диагностических исследований необходимо использовать не один, а совокупность психодиагностических методов. Таким образом, в отечественной психологии начала XX в. активно обсуждались методологические и методические вопросы диагностики индивидуальности. Психологи, интересовавшиеся этими проблемами, создавали фундамент для дальнейшей работы по ди-



агностическому изучению индивидуальности.

Чтобы понять, как велись диагностические исследования индивидуальности в отечественной психологии рассматриваемого периода, необходимо ответить на три вопроса: *Кого* диагностировали психологи? *Что* они диагностировали? *Как* они это делали?

Поиск ответа на первый вопрос дает достаточно широкий спектр объектов. Это и дети, и представители разных национальностей, разных социальных статусов, профессий, разных возрастов; исследовались гендерные различия и др.

Одним из самых распространенных направлений в диагностике индивидуальности было исследование различных особенностей детей (возрастных, национальных, социальных, отличительных особенностей детей по степени их успешности в школьном обучении, различий одаренных, трудных, детей с психическими и физическими отклонениями от нормы). Эти вопросы разрабатывали Ф.С. Асфонский, М.Я. Басов, П.П. Блонский, В.Я. Вайнберг, А. Гарант, Е. Сигова, Е.И. Зверев, В.П. Кащенко, М. Коренблит и М. Надольская, А.А. Красновский, А.Ф. Лазурский, М.А. Левина, Е.А. Гершензон, В.О. Милявская, А.П. Нечаев, С. Полянский, Г. Роков, Г.И. Россоломо, А.И. Сырцов, В.А. Трейтер, А. Феоктистов и др.

Для изучения детей ученые использовали экспериментальные программы, разработанные ранее зарубежными и отечественными исследователями, и создавали свои диагностические проспекты. Так, работа Ф.С. Асфонского была ориентирована на изучение навыков и знаний детей, поступающих в школу. М.Я. Басов исследовал особенности широкого спектра психических функций ребенка. А.П. Нечаев — «умственную сферу» детей-дошкольников.

Исследование М.Я. Басова было направлено на изучение «особенностей психических функций» ребенка-дошкольника. Для этого автором была разработана схема оценки конкретных индивидуально-психологических особенностей, включающая в себя восемь ос-

новных блоков: двигательная деятельность, восприятие, воспроизведение, творческое или комбинирующее воображение, мышление, речь, чувствования (эмоциональная сфера, выражаясь современными терминами); регулятивные процессы (внимание, воля), в каждом из которых выделялись несколько качественных особенностей психических функций, характеризующихся конкретными качественными проявлениями. Например, к особенностям восприятия М.Я. Басов причислял обилие или бедность, точность, остроту, информацию о которых следовало получать на основе наблюдений (см.: Басов М.Я. Иллюстративная схема конкретных проявлений качественных особенностей психических функций в поведении ребенка дошкольного возраста // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1980. С. 18—23).

Среди активно разрабатываемых исследований индивидуально-психологических различий следует назвать этнопсихологические. В этом направлении трудились Т. Баранова, С. Балаубаев, А. Голяховская, С. Рахматуллина, И. Бикчентай, А.П. Голубева, Е. Гранат, Е. Загоржельская, А.В. Запорожец, А.Р. Лурья, В.К. Соловьев, А. Шеповалова, А.М. Шуберт и др. Этими учеными были совершены научные экспедиции на Алтай, в Северо-Байкальский, Северо-Кавказский районы, Бурят-Монголию, Узбекистан и другие отдаленные районы Советского Союза. Исследованию были подвергнуты не только представители далеких окраин страны (буряты, ойроты, тунгусы и др.), но и народы, проживающие в средней полосе России.

Разрабатывая задачи экспедиций, ученые обязательно включали в программы изучение условий жизни — климата, особенностей быта, культуры, а также физического развития, некоторых особенностей психики (интеллекта, памяти, внимания, мышления, эмоциональной сферы и др.), апробацию диагностических программ с учетом специфики каждого народа, региона, особенностей жизнедеятельности, культуры, обычаев и т.д. Суть адап-

тации теста заключалась в насыщении его специфическим для данной культуры содержанием, понятным для той или иной народности, т.е. в учете культурных и бытовых особенностей жизни.

И. Булановым, А.В. Запорожцем и другими исследователями для изучения интеллектуального развития детей тунгусов и ойротов применялись методы Бине—Симона (в редакции Шуберт), Пинтнера—Петерсона и краткий метод Россоломо. К сожалению, ни в одной из работ нет подробного описания этих методов. Обследование интеллекта обнаружало, что с возрастом происходит постепенное незначительное снижение IQ. И. Буланов особо отмечал, что это не может свидетельствовать о «деградации детей тунгусов». Он высказал предположение, что результаты, полученные по тестам Бине детьми десятилетнего возраста и старше, возможно, находятся в зависимости от школьной культуры (европейские дети обучаются в школе с семилетнего возраста в отличие от обследованных тунгусских детей, которые начинают обучение позже). Кроме того, сравнение результатов словесных и наглядных тестов (по первым тунгусы давали наихудшие результаты, по вторым — наилучшие) привело исследователя к мысли о зависимости показателей IQ от специфических способностей, свойственных «примитивным народам», лучше разбираться в «зрительных реальных формах», нежели в вербальных конструктах. И. Буланов отмечал, что любое сравнение результатов детей разных национальностей должно быть очень условным; например, дети-тунгусы отстают от детей европейско-американской культуры (к этой культуре автор причислял и русских) в решении некоторых умственных задач, но опережают их в других заданиях, например в стрельбе в цель (см.: Буланов И. Материалы по изучению поведения ребенка-тунгуса // Педология. 1930. № 2. С. 194—207).

Специальное направление диагностических программ в отечественной психологии начала XX в. составило изучение людей разного *социального статуса*, которое было ориентировано на выявление

различий в психике, порождаемых особенностями жизненного уклада людей разных общественных слоев. Этой проблемой занимались И.А. Арямов, Р. Виленкина, Л.С. Гешелина, Е.И. Нечаева, С. Полянский, Л.А. Сыркин и др. Они исследовали типические особенности разных социальных групп (рабочих, крестьян, служащих, интеллигенции) и пытались понять причины обнаруженных различий. Содержательно эти ракурсы диагностики были очень разнообразны: изучение физического и психического состояния, когнитивной сферы, специфики речи, особенностей изобразительной, игровой и трудовой деятельности детей той или иной социально-классовой группы, характерные черты среды, влияющей на ребенка разных общественных укладов.

Цель большинства подобных исследований по сути заключалась в доказательстве того, что социально-средовые условия оказывают глобальное воздействие на психику человека и, следовательно, формирование психики человека обусловлено общественным статусом. Так, Л.С. Гешелина, изучив особенности начала речи детей, принадлежащих к семьям рабочих и служащих, обнаружила, что до 1 года произносят свои первые слова 51,2 % детей из семей рабочих и 53,5 % детей из семей служащих; от 1 года до 1,5 лет — 25,3 и 35,4; от 1,5 до 2 лет — 11,4 и 4,7; и наконец, в возрасте от 2 до 3 лет начинают говорить 12,1 и 6,4 % соответственно. Проанализировав также различия антропометрических характеристик, начала ходьбы, прорезывания зубов, Л.С. Гешелина пришла к выводу, что ведущим, доминантным фактором в физическом и психическом развитии является именно среда (социально-экономическое положение семьи), так как при ее улучшении в семьях рабочих происходит уравнивание «кривой» соотношения показателей роста и развития детей рабочих и служащих (см.: Гешелина Л.С. Среда и социально-биологическая характеристика современного дошкольника // Педология. 1928. Кн. 1. С. 113—136).

Еще одним направлением диагностических исследований было изучение



представителей различных *профессиональных групп*. Целью подобных исследований было выяснение особенностей психики, необходимых для работы в той или иной профессии. Диагностические программы подобного типа разрабатывали А. Болтунов, Н.Д. Левитов, А.А. Люблинская, П.М. Петров, Н.А. Рыбников, Г.Я. Смышляев, С.А. Яманов, И.Л. Стычинский, В.Г. Штефко и др. Этими исследователями были созданы разнообразные профессиограммы, в которых авторы пытались отразить весь спектр психических и физических особенностей, наиболее значимых для определенной профессии, т.е. создать «тип профессии». Это должно было открыть новые возможности для профориентационной работы, снизить травматизм на работе и профессиональную вредность.

Примером подобного исследования является работа Ф. Барановского, в которой он пытался выявить границы профпригодности «ездовых профессий (шофера и вагоновожатого)». Всего было обследовано 1 042 чел. в возрасте от 17 до 35 лет, 510 из них не имели никакого стажа работы в этих профессиях, 532 имели стаж от нескольких месяцев до пяти и более лет. Диагностическое исследование проводилось по методике Г.Я. Смышляева, которая включала в себя изучение «простой реакции», «реакции выбора», объема и распределения внимания, расчета скоростей, силы сжатия обеих рук, «глазомерного уклонения». Результаты каждого испытуемого соотносились с нормами профпригодности, установленными на предварительных исследованиях «заведомо хороших, средних и плохих шоферов и вагоновожатых». Анализируя полученные данные, Ф. Барановский сформулировал ряд показателей, неблагоприятных для работы в этой профессии: ослабление внимания; чрезмерная медлительность; быстрота, но ошибочность; замедление реакции и ошибки. Автор подчеркивал, что серьезным показателем профнепригодности является наличие комплекса (двух и более) отрицательных показателей (например, внимание и ошибки реакции, ошибки при расчете скоростей и замедленные реакции) (см.: Барановский Ф. Влияние национального признака на пригодность к ездовым профессиям //

Психотехника и психофизика труда. 1929. № 2/3. С. 175—180). Диагностика показателей профпригодности у выпускников школ позволит повысить эффективность профотбора.

Еще одно направление — диагностические исследования групп, разделенных по *половому признаку*. Ряд исследований был направлен на изучение специфических особенностей представителей одного пола, другие — на сравнительный анализ психологических особенностей мужчин и женщин. Эта проблема разрабатывалась в трудах Н.Е. Румянцева, Е.С. Федоровой, М.М. Штейнгауз и других психологов начала XX в.

Е.С. Федоровой, в частности, были обследованы дети обоего пола в возрасте 10—11 лет. Диагностика проводилась в форме трех серий тестовых заданий. Изучались: житейская осведомленность детей, умение находить сходства, различать детали, ассоциативная память, заполнение пробелов, механическое запоминание, умение сосредоточиться на механической работе и т.п. Полученные результаты привели автора к выводу о том, что «интеллектуальный профиль» полов различен. У мальчиков преобладает умение логически мыслить, у девочек — устойчивое внимание, умение заниматься однообразной работой (см.: Федорова Е.С. Умственная одаренность мальчиков и девочек // Вопросы изучения и воспитания личности (педология и дефектология). 1929. № 3/4. С. 17—23).

Таким образом, поиск ответа на вопрос «Кого диагностировали отечественные психологи начала XX в.?» обнаруживает несколько основных направлений, в рамках которых апробировались существующие и создавались новые методики диагностирования психики детей разных возрастов, представителей разных национальностей, социальных групп, профессий, мужчин и женщин.

На вопрос «Что диагностировали психологи начала XX в.?» возможны два варианта ответов. Согласно первому это — психика человека в целом (А. Красногорский, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, Н.А. Рыбников, А.И. Сырцов), второму — отдельные психологические и психофизиологические особенности человека (М.Я. Басов, Н.Ф. Добрынин, А. Зачиняев, А.А. Люблинская,

В.О. Милявская, А.Е. Петрова, Н. Тычино, И.Н. Холчев, Г.И. Челпанов).

Изучая психику человека в целом, исследователи формулировали конкретную проблему иначе: они диагностировали личность ребенка и взрослого, учащегося школы, характер и т.п., в действительности подразумевая под той или иной формулировкой диагностику познавательных процессов, совокупности нравственных, религиозных, эстетических представлений, представления по вопросу социальных отношений, самооценки человека, представления человека о деятельности.

Интересы ученых, занимавшихся диагностикой собственно психологических индивидуальных особенностей, в первую очередь были направлены на исследование познавательных процессов. В то время в отечественной науке экспериментальным путем изучались наблюдательность, внимание, память, мышление, воображение, ощущение и восприятие. Исследовались общие закономерности, свойства, характеристики, виды этих процессов. Проводились эксперименты, обращенные на изучение соотношения скоростей психических и психофизических процессов. Результаты подобных экспериментов не подтверждали и не опровергали взаимосвязь скорости этих процессов. Авторы подчеркивали необходимость разработки нового диагностического инструментария для решения данной задачи, значимость проведения дальнейших исследований в этом направлении.

Анализ работ, посвященных диагностике индивидуальности, позволяет предположить, что форма исследования (групповая или индивидуальная), т.е. ответ на третий вопрос «Как проводилось исследование?», определялась автором исходя из метода, выбранного для исследований, а тот, в свою очередь, находился в прямой зависимости от цели проводимой работы. Чем шире, масштабнее была цель (например, диагностика личности учащегося), тем большее количество методов было необходимо: эксперимент, наблюдение, опрос, тест и др. Эти методы давали возможность проводить массовые диагностические исследования. Напротив, работа, цель которой

была достаточно узкой, конкретной (например, изучение индивидуальных особенностей скорости психических или психофизиологических процессов), требовала от психологов лабораторных исследований с помощью специальной аппаратуры. Подобные исследования можно было проводить, только работая с каждым человеком отдельно, т.е. в индивидуальном эксперименте. Соответственно разница между выборкой персональных и массовых диагностик была значительна. Выше мы отмечали, что практически все исследователи подчеркивали необходимость использования нескольких методов диагностирования психики человека.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- в рассматриваемый период в отечественной науке активно осуществлялась разработка теоретико-методологических основ психологической диагностики, методического инструментария;

- для этой цели использовался достаточно широкий круг методов — опрос, эксперимент, наблюдение, антропометрические измерения, тестирование, проективные методики;

- большинство отечественных исследователей понимали важность использования не одного, а комплекса, комбинации диагностических методов, так как только в этом случае можно составить наиболее цельное описание психики;

- диагностические исследования велись в самых различных направлениях и областях — педологии, психотехнике, этнопсихологии, социальной, возрастной психологии;

- в отечественной психологии данного периода исследовались психика как целостное психическое образование и отдельные психические процессы;

- в зависимости от цели исследования диагностическая работа велась в форме массовых или индивидуальных методов.

Все диагностические исследования, проводившиеся в отечественной психологии в первой трети XX в., представляют собой несколько взаимосвязанных направлений. Эта связь основывается на понимании авторами того, что их исследования являются отдельными звеньями цепи изучения психики человека.



СМЫСЛ Я В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА И ЕГО ИЗМЕНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*В.В. Шлякова, ст. преподаватель кафедры практической психологии
Омского государственного педагогического университета*

В статье представлен анализ формирования профессионального самосознания студента-психолога с точки зрения выделения в его структуре следующих компонентов: представления о себе как специалисте, образа Я специалиста, смысла Я специалиста. Представлены результаты исследования изменения смысла Я в процессе прохождения психологической практики.

The article presents an analysis of formation of a psychology student's professional consciousness through defining such components as conception of self as a specialist, image of self as a specialist, meaning of self as a specialist. The changes of meaning of self resulting from psychological training practice are given.

Смысл Я специалиста-психолога является структурным компонентом его профессионального самосознания. Профессиональное самосознание специалиста-психолога — это прежде всего система представлений о себе человека в определенной профессиональной сфере. Данная система формируется в процессе получения высшего образования при взаимодействии студента с преподавателями, студентами, специалистами данной профессиональной группы.

Формирование профессионального самосознания психолога определяется спецификой его деятельности. Анализ особенностей его профессиональной деятельности представлен в психологической литературе рядом работ. В своих трудах А.Г. Лидерс и Г.С. Абрамова дают анализ профессиональной позиции психолога и его взаимодействия с клиентом в психологической работе (см.: Лидерс А.Г. Особенности позиции психолога по отношению к клиенту // Журн. практ. психолога. 1996. № 3. С. 15—28; Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: теория и опыт. М., 2000).

Профессиональное взаимодействие психолога имеет свою специфику. Прежде всего она заключается в направленности на другого человека. Клиент, обладая активностью субъекта, изначально не может не оказывать влияния на специалиста-психолога, так же как и психолог на клиента. Их влияние друг на друга взаимнообратно и взаимодополнительно. Соответственно профессиональную деятельность психолога можно рассматри-

вать только как процесс взаимодействия, а не воздействия. Таким образом, мы должны говорить о работе психолога как о *взаимодействии с другим человеком*, диалоге «Я — Ты». Это одна из основных особенностей профессии психолога. Взаимодействие с другим человеком — процесс постоянного изменения и развития как клиента, так и самого психолога. Являясь одновременно одной из основных форм работы, профессиональное взаимодействие подразумевает выстраивание совместной действительности между психологом и клиентом, в пространстве которой возможно осуществление технологии решения проблемы. В диалоге проявляются «совместное проживание проблемы» (Ф.Е. Василюк) и «со-проживание» (А.Г. Лидерс). Со-проживание психологом и клиентом способов взаимодействия по решению проблемы есть прежде всего со-развитие. Учитывая изложенное по поводу практического взаимодействия психолога с клиентом, можно полагать, что формирование профессионального самосознания студента-психолога и смысл Я специалиста в его структуре будут обуславливаться характером складывающихся отношений и способов их взаимодействия в психологической практике.

Предлагаемая нами структура профессионального самосознания психолога такова: представления о себе как специалисте, образы Я специалиста и проживание их в качестве специалиста в действительности, что является смыслом Я специалиста. На наш взгляд, это основ-

© В.В. Шлякова, 2003

ные компоненты, которые участвуют в работе профессионального самосознания. Процесс их взаимодействия представляет собой механизм развития или стагнации профессионального самосознания. Субъектом активности, обеспечивающим это взаимодействие, является Я человека. Во взаимодействии психолога с клиентом специалист формирует представления о себе. Ситуации взаимодействия в психологической работе могут быть довольно разные, и соответственно могут формироваться самые разные представления о себе как специалисте. По поводу себя в одной и той же ситуации у человека могут быть неодинаковые представления и их осознания. Это зависит от развитости самосознания психолога. Следовательно, представлений о себе как специалисте в профессиональном самосознании психолога формируется большое количество. В пространстве самосознания представления взаимодействуют, образуя взаимные связи и формируя определенную структуру. У каждого специалиста-психолога формируется своя структура, т.е. связи между отдельными представлениями. Таким образом, частью процесса самоосознания является процесс взаимодействия прежних представлений с выстраиванием взаимосвязей между новыми представлениями в профессиональном самосознании на основании динамики реальной ситуации психологической работы с клиентом.

Данная выстраиваемая структура представлений в нашем понимании и есть синтетический образ Я специалиста. Формирование образа Я — процесс более сложный, чем это описывается нами. Сложность структуры увеличивается за счет того, что при взаимодействии в действительности происходят изменения самого человека, структура образа Я фиксирует их, а также и то соотношение между ситуациями, которое является важным для определения значимости одной ситуации по отношению к другой. Сложность формирования образов Я специалиста обусловлена также тем, что при этом происходит процесс анализа поступающих образов и осмысления их зна-

чимости для самого человека, что связано с определением им своих ценностных установок в профессиональной работе. Ценности или принципы профессионального взаимодействия определяются тем подходом, в рамках которого работает психолог, и в конечном счете тем отношением, которое вырабатывается у специалиста по отношению к клиенту. Анализ включает процесс оценивания, в результате которого происходит наполнение значимостью того или иного образа, т.е. осуществляется процесс формирования значения. Таким образом, значение — это то, что фиксирует и определяет значимость того или иного образа Я как специалиста-психолога для человека.

В итоге протекания данных процессов: поступления представлений о себе как специалисте, их взаимодействия и оценивания, осмысления — в профессиональном самосознании психолога формируется переживаемый смысл Я специалиста. Он представляет собой, на наш взгляд, сформированную осмысленную и принятую для себя как человека ценностную структуру представлений о себе как психологе, т.е. осмысленный и принятый для себя человеком образ Я как специалиста. Именно активностью этой структуры обеспечиваются практическая работа психолога в реальной действительности и в конечном счете успешность или неуспешность психологической практики.

Многие ученые взаимодействие представлений в самосознании человека определяют как внутренний диалог (Захаров А.И., Миронова Т.И., Митина Л.М., Подгорная Т.К., Столин В.В., Флоренская Т.А. и др.). Диалоговая форма существования самосознания — мысль, разрабатываемая в психологии многими авторами. Во внутреннем диалоге происходит осознание проявления себя в действительности как «Я» и «не-Я».

Взаимодействие образов Я в профессиональном самосознании специалиста-психолога как диалог между позициями «Я» и «не-Я» представляет для нас особый интерес. Причиной тому является то, что в качестве «другого» собеседника для «Я» в структуре профессионального самосознания специалиста-психолога вы-



ступает образ клиента как противоположность самому психологу.

Наше исследование мы строим, опираясь на теорию самоотношения и смысла Я В.В. Столина (см.: Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983), модифицируя ее в плане конкретизации личности специалиста-психолога.

В соответствии с тем, как воспринимается и осознается противоречие между имеющимся и поступающим в образе Я, в структуре профессионального самосознания формируется определенный смысл Я специалиста-психолога. Таким образом, можно выделить и определить следующие типы смысла Я в структуре профессионального самосознания, формирующиеся в процессе профессионального взаимодействия:

- позитивный смысл Я специалиста,
- конфликтный смысл Я специалиста,
- негативный смысл Я специалиста.

Исследование профессионального самосознания и смысла Я специалиста в

его структуре на сегодняшний день возможно благодаря наличию различных проективных методов. В нашем исследовании мы использовали метод управляемой проекции и методику изучения отношения к клиенту. Данные методы позволили установить наличие определенного типа смысла Я специалиста и соотнести его с восприятием клиента психологом и таким образом проследить причину и сами изменения, происходящие со смыслом Я специалиста-психолога.

В исследовании принимали участие студенты-психологи V курса 2001/02 учебного года. Исследование проводилось на протяжении прохождения ими психологической практики. Его результаты показали, что изменение смысла Я специалиста осуществляется определенным образом. Количественные изменения, полученные посредством сравнения типов смысла Я до и после прохождения практики, представлены в таблице.

Показатели наличия типов смыслов Я в профессиональном самосознании студентов

Тип смысла Я	Позитивный смысл Я		Конфликтный смысл Я		Негативный смысл Я		Всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
До практики	19	32	32	53	9	15	60	100
После практики	27	45	23	38	10	17	60	100

Данные таблицы позволяют говорить о том, что у большинства студентов-психологов (53 %) к началу обучения на V курсе (1-й этап) в профессиональном самосознании формируется конфликтный смысл Я специалиста.

2-й этап исследования проходил по окончании студентами психологической практики. Его результаты свидетельствуют о том, что смена типов смыслов Я произошла у 37 чел., что составляет 62 % всех участников исследования.

Большое количество студентов имеют конфликтный смысл Я, и связано это прежде всего с отсутствием представлений о себе как специалисте в условиях практического взаимодействия (53 %). После прохождения психологической практики эта цифра снижается до 38 %. Другая часть студентов демонстрирует либо позитивный (45 %), либо негативный (17 %) смысл Я специалиста.

Практическое взаимодействие с клиентом приводит к изменению конфликтного смысла Я на позитивный либо негативный. Данное движение обусловлено взаимодействием новых поступающих представлений о себе с существующими в структуре профессионального самосознания на момент выхода на практику. Смена конфликтного смысла Я на негативный может быть объяснима в том случае, если проживание специалиста в действительности носит неудовлетворительный характер и формирует негативные поступающие представления о себе как специалисте. Смена на позитивный смысл Я специалиста может быть обусловлена удовлетворяющими поступающими представлениями о себе как специалисте. Подобные изменения показывают влияние практического взаимодействия психолога с клиентом на формирование смысла Я специалиста.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕСТНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*О.И. Еременко, ст. преподаватель кафедры русского языка и методики
начального образования Белгородского государственного университета*

Статья посвящена актуальной проблеме использования местного языкового материала в процессе изучения родного языка. На материале микротопонимической лексики конкретного региона показаны возможности применения регионального компонента на уроках русского языка в начальной школе. В статье предлагаются различные упражнения, обучающие тексты, фрагменты уроков с использованием микротопонимов. Включение микротопонимической лексики в структуру уроков русского языка дает возможность формировать у учащихся интерес к родной земле, родному языку и, следовательно, позволяет не только решать образовательные задачи, но и воспитывать патриотов своей страны и своего края.

The article describes the use of microtoponymy of a region as a way to introduce a regional component at Russian Language lessons. Various exercises, texts, lesson extracts are presented. The approach combines training and patriotic education.

Проблема использования местного языкового материала в процессе изучения родного языка в настоящее время приобретает особую значимость, так как это дает возможность реализовать актуальную сегодня идею включения регионального компонента в практику школьного преподавания. Под региональным компонентом школьного лингвистического курса понимаются языковые факты, присущие той или иной местности как в тематическом, так и в лингвистическом отношении. Таким образом, «региональный компонент в преподавании русского языка можно рассматривать как углубленную лингвокраеведческую работу» (Лыжова Л.К. Региональный компонент в преподавании русского языка // Рус. яз. в шк. 1994. № 4. С. 13), которая предполагает систематическое и последовательное включение в общеобразовательный курс русского языка местного языкового материала.

О важности лингвокраеведческой работы, необходимости использования местного языкового материала (топонимики, антропонимики, диалектной лексики и т.п.) в процессе преподавания родного языка стали говорить еще в XIX столетии, когда в русском обществе пробудился широкий интерес к жизни народа, его быту, обычаям, фольклору. Обращение к народному языку, «живому» русскому слову считалось необходимым и обязательным условием успешного преподавания родного языка в школе. Ученые-

лингвисты и педагоги настойчиво рекомендовали школьным учителям знакомить своих учеников с особенностями местных говоров, чтобы изучать язык в его исторических и местных изменениях. «Из обзора русских наречий, из знакомства с живыми говорами, — писал, в частности, А.А. Шахматов, — учащийся вынесет уважение к идее народности. Он увидит народ не в одних блестящих проявлениях культурной и государственной жизни, не в одних полководцах и сановниках, писателях и художниках — он усмотрит русский народ в непосредственных проявлениях его духовной жизни. Все это приблизит учащегося к самому народу и вызовет уважение к его прошлому, а также веру в него, в его будущее» (Шахматов А.А. К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях // Русский язык как предмет преподавания: Хрестоматия по методике преподавания русского языка. М., 1982. С. 89—90). Ф.И. Буслаев подчеркивал необходимость дать ученикам широкие знания о родном языке, включая его историю и диалекты (см.: Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка // Хрестоматия по методике русского языка. М., 1996. С. 289). К.Д. Ушинский одной из целей преподавания языка в начальной школе считал «усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой... Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народ-

© О.И. Еременко, 2003



ного чувства, народной жизни, в область народного духа» (Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1954. Т. 2. С. 682).

Однако впоследствии эти идеи оказались прочно забытыми. Для советской школы было характерно негативное, нормативно-отрицающее отношение к местному материалу. В настоящее время ситуация коренным образом изменилась. Созданная концепция образовательной области «Филология» для 12-летней школы предполагает выделение регионального компонента содержания обучения, а это значит, что местный, лингвокраеведческий материал может и должен занять свое достойное место на уроках родного языка.

Особенно эффективным, по мнению методистов и лингвистов, является использование местной топонимики в процессе лингвокраеведческой работы на уроках русского языка. Топонимическая лексика отражает важнейшие этапы истории материальной и духовной культуры народа, к тому же в ней проявляются языковые закономерности, поэтому данный лексический пласт представляет интерес и как историко-географический материал, и как лингвистический источник. «Работа с местным топонимическим материалом, — как справедливо указывает Т.В. Майорова, — вызывает неизменный интерес учащихся, их стремление расширить свои знания в краеведении, добавив к ним знания лингвистического характера, способствует развитию речи школьников» (Майорова Т.В. Кружок местной топонимики для учащихся 8—10 классов // Рус. яз. в шк. 1987. № 4. С. 24). Изучение местной топонимики важно начинать со школьной скамьи. В этом возрасте дети проявляют неподдельный интерес к родному слову, к местной истории, к народным легендам, связанным с происхождением того или иного географического названия.

Особое место среди топонимов занимают названия внутригородских объектов — улиц, площадей, переулков, бульваров. Совокупность названий такого типа определяется как микротопонимика (от греч. *микро* «малый» плюс *топо*

ним «имя места») города. Данный пласт лексики содержит ценную и богатую информацию об истории самого города и его современной жизни, а вместе с тем, что очень важно, о русском языке и его истории. Г.Ф. Ковалев, анализируя задачи лингвокраеведческой работы в школе, особо подчеркивает важность изучения микротопонимов: «Именно эта категория собственных имен наиболее уязвима. Уходят без возврата старые названия улиц, частей населенных пунктов, а ведь они многое могли бы рассказать» (Ковалев Г.Ф. Задачи лингвокраеведения в средней школе // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Материалы Всерос. науч.-метод. конф. Воронеж, 1996. С. 23).

В рамках статьи мы остановимся на возможностях использования на уроках родного языка в начальной школе данных местной топонимики, в частности микротопонимической лексики г. Белгорода, что представляется нам наиболее удачным в плане реализации идеи включения в систему образования регионального компонента.

Микротопонимика г. Белгорода представлена значительным количеством номинаций, разных по происхождению, структуре и семантике, поэтому микротопонимический материал нашего города может быть использован на уроках родного языка в начальной школе и как лингвистический, и как исторический. Знакомство с микротопонимами будет способствовать развитию интереса к своей «малой» родине и формированию важнейших языковых умений и навыков на местном языковом материале.

Работа с микротопонимической лексикой может проводиться на разных этапах урока русского языка. Однако особенно эффективными в плане использования местного языкового материала являются речевые уроки, где в качестве лексического материала используется микротопонимическая лексика. Так, например, во 2-м классе 3-летней начальной школы при изучении грамматической темы «Обобщение знаний о предложении» и лексической «Улицы нашего города» можно использовать следующий текст.

Знаешь ли ты, как получают свое название улицы нашего города? Чаще всего улицы называют в честь известных ученых, правителей, героев войны, писателей, поэтов.

Улица Мичурина названа в честь известного ученого-биолога Ивана Васильевича Мичурина. Он занимался выведением новых сортов яблонь и груш.

Задания по тексту:

1. Как получают свое название улицы нашего города?

2. Вспомните, что такое подлежащее, и назовите подлежащее в каждом предложении этого текста. Назовите, какой частью речи оно выражено.

3. Найдите предложения с однородными членами. Определите, какими членами предложения они являются.

4. Расскажите об улице, названной в честь известного человека.

При изучении темы «Подлежащее и сказуемое» в качестве лексической можно предложить тему «Улицы, на которой я живу» и следующий текст.

Улица Попова начинается в южной части города, у Парка Победы, и заканчивается в северной части. Это небольшая улица. Раньше она называлась Старо-Московская. На ней располагался торговый центр города. Позже она получила новое название — Пионерская улица. В годы Великой Отечественной войны улица была снова переименована и получила свое последнее название в честь героя-танкиста А.И. Попова, погибшего при освобождении г. Белгорода.

Задания по тексту:

1. Выпишите из текста названия улиц.

2. Составьте с выписанными названиями предложения, разные по цели высказывания. Запишите эти предложения, подчеркните в них подлежащие и сказуемые.

3. Выпишите из текста существительные в предложном падеже, определите их склонение, выделите окончание. Объясните написание окончаний существительных в предложном падеже.

В доступной форме можно познакомить второклассников с различными се-

мантическими типами микротопонимов и таким образом сформировать понятие о различных типах микротопонимической номинации. Приведем возможный способ знакомства с антропонимическими микротопонимами (лексическая тема «Улицы нашего города, происходящие от имен и фамилий писателей и поэтов»). Учащимся можно предложить следующий текст-загадку.

Улица с таким названием есть почти в каждом городе России, и наш Белгород не исключение. Эта небольшая, чистая улица находится в центральной части города. Она начинается от улицы Победы, пересекается с проспектом Ленина и с улицей Народной. У этой улицы есть свой переулок, имеющий такое же название. На улице находится Покровский храм, а на пересечении с улицей Котлозаводской — городской стадион.

Названа эта улица в честь знаменитого русского поэта, который написал «Сказку о рыбаке и рыбке».

Задания по тексту:

1. О какой улице идет речь?

2. Какие улицы нашего города, названные в честь знаменитых поэтов, писателей, вы знаете? Запишите эти названия в тетрадь.

3. Подготовьте текст-загадку и расскажите об улице, названной в честь знаменитого поэта или писателя, не упоминая его фамилию.

Микротопонимы можно использовать для проведения различных видов лингвистического анализа, в процессе выполнения грамматических заданий, включать в минутки чистописания и т.п. Так, при изучении темы «Словообразование и словоизменение» во 2-м классе можно предложить следующие задания:

1. Вставьте в предложения пропущенные слова (*север, северный, Северная*): Дул ... ветер. Самолет полетел на В нашем городе есть ... улица.

2. Определите, где происходит процесс словообразования, а где — процесс словоизменения.

3. Объясните происхождение названия улицы.



На этапе чистописания в качестве задания можно предложить учащимся написать не просто соединения букв, а зашифрованные слова, сделав предварительно необходимые пояснения: «Знай-ка записал названия улиц нашего города сокращенно. Расшифруйте эти названия: *Кр сн я, П чт я, З во ск я*. Составьте предложения, используя эти слова».

Как видим, микротопонимический материал может быть использован при выполнении различного вида упражнений и заданий, причем это могут быть как тексты, рассказывающие о тех или иных улицах родного города, так и отдельные лексемы-микротопонимы, рабо-

ту с которыми можно включать в «ткань» уроков родного языка.

Использование регионального компонента в процессе преподавания русского языка, в частности местной топонимики, по нашему мнению, способствует обогащению и активизации словаря детей, развитию их речи, интереса к родному языку, родной земле, учит видеть необычное в обычном, удивительное в неприметном. Такая работа помогает сохранить традиции того или иного региона, позволяет решать не только образовательные задачи, но и задачи по воспитанию патриотов своей страны и своего края.

Поступила 10.02.03.

ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

*Н.М. Мосина, доцент кафедры финно-угорского и сравнительного
языкознания МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье прослеживается история изучения детского языка — языка детей дошкольного и младшего школьного возраста — в зарубежном и русском языкознании, в финно-угроведении. По мнению автора, проблема овладения детьми языком особенно актуальна для тех народов, для которых характерно двуязычие.

The article deals with the research of the language of children of pre-school — early school ages. A special attention is paid to the problems of bilingual children language acquisition.

Детская речь, т.е. речь детей дошкольного и младшего школьного возраста, — особый этап онтогенетического развития речи.

Тайна того, каким образом ребенок учится говорить, интересовала и волновала людей еще со времен античности. Умственные способности ребенка во многих отношениях ограничены, однако он овладевает исключительно сложной структурой родного языка всего за каких-нибудь три или четыре года. Более того, каждый ребенок, сталкиваясь с новым для него явлением родного языка, довольно быстро, практически без сознательной помощи родителей или с очень незначительной помощью «подводит» его под известную грамматику и становится полноправным членом своего языкового общества, способным производить и понимать бесконечное число предложений на языке, которым овладел.

Ребенок рождается, не имея сформированной языковой способности, однако он наделен человеческим мозгом, готовым к ее построению в процессе деятельности и общения с окружающими людьми. Согласно определению, данному А.А. Леонтьевым, языковая способность — это психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение и владение языком (см.: Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., 1974).

Важность изучения детской речи прежде всего вытекает из того, что она является основным и наиболее удобным источником для выяснения законов умственного развития ребенка, дает разнообразные и точные данные о характере его мышления. Отсюда интерес к детской речи со стороны ряда научных дисциплин, таких, как педагогика, психология, языкознание.

© Н.М. Мосина, 2003

Усвоение языка в детском возрасте — самый естественный и всеобщий способ приобщения новых поколений к своему национальному коллективу. Данные детского языка позволяют лингвистике изучать, например, структуру языка, что не всегда возможно через исследование речи взрослых. Поэтому в отечественной и особенно зарубежной лингвистике уже в течение ряда десятилетий рассматриваемой проблеме придается большое значение. Как в общем языкознании, так и в финно-угроведении имеется множество работ, посвященных отдельным аспектам речи детей разных возрастов.

История изучения детского языка в языкознании насчитывает более ста лет. За это время методы исследования и теоретические направления этой области лингвистики неоднократно менялись. По мнению американского лингвиста Д. Инграма, в истории детского языкознания выделяются три основных периода, имеющих свои характерные особенности в методическом и теоретическом направлениях: 1) с 1876 по 1926 г.; 2) с 1926 по 1957 г.; 3) с 1957 г. до настоящего времени (см.: Ingram D. *First Language Acquisition. Method, Discription, and Explanation*. Cambridge, 1989).

Изучение языкового овладения детьми началось в 1800-х гг., когда биологами-дарвинистами была предпринята попытка выявить общие черты языка человека и языка животных (см.: Söderbergh R. *Barnets tidiga språkutveckling*. Lund, 1979. S. 7). Затем, в середине XIX в., немецкими и австрийскими врачами проводилось исследование развития детского произношения.

Для первого периода в истории изучения детской речи был характерен метод дневниковых записей. Среди ученых, применивших его, были Г. Стэнли Холл в Северной Америке и Вильям Прейер в Европе. Их исследования были направлены на изучение вопросов общего развития детей. При этом анализ языка составлял лишь часть проводимой работы. Дневниковые записи велись лингвистами или психологами, а чаще всего родителями, наблюдавшими за разви-

ем языковых способностей и поведением своих детей в целом.

Работы с дневниковыми записями, именуемыми также детскими биографиями, выполнялись на материале разных языков и активно издавались уже в конце XIX в. Так, в 1876 г. в журнале «Mind» вышла публикация Х. Тейна, исследовавшего языковое развитие дочери от рождения до 2 лет (см.: Taine H. *On the acquisition of language by children* // *Mind*. 1876. № 2. P. 285—294). В том же журнале печатался Чарлз Дарвин, делавший наблюдения за речью своего сына (см.: Darwin Ch. *A bibliographical sketch of an infant* // *Mind*. 1877. № 2. P. 285—294). Автором наиболее обширного дневника «The mind of the child» («Ум ребенка»), вышедшего в Европе в 1889 г., был В. Прейер, следивший за развитием языковых способностей своего сына. Первым классическим исследованием, посвященным исключительно детскому языку, стала книга «Die Kindersprache» («Детский язык») К. и В. Стернов, вышедшая в 1907 г. и содержавшая периодизацию речевого развития.

Дневниковые исследования имели ряд положительных и отрицательных черт. Будучи описательными, детские биографии содержали большое количество конкретных фактов языкового усвоения. Однако они не отражали теоретические положения и направления. В данных работах мало внимания уделялось основным принципам формирования языковой системы у ребенка.

Наряду с исследованиями, содержащими практическое описание языкового развития, во многих странах издавались труды, где детский язык рассматривался в общетеоретическом плане. Так, в Скандинавии в начале XX в. вышла в свет работа известного лингвиста и философа Отто Есперсена «Язык, его природа, развитие и происхождение» (см.: Jespersen O. *Nutidsprog hos born och vuxne*. Kobenhavn, 1916).

Дневниковый метод применялся и на следующем этапе истории изучения детского языка. В частности, в четырехтомной работе В. Леопольда описывался процесс овладения английским и немец-



ким языками его дочерью с рождения до 2 лет (см.: Leopold W.F. *Speech development of a bilingual child*. Illinois, 1939—1949).

Новый период, начало которого датируется 1926 г., имел свои особенности. Тенденция к бихевиоризму в психологии привела к тому, что в исследованиях детской речи самое серьезное внимание стали уделять роли ребенка в усвоении языка с учетом его поведения и окружающей обстановки (см.: Ingram D. *Op. cit.* P. 12). Основным принцип описания языка заключался в привлечении к исследованию большого числа детей одной возрастной группы, например 2-, 3- или 4-летних. Это было характерной чертой второго этапа, отличающей его от метода первого, когда под наблюдением в течение длительного времени находился один ребенок. Кроме того, необходимы были систематический сбор материала и новые способы его анализа. Например, описывались средняя длина детских высказываний, части речи, число различных слов в определенном соответствии.

Начало второго периода непосредственно связано с опубликованием исследовательской работы М. Смита (см.: Smith M. *An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children* // *University of Iowa Studies in Child Welfare*. 1926. Vol. 3, № 5). Она явилась примером использования нового метода и содержала анализ отдельных аспектов языка у 124 детей от 2 до 5 лет: развитие словарного запаса, длина высказываний, особенности артикуляции. Большинство ученых данного периода интересовал объем предложений.

В 1941 г. в Швеции вышел ценный в научно-теоретическом плане труд Р. Якобсона «Детский язык, афазия и фонологические универсалии», в котором были даны методологические основы изучения детской речи (см.: Jakobson R. *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala, 1941).

Так же, как и у предыдущего, у второго этапа истории изучения языкового развития были свои положительные и отрицательные стороны. Отрицательные,

в частности, состояли в том, что большой объем языкового материала не позволял проследить индивидуальное развитие отдельного ребенка. К тому же исследования того времени проводились без помощи современного записывающего оборудования. Материал, как правило, записывался от руки на слух в неблагоприятных условиях. Преимущество же данного метода для ученых заключалось в возможности получения необходимых результатов при дальнейшем анализе уже собранного материала.

Начало третьего периода истории исследований в области детского языка датируется 1957 г. Для этого этапа характерен новый метод сбора материала. Суть метода заключается в том, что ребенка посещают через определенные интервалы в установленное время, для того чтобы проследить за возможными изменениями в речи и получить конкретные данные. Новый метод сочетает в себе два предыдущих. Как и первый, он требует длительного времени для изучения речевого развития и, подобно второму, содержит материал исследования большого числа детей.

В Америке в конце 1950-х гг. образовались три независимые группы ученых, проявивших большой интерес к исследованию детской речи. Каждая группа использовала свой метод для сбора необходимого языкового материала. Так, М. Брейн исследовал двусловные высказывания трех детей в возрасте от 1,7 до 2 лет с применением магнитофонной записи (см.: Braine M.D.S. *The ontogeny of English phrase structure: the first phase* // *Language*. 1963. № 39. P. 1—13). В. Миллер и С. Эрвин изучали язык пяти детей, одному из которых в момент эксперимента было 1,9, а остальным по 2 года (см.: Miller W., Ervin S. *The development of grammar in child language* // *Three processes in the child's acquisition of syntax*. Cambridge, 1964. P. 9—34). Р. Браун и Л. Блум вели наблюдения за речевым развитием трех детей в возрасте от 1,6 до 3,8 и от 1,7 до 2,3 года (см.: Bloom L. *Language development*. Cambridge, 1970; Brown R. *A first language: the early stages*. Cambridge,

1973). Ученые пытались выявить систему правил и описать развитие грамматики в языке ребенка, определить, существует ли грамматика в раннем детском языке.

Интерес к подобного рода описаниям обусловил выход в 1957 г. публикации Н. Хомского «Синтаксические структуры» (см.: Chomsky N. Syntactic structures. The Hague, 1957). Определив грамматику как набор правил, центральное место в котором занимает синтаксис, Н. Хомский подтолкнул в дальнейшем многих исследователей к изучению синтаксиса в процессе языкового овладения. До этого же основное внимание ученых было сконцентрировано на проблемах усвоения фонетики и морфологии.

Большинство крупных исследований в начале нового методологического периода было посвящено раннему языковому развитию речи детей в возрасте от 1 года до 2, 3 лет. Объектом изучения обычно служило либо усвоение звуковой системы языка, либо появление первых предложений. Как известно, первые комбинации слов содержат такие лексические категории, как имена существительные, глаголы, прилагательные. Объяснение их появления и было положено в основу исследований.

В 60—70-х гг. XX в. начали проводиться исследования, целью которых было определение особенностей в усвоении морфемного состава языковой системы. При этом анализировалась речь детей в возрасте от 2 до 6 лет. Ж. Берко, чья работа относится к наиболее известным, выбрала для эксперимента дошкольников и первоклассников от 4 до 7 лет (см.: Berko G.J. The child's learning of English morphology // Word. 1958. № 14. P. 150—177). Р. Браун и К. Фрейзер наряду с рассмотрением морфологических вопросов затрагивали и проблемы синтаксиса (см.: Brown R., Fraser C. The acquisition of syntax // Verbal behavior and learning. N.Y., 1963. P. 155—197).

За последние 20 лет параллельно с изучением особенностей усвоения детьми морфологической системы проводилось много различных исследований. Так, в области детской фонетики были

опубликованы двухтомный труд нескольких авторов «Детская фонология» (см.: Yeni-Komshian G.H., Kavanagh J.F., Ferguson C.A. Child Phonology. Vol. 1: Production; Vol. 2: Perception. N.Y., 1980), сборник статей «Фонологическое развитие, модели, исследования» (см.: Phonological Development, models, research, implications. Maryland, 1992). Ряд исследований, среди которых можно выделить работы Е. Кларка, посвящен изучению развития словарного состава языка (см.: Clark E.V. The lexicon in acquisition // Cambridge studies in linguistics. 1993. № 65. P. 26—45).

Помимо исследований по овладению системой английского языка появились аналогичные работы по другим языкам мира. В вышедшем в 1972 г. библиографическом сборнике Д. Слобина дается ссылка на труды более чем по 50 языкам мира (см.: Slobin D.I. Leopold's bibliography of language. Bloomington; L., 1972).

В начале 1980-х гг. в Калифорнийском университете в Беркли создается крупный международный проект «Межъязыковые исследования языкового овладения» под руководством Д. Слобина. В вышедших к настоящему времени томах представлены как теоретические, так и практические работы 36 авторов по изучению 28 языков из 16 языковых семей (см.: Slobin D.I. The crosslinguistic study of language acquisition. 1985—1997. Vol. 1—5). Другим крупным межъязыковым исследованием стал проект американских ученых-лингвистов Р. Бермана и Д. Слобина (см.: Berman R., Slobin D.I. Relating events in narrative: a crosslinguistic development study. New Jersey, 1994). В нем участвовало 268 детей и взрослых, владеющих английским, немецким, испанским, турецким языками и ивритом. Среди детей были как дошкольники в возрасте от 3 до 5 лет, так и школьники 9-летнего возраста. В задачу исследователей входило проследить языковые особенности, возникающие при пересказе сюжета детской книги в картинках М. Майера «Frog, where are you?» («Лягушка, где ты?»).

На протяжении многих лет в области детского языкознания не было специаль-



ного постоянного издания, исследователи публиковали свои статьи на страницах журналов по психологии, педагогике, образованию, языкознанию. В начале 1970-х гг. в Англии увидел свет первый номер журнала «Newsletter of child language» («Вестник детской речи»), который с 1974 г. и до настоящего времени выходит в качестве периодического издания под названием «Journal of Child Language» («Журнал детского языка»). В нем печатаются работы по исследованию речи детей на разных языках. В последние 10 лет появились и другие журналы по этой проблематике: «Language Acquisition» («Овладение языком») в США, «First Language» («Первый язык») в Англии.

Учитывая мнение различных ученых, считающих, что наиболее доступная в плане информации литература отражает наблюдения за усвоением детьми английского языка, нельзя, однако, не принимать во внимание значительное число работ, посвященных изучению овладения детьми русским языком.

Исследование детского языка в России имеет свои давние традиции. При этом необходимо заметить, что основная часть работ по вопросам формирования речевых навыков и становления системы родного языка ребенка связана с такими науками, как психология, педагогика и психолингвистика (см.: Prucha J. Research on child language in East European countries // J. of Child Language. 1974. № 1. P. 77—88). Детский язык как область лингвистики изучался в нашей стране довольно несистематично, о чем свидетельствуют данные библиографических указателей по вопросам детской речи. Наиболее ранние публикации относятся к концу XIX в. Работа И.А. Сикорского была посвящена изучению общепсихологических аспектов детской речи (см.: Сикорский И.А. О развитии речи у детей // Сб. науч.-лит. ст. по вопр. общ. психологии и воспитания. Киев; Харьков, 1899. Т. 5. С. 37—48). А. Александров и В. Благовещенский исследовали усвоение речевой фонетики и становление фонологической системы языка (см.: Александров А. Детская речь // Рус. фи-

лол. вестн. М., 1883. Т. 10, № 3. С. 57—73; Благовещенский В. Детская речь // Там же. М., 1886. Т. 16, № 3. С. 13—25).

На начало XX в. приходится издание большого числа работ, представлявших собой дневниковые наблюдения за развитием детской речи, как правило, одного ребенка.

Одним из наиболее крупных и известных исследований такого рода стала работа, проведенная высококвалифицированным лингвистом А.Н. Гвоздевым, опубликованная в 1949 г. (см.: Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949). В исследовании А.Н. Гвоздева прослеживается процесс формирования у ребенка (сына автора) грамматического строя от появления первого слова до школьного возраста. Здесь содержится систематический анализ усвоения ребенком языка, охватывающий все стороны развития речи: синтаксис, морфологию, процессы словообразования и словоизменения. А.Н. Гвоздев приводит материал, показывающий, что уже к трехлетнему возрасту в речи ребенка представлены все основные формы связной речи (там же. С. 190). По сравнению с ранее опубликованными дневниковыми материалами русских авторов книгу А.Н. Гвоздева следует признать наиболее полным, систематичным и квалифицированным исследованием.

Большое число последующих работ было связано с изучением лексического развития языка ребенка. В основном ученых интересовал вопрос об увеличении словарного состава речи. Среди наиболее известных были исследования С.Н. Карповой (см.: Карпова С.Н. К проблеме ориентировки дошкольника на слово как на элемент речи // Психол. исслед. М., 1975. Вып. 5), В.В. Гербовой (см.: Гербова В.В. Особенности формирования словаря детей третьего года жизни: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971).

В последние годы активизировался интерес к исследованию развития детской речи у лингвистов, что привело к ее включению в область как прикладного, так и теоретического языкознания. Исследова-

ния, проводимые учеными, затрагивают разные аспекты языковой системы.

В настоящее время довольно часто можно встретить публикации, в которых рассматриваются проблемы развития связной речи дошкольников. Важную роль в этом, по мнению авторов, играет наглядность, и в частности использование сюжетных картин (см.: Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. М., 1990. С. 106—116).

В финно-угроведении исследования по развитию детской речи и овладению языком имеют давние традиции. В большинстве своем они относятся к финскому, венгерскому и эстонскому языкам. Заметим, что начатый в 1980-х гг. под руководством Д. Слобина международный проект по межъязыковому изучению овладения языком включал в себя наряду с другими исследования и по этим языкам.

В начале XX в. финские ученые-исследователи, работавшие над теми или иными вопросами в области детского языка, публиковали свои статьи в журнале «*Virittäjä*» («Настройщик»). Первым, кто обратил внимание на особенности детской речи, был лингвист Х. Оянсуу. Его статья «*Poimintoja karjalan kielestä*» («Выборки из карельского языка»), вышедшая на страницах указанного журнала в 1904 г., была посвящена изучению словообразования в карельском языке и состояла из 3 частей. В последней части рассматривались проблемы детской фонетики.

В 1937 г. увидела свет статья П. Равилы «О развитии детского языка», отражающая проблемы финского языка в данной области языкознания (см.: Raviola P. Lasten kielen kehityksestä // *Länsi*. 1937. P. 137—146).

В 1972 г. Й. Тойвайненом была защищена кандидатская диссертация, в которой изучалась диалектная речь взрослых, обращенная к детям (см.: Toivainen J. Suomen murteiden hoivasanasto: fyysiseen rakenteeseen ja toimintaan viittaavat appellatiivit. 1972). Под руководством этого ученого в 1970 г. в университете

г. Оулу (Финляндия) был организован проект, в рамках которого при помощи студентов в течение нескольких лет собирался языковой материал. Объектом исследования стало развитие речи 25 детей в возрасте от 1 года до 6 лет. Результатом проделанной работы явилась докторская диссертация Й. Тойвайнена, опубликованная в виде монографии в 1980 г. (см.: Toivainen J. Inflectional affixes used by Finnish-speaking children aged 1—3 years. Helsinki, 1980). В ней содержится морфологический анализ суффиксальной системы детского языка у детей 1—3-летнего возраста.

Известный финский лингвист Т. Итконен в конце 1970-х гг. публикует две работы, основанные на дневниковом материале, собранном в течение всего периода овладения речью его сына. В первой описывается исследование фонологических аспектов (см.: Itkonen T. Huomioita lapsen äänteistön kehityksestä // *Virittäjä*. 1977. № 81. P. 279—308), во второй — особенностей морфологической системы (*Lapsen kielen oppiminen* // *Opuskula instituti linguae Fennicae*. Helsinki, 1977. № 58).

В 1990-х гг. продолжается активная работа финских языковедов по всестороннему изучению языкового овладения. Одна из статей Й. Тойвайнена основана на языковом материале, полученном в ходе эксперимента, аналогичного проведенному упомянутыми выше американскими учеными Р. Берманом и Д. Слобином, где рассматривалось использование категории времени, а также указательных местоимений и наречий.

К ранним работам по изучению усвоения детьми венгерского языка относятся исследования, основанные на дневниковых материалах (см.: Kenyeres E. A gyermek elso szavai és a szófajok föllépése. Budapest, 1926). Основное внимание в них было сосредоточено на описании общего развития речи, анализе первых слов и частей речи.

Среди наиболее известных ученых, занимавшихся проблемами детского языка, нужно назвать языковеда Б. Мак Винни. Ему принадлежат работы по изучению морфологической системы детско-



го языка, а также развития синтаксиса (см., например: MacWhinney B. Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax // *J. of Child Language*. 1976. № 3. P. 397—410). В ряду исследований последних лет можно отметить работы таких ученых, как И. Кашай и М. Гоши, посвященные развитию фонетической системы венгерского языка (см.: Kassai I. On vowel length variability in Hungarian. Budapest, 1989; Gysy M. Vowel harmony in children's speech // *Heft*. 1989. № 8. P. 49—53).

История изучения развития эстонского языка у детей уходит своими корнями в 1920-е гг. Автором первой работы, обратившим свое внимание на детскую речь, был Ю. Мягисте (см.: Mägiste J. Paar sxna lastekeelest // *Eesti Keel*. Tartu, 1924. № 1. S. 24—48). Позднее, в 1936 г., был опубликован труд профессора А. Сааресте, исследовавшего речь детей в возрасте 8 и 10 лет, в котором затрагивались разные области языкознания: фонетика, морфология, лексика (см.: Saareste A. Hilinenud lastekeelest Eestis. Tartu, 1936).

Известный ученый, академик П. Аристэ в своих трудах также касался изучения развития детского языка. В 1941 г. была издана его работа «Lastekeele semasioloogiast» («О семасиологии детского языка»), в которой рассматривались некоторые особенности детского словарного состава.

В 50—70-е гг. XX в. исследования в области детского языка проводились главным образом эстонскими психологами и педагогами, наблюдавшими за развитием речи у эстонских детей, выросших в других странах и в другой языковой среде. Среди последних можно вы-

делять работы молодых эстонских языковедов А. Сало и К. Видера, проследивших за формированием словарного состава в речи своих детей (см.: Salo A. Ühe eesti lapse esimesed sxnad // *Minor Uralic languages: structure and development*. Tartu, 1994. P. 152—156; Vider K. 2—3 aastaste eesti laste sxnavara. Tartu, 1995).

Начало изучения детского языка в мордовском языкознании, вероятно, следует приурочить к созданию в 1991 г. финским профессором Й. Тойвайненом международного проекта «Исследование овладения детьми родными финно-угорскими языками». Программой проекта предусмотрено изучение речи детей, усваивающих такие родные языки, как финский, эстонский, карельский, вепсский, мордовский, марийский, коми, удмуртский, саамский.

Проблема овладения детьми родным или вторым языком является актуальной и для мордвы в связи с двуязычной средой, когда ребенок одновременно сталкивается с бытованием двух языков, родного (эрзянского или мокшанского) и второго (русского). Возникшая ситуация двуязычия все острее ставит перед педагогической и научной общественностью вопрос: когда и на каком языке необходимо общаться с ребенком, чтобы он получил полноценное умственное и интеллектуальное развитие? Эта, по своей природе лингвистическая, психологическая и педагогическая, проблема безусловно потребует от научной общественности создания комплексной программы развертывания глубоких и разнообразных исследований как эрзянского и мокшанского, так и других языков детей разного возраста.

Поступила 08.10.03.

Н.П. ОГАРЕВ И ВЕК ПРОСВЕЩЕНИЯ

*Л.С. Конкина, доцент кафедры русской и зарубежной литературы
МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье затрагиваются вопросы влияния философии Просвещения на становление мировоззрения Н.П. Огарева, рассматриваются взгляды поэта на творчество западноевропейских писателей и поэтов XVIII в. и значение их творчества для развития русской литературы.

The article touches upon problems of the influence of the Age of Enlightenment philosophy on shaping Ogarev's outlook. The author of the article analyses Ogarev's view on the East European writers and poets.

Тема, вынесенная в заглавие статьи, представляет интерес с разных точек зрения. Русское Просвещение, которое пришлось на XVIII в., — это начало новой русской литературы, исток ее «золотого века». В идеях европейского Просвещения берет начало и русское освободительное движение, нашедшее отражение в произведениях русской литературы. В недрах XVIII в. формировалось и мировоззрение революционного романтизма — светлой, но во многом наивной веры в торжество идей свободы, равенства и братства.

Если понимать Просвещение широко, и как явление общественной жизни, и как суть деятельности значительного числа поэтов, писателей, литературных критиков и публицистов, то нужно признать, что, продлившись за границы века календарного, в век XIX, оно принесло не только новый взгляд на человека и обстоятельства его жизни, не только проповедь буржуазного здравого смысла, но и то, что представляется особенно актуальным в наше время, — идеологию *противостояния ему*.

Среди тех, кто воспринял идеалы Просвещения раз и навсегда, был и Н.П. Огарев. В конце жизни, находясь вдали от России, вспоминая далекое прошлое, свою юность и то, что сформировало его личность, он писал Герцену: «...я не могу забыть первые впечатления, которые сильно затронули меня (и *Soit dit en paranthese* и тебя), — это чтение Шиллера и Руссо и 14 декабря. Под этими тремя влияниями, очень родственными между собою, совершился наш переход из детства в отрочество» (Литературное наследство. М., 1941. Т. 39/40. С. 358). Для Огарева XVIII в. — это идеи,

которые питали XIX столетие и прежде всего его начало, озаглавленное событиями на Сенатской площади 14 декабря 1825 г.

Два имени называет Огарев — Шиллер и Руссо. Под их влиянием формировались взгляды отрока, их произведения определяли духовную атмосферу, в которой складывалось мироощущение будущего поэта. «Может быть, тебе покажется странным, — продолжает Огарев, — если я скажу, что в этом влиянии лежал зародыш реализма, который впоследствии развился в нас, без пощады к какому бы то ни было идеальному миру... Эти три влияния разом произвели то, что первый шаг наш в области мышления был не исканием абстракта, не начинанием с абсолюта, а был столкновением с действительным обществом и пробудил жажду анализа и критики» (там же).

Так в сознании Огарева «жажда анализа и критики» связывала в единую линию XVIII в. и события на Сенатской площади. Эти события потрясли воображение отрока, оставив в его душе неизгладимый след на всю жизнь и по сути дела определив весь ее пафос. Одной из задач отечественной литературной науки, как нам представляется, может стать переосмысление значения той проповеди свободы для России, которую развернули Огарев и его друг Герцен на страницах «Колокола» и «Полярной звезды», отделив ее от трагического итога, к которому пришла Россия в результате всех революционных потрясений, пережитых ею в XX в.

Пафос революционной борьбы и свободы, окрашивавший раннюю лирику Огарева, а впоследствии составивший отличительную черту его публицистики,

© Л.С. Конкина, 2003



бесспорно, берет свое начало в философских идеях и литературе европейского Просвещения. Поэт не устал повторять, что и он сам, и его друзья «выросли и воспитались» на идеях и идеалах просветителей. Много раз об этом же говорил и Герцен.

Огарева-поэта и публициста всегда глубоко интересовала духовная атмосфера, в которой сформировалась европейская литература эпохи Просвещения, и прежде всего литература Франции. Само развитие литературы сливалось в его сознании с развитием революционных идей. «Французская революция, — писал он уже в конце 1860-х гг., — набросала столько идей, или, лучше сказать, — идеалов, что им еще и теперь не пришлось дойти до настоящей проверки и развития» (Огарев Н.П. Избранные социально-политические и философские произведения. М., 1956. Т. 1. С. 706).

В статье «Письма деревенского жителя», задуманной им как цикл писем-статей, подобный публиковавшемуся Герценом в 1847 г. в «Современнике», Огарев писал: «Я гляжу на мою библиотеку: раскрываю книгу за книгой, и каждая страница преисполнена великой скорби. Возьму ли людей XVIII века, на каждом лежит печать страдания» (там же. Т. 2. С. 18). Страдание, по его мнению, выразили Вольтер и «вечный мученик Руссо», и энциклопедисты, которым нелегко было жить «между ханжеством, с одной стороны, и развратом, с другой, жить в атмосфере, которая представляла смесь этих двух элементов» (там же). И даже сама язвительная насмешка Вольтера отражала скорбь великого француза.

Высоко оценивая виднейших представителей французского Просвещения — Монтескье и Вольтера, Огарев считал, что более всего «дух Франции» XVIII в. выразили энциклопедисты — «мученики во имя здравого смысла». В статьях и письмах разных лет он неоднократно упоминал имена Дидро, Гольбаха, д'Аламбера и других деятелей французского Просвещения. Все они в его глазах были творцами философии «положительных фактов», и их деятель-

ность дошла до «того нравственного результата общности, который поставил своим знаменем: свободу, равенство и братство» (там же. Т. 1. С. 761).

Суждения Огарева о Вольтере и энциклопедистах во многом совпадают с высказываниями В.Г. Белинского, который называл их «разрушителями старого». Но здесь мы не можем говорить о каком-либо подражательстве. Речь может идти о глубокой солидарности Огарева с мнением Белинского, которым он, бесспорно, дорожил. Формирование историко-литературной концепции первого во многом шло теми же путями, что и развитие литературно-критической мысли второго. Это были люди одной культурно-исторической формации, и совпадение их взглядов, подходов к рассмотрению тех или иных явлений литературы свидетельствует прежде всего не о заимствовании взглядов того или другого, не о подражательстве, а об их глубокой духовной близости.

В юности чтение произведений Руссо не просто доставляло Огареву минуты истинного и высокого наслаждения, но и формировало его отроческое мышление. В героях произведений французского писателя он находил и благородство стремлений, и неистребимую жажду справедливости, и ответы на те вопросы, которые будут волновать его, в сущности, всю жизнь: о разумности и справедливости современного мира, о месте и роли личности, о смысле человеческого жизни, о счастье и горе, о добре и зле. Но более всего и Огарева, и Герцена в произведениях Руссо привлекал страстный протест против страданий человека, против лжи и зла, которыми он опутан с самого рождения.

«Руссо — сколько он ни фразер — дал еще более положительную точку зрения», — писал Огарев в зрелые годы, — она состояла в том, что *l'homme est ne libre* — человек рожден свободным (там же. С. 23). «Общественный договор» Руссо поэт считал произведением, которое сыграло выдающуюся роль в духовном становлении не только его и Герцена, всего их поколения, но и целой Европы. В одной из своих поздних статей «Письма к

„Одному из многих“» (1864—1865 гг.) он, как и в юности, подчеркивал исключительную роль Руссо и его произведений в истории всей Европы: «С своей стороны философия, разбившая ложные кумиры посредством энциклопедистов, далеко не действовала через них на революцию так сильно, как действовала посредством Руссо» (Огарев Н.П. Избранные... произведения. Т. 1. С. 675).

Особое место в размышлениях Огарева о литературе европейского Просвещения занимают Шиллер и Гете. Он высоко оценивал деятельность поэтов и мыслителей движения «Буря и натиск». О том, как воспринимали друзья суть деятельности штюрмеров, среди которых был и молодой Шиллер, позднее написал Герцен. В «Былом и думах» можно прочесть такое воспоминание: «Шиллер остался нашим любимцем; лица его драм были и для нас существующие личности, мы их разбирали, любили и ненавидели не как поэтические произведения, а как живых людей. Сверх того, мы в них видели самих себя... <...> На сто ладов придумывал я, как буду говорить с Николаем, как он потом отправит меня на рудники, казнит, странная вещь, что почти все наши грезы оканчивались Сибирью или казнью и почти никогда торжеством; неужели это русский склад фантазии, или отражение Петербурга с пятью виселицами и каторжной работой на юном поколении?» (Герцен А.И. Былое и думы // Собр. соч.: В 30 т. М., 1954. Т. 8. С. 84). Пафос этих строк чрезвычайно характерен не только для Герцена, в них ярко выразилось отношение обоих друзей к деятелям XVIII в., их ощущение собственной судьбы и предназначения «дворянских революционеров».

Многие из произведений Шиллера Огарев прочел еще в юности. «Начать воспоминания с далеких или отроческих лет мудрено; тут все так сбивчиво и смутно. Но не могу не остановиться на некоторых выдающихся чертах...», — написано в 1856 г. в его записной книжке, подаренной Герценом. Среди этих «выдающихся черт» был и Шиллер — своеобразная «точка отправления» всего умственного и нравственного развития Ога-

рева-отрока: «Шиллер для меня был всем — моей философией, моей гражданственностью, моей поэзией» (Литературное наследство. М., 1953. Т. 61. С. 686).

Шиллер и герои его произведений сопровождали русского поэта всю его жизнь. В письме Герцену, написанном в 1833 г. из Черткова, он писал: «Я во время убийственной скуки, которая снедала меня, прочел „Вильгельма Телля“. Друг, если ты давно не читал его, ради Бога, прочти, и читай часто, как можно чаще. Эта пьеса представляет эпоху кризиса. Ах! Что я чувствовал, когда читал ее, ты не можешь себе представить; ты поймешь, когда прочтешь еще раз, особенно же в минуту ожесточения, досады, ненависти» (Избранные... произведения. Т. 2. С. 266). Последние слова приведенного абзаца были подчеркнуты в Следственной комиссии по делу Огарева, и тот должен был давать объяснения по их существу. В частности, он говорил, что в этой пьесе немецкого поэта «видна личность драматического создания, между тем как в прочих трагедиях Шиллера видна недоконченность» (Литературное наследство. М., 1956. Т. 63. С. 292). И далее: «Может быть, меня подозревают в том, что я сей совет дал потому, что в „Вильгельме Телле“ есть заговор и возмущение; подозревают меня в либерализме, но в шиллеровском „Дон Карлосе“ несравненно более либеральных идей, а я нахожу его самую худшую шиллеровскую пьесой и никогда не посоветовал бы часто его читать» (там же).

Настроения поэзии Шиллера, равно как и его драм, надолго остались предметом горячего увлечения и поклонения Огарева. В одном из писем Е.В. Сухово-Кобылиной он писал: «Я вам только позволяю страдать Шиллеровой *Sehnsucht*, страдать желанием чего-то прекрасного. Я устарел; я уже не могу симпатизировать с Шиллером, не могу удовлетвориться его стремлением *ins Blaue*; дайте мне жизни реальной и действительного блаженства, вот здесь, а не *jenseits*, не там где-то. Я смотрю на Шиллера как на прекрасного юношу, которого люблю, не могу не любить, но для которого я ужас-



но стар» (Литературное наследство. Т. 61. С. 862).

Уходили годы романтической юности, а с ними и «ожидания прекрасного», устремленности в будущее, *ins Blaue*, как говорил Огарев, вместе с ними уходило и «симпатизирование с Шиллером». В 1856 г., обратившись к написанию автобиографии, он напишет: «Что нам дал идеальный Шиллер? Благородство стремлений. Но это благородство стремлений наполнялось сомнением, отрицанием разумности и справедливости современного общества. В героях Шиллера и в его философских письмах важным для нас становилась не идеализация, не духовность понятий; это было преходящее; важным было то, что для оправдания идеализации и духовности мы должны были пальцем дотронуться до действительного общества и указать ложь, указать рану, указать страдание» (Избранные... произведения. Т. 2. С. 23).

Очевидно, что влияние Шиллера и его произведений на духовно-нравственное становление русского поэта было велико. Поэзия Шиллера, в молодые годы воспринимавшаяся особенно ярко, отвечала страстной вере в торжество человеческого благородства, разума, оптимизма, была воплощением революционно-романтической мечты. Эстетическая ценность его произведений для Огарева всегда была неотделима от революционного пафоса поэзии великого немецкого поэта.

В зрелые годы Огарев больше и чаще обращается к творчеству Гете, обнаруживая у него ту глубину, которую уже не находит у Шиллера. «...Чтоб уметь понимать Гете и Шекспира, — говорил Герцен, — надобно, чтоб все способности развернулись, надобно познакомиться с жизнью, надобно грозные опыты, надобно пережить долю страданий Фауста, Гамлета, Отелло; стремление к добродетели, горячая симпатия к высокому достаточны, чтоб сочувствовать Шиллеру» (там же. Т. 1. С. 278).

В молодые годы, в пору увлечения Шиллером, Огарев мало знал Гете. Ситуация меняется к концу 1830-х — началу 1840-х гг. Он все больше входит в художественный мир великого немецкого

поэта, который поражает его своим величием.

В.М. Жирмунский, анализируя 30—40-е гг. XIX в., назвал их «апогеем интереса к Гете в русской журналистике». «Почти все молодые поэты 40-х гг., — подчеркивал он, — несмотря на сказавшуюся в дальнейшем разницу направлений, испытали... свои силы в переводах из Гете» (Жирмунский В.М. Гете в русской литературе. Л., 1927. С. 429). К их числу принадлежал и Огарев, для которого в те годы немецкий поэт воплощал в себе «всеобъемлющий дух» творчества, а тема «Фауста» сосредоточивала все то вечное, что составляет саму природу человека. Невысоко оценивая вторую часть «Фауста», Огарев всегда с восторгом отзывался о первой, в которой, как он полагал, «отражено все общечеловеческое страдание сильной личности» (Избранные... произведения. Т. 2. С. 19).

Но не только трагедия «Фауст» привлекала внимание Огарева. В одном из берлинских писем к жене в 1841 г. он писал: «Я возвратился из „Нормы“ довольно печален. Ну! — „Эгмонт“. Что за создание! Гете великий мастер. Есть тут лицо бродяги, крикуна народного. Боже ты мой, как это хорошо!.. А что это за милое создание Клара! Может быть — это лучшее создание Гете. Впрочем, не знаю, и Гретхен, и Миньона, и Оттилия хороши... Читай опять „Фауста“, „Wahlverwandschaften“, „Эгмонта“, „Wilhelm Meisters Lehrjahre“. Это торжество женщин. Клара, Миньона и болезненная Оттилия — торжество женственности» (цит. по: Гершензон М. Обrazy прошлого. М., 1912. С. 453).

Берлинские письма, написанные Огаревым в «годы странствий», много говорят о развитии мировоззрения поэта в ту пору. В круг его интересов попадают вопросы не только литературы, но и философии, в особенности философии немецкой. Эти годы в идейном развитии Огарева ознаменованы его разрывом с идеализмом и романтизмом, в сфере поэтического творчества также намечается переход от романтически-любовной лирики в область «объективного» творчества.

Пристального внимания заслуживают и письма Огарева, написанные в 1844 г., самом критическом периоде его духовного и поэтического развития. И здесь мы вновь находим упоминания о Гете. «Вы мало знаете Goethe, — пишет он В. Сухово-Кобылиной. — Почитайте его; может быть, это всеобъемлющий дух займет вас. Прочтите *Wahlverwandschaften* в мое воспоминание» (Литературное наследство. Т. 61. С. 863).

Таким образом, преодолевая романтизм как эстетическую систему, Огарев неуклонно идет к реализму, и Гете более, чем романтическая мечта Шиллера, соответствует его ощущениям этих лет. Но была одна сторона, которую Огарев не принимал в Гете, называя его «немцем того времени», «когда писатель считал за великую честь, почти за событие, играть в бостон с каким-нибудь графом Гохпфифпальц-гауз-рицкрейцбургзондербрюген» (Избранные... произведения. Т. 2. С. 19). Видя в этом недостаток гражданственности и предупреждая возможные возражения со стороны своих друзей, Огарев пишет: «Кто-то из писателей заметил, что славянский дух враждует с немецким. Я испытываю это на себе, потому что всегда, когда Гете перестает быть человеком вообще и делается немцем, я начинаю чувствовать к нему непреодолимую ненависть...» (Огарев Н.П. — Герцену А.И. // Рус. мысль. 1890. № 8. С. 11).

Не приемлет Огарев у немецкого поэта еще одну черту его личности — патристическое отношение к женщине. «Шиллер гораздо меньше немец, — пишет он, — даже, может, вовсе не немец. А Гете на каждом шагу (кроме „Фауста“, и то Гретхен чулок вяжет: оно очень мило, но едва ли нужно). Вообще, чего менее можно бы ждать от чувствительного немца, а что, напротив, составляет его немецкий взгляд на женщину — это выразилось в „Фаусте“...» (там же).

Не менее интересными и значительными были суждения Огарева и о русском XVIII в., о литературе этого периода. В них отражаются близость огаревского восприятия к оценке литературных явлений представителями его круга, и

прежде всего, бесспорно, Белинским и Герценом, и в то же время своеобразие этого восприятия.

Огарев считал, что русская литература XVIII в. была монархической и дух Французской революции лишь бледно отражался в ее произведениях. В этом веке, полагал Огарев, Россия «вкратце» пережила то, что пережила Европа за все эпохи своего развития, и поэтому в русскую жизнь европейское XVIII столетие «внесло разом и философский революционизм Франции, и мистический либерализм Германии». Монархический дух русской литературы XVIII в. ярче всего проявлялся в творчестве «высшего представителя» русской литературы этого времени Державина; «дух Франции XVIII столетия», лишь прорывавшийся у Капниста и Княжнина, в полную силу блеснул только в творчестве Фонвизина.

Русская литература XVIII в., считал Огарев, хотя и далекая от народа, «проникнутая чужеземным содержанием и кавившая правительству, сложившемуся на немецкий лад... все же говорила русским языком и доискивалась своей формы», отчего важнейшим ее итогом было то, что она передала столетию XIX оторченски сложившийся язык, готовый к возмужанию» (Избранные... произведения. Т. 1. С. 423).

Для Огарева XVIII в. — исток всего того, что дал русской литературе век XIX, и прежде всего Пушкина, в котором «судьба соединила все условия, все права на прямое наследство всего подготовленного в русской литературе в конце прошлого и начале нашего века» (там же. С. 425). Так писал он в «Предисловии < К сборнику „Русская потаенная литература“ >». Этот сборник был напечатан в Лондоне в 1861 г., и написанное Огаревым предисловие наиболее полно и цельно отразило историко-литературную концепцию автора.

Литература и философия XVIII в. явились величайшим и важнейшим истоком мировоззрения Огарева. Творчество Шиллера и Руссо, Гете и Вольтера, Дидро и энциклопедистов, воспринимаемое в романтическом ореоле надежд на революционные преобразования в России,



сформировало его собственное видение мира, в котором эстетическое сливалось с революционным, а человеческое не отделялось от гражданственного. Русский декабризм он считал завершением дела европейской свободы на русской почве, а себя самого — продолжателем дела декабристов. Так замыкалась связь времен: века XVIII и века XIX.

Суждения о литературных явлениях — неотъемлемая часть литературной жизни. Нет никаких сомнений в том, что и многие суждения Огарева о литературе XVIII в. являются выражением мнен-

ний определенной части русского общества, и не только кружка Огарева — Герцена, но и Станкевича — Белинского.

В 2003 г. Н.П. Огареву исполнилось 190 лет. Многие из того, о чем он писал и размышлял, и сегодня остается предметом исканий русской интеллигенции. Идеалы свободы, любви, добра, социальной справедливости вновь волнуют русское общество. Юбилей — еще один повод вспомнить выдающегося деятеля русской культуры, замечательного поэта, публициста, страстного поборника идеи свободы.

Поступила 22.09.03.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

СЛУЖБЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СВЯЗЕЙ МГУ им. Н.П. ОГАРЕВА 20 ЛЕТ

Управление международных связей (УМС) Мордовского университета было создано на базе соответствующего сектора, функционировавшего с 1983 г. С эволюцией организационных форм расширился и спектр международной деятельности вуза. Недавние приказы Минобразования России № 31/1 от 17.10.03 и № 4320 от 20.11.03 подтверждают правильность как структурных, так и содержательных векторов развития, принятых при реорганизации службы, когда во вновь созданном управлении было выделено два главных направления работы: международное образование и информационно-аналитическое, которые работают в тесной взаимосвязи.

Одной из основных задач службы международных связей остается организация обучения иностранных студентов. Причем число таких студентов неуклонно растет. Если в 1993 г. оно составляло 27 чел., в 1997 г. — 30, то в 2002 г. — 70 чел. В 2003 г. в университете на условиях контракта по различным формам обучалось 88 иностранных граждан из Сирии, Пакистана, Индии, Непала, Судана, Египта, Шри-Ланки, Йемена, Камеруна, Бангладеш, Алжира и стран ближнего зарубежья: Армении, Украины, Казахстана, Узбекистана, Туркменинии.

Однако процесс увеличения контингента иностранных студентов университета осложнен рядом факторов как международного, так и внутрироссийского характера. Традиционно подавляющая часть иноучащихся, как и в среднем по России, — граждане стран Азии и Африки. События 11 сентября 2001 г. и последовавшие антитеррористические мероприятия значительно повлияли как на академическую мобильность вообще, так и на процедуру оформления документов на пребывание граждан этих государств в других странах, в том числе и в России. Известные ограничения на переме-

щение иностранных студентов внутри нашей страны снижают комфортность обучения иностранцев в России.

Растет конкуренция в борьбе за гигантский рынок международного образования.

Все шире используются технологии дистанционного образования.

Видимо, сочетанием перечисленных и подобных им факторов можно объяснить снижение количества иностранных студентов, обучающихся в Москве, — с 32 тыс. в 1999 до 19 тыс. в 2003 г. (сообщение Н.И. Зверева, зав. кафедрой естественных наук Центра международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова на семинаре для сотрудников международных вузов и специалистов в рамках 18-й международной выставки «Образование и карьера». Москва, 28 ноября 2003 г.). То, что одновременно увеличилось количество иностранных студентов в России в целом и, например, в Санкт-Петербурге, свидетельствует о возрастающей конкуренции в этой области и между вузами России.

В такой ситуации Мордовский госуниверситет разработал и осуществляет ряд мер, направленных на удержание и расширение своей ниши в области международного образования. К этим мерам относятся:

1) заключение посреднических соглашений с зарубежными рекрутинговыми компаниями, сотрудничество с культурными центрами при посольствах России в соответствующих странах;

2) привлечение к рекрутингу выпускников и студентов;

3) получение документов об аттестации образования в соответствующих органах зарубежных стран;

4) активная работа по привлечению учащихся из стран СНГ (по результатам специального маркетингового исследования университет счел возможным несколько снизить стоимость обучения для данной категории учащихся);



5) внедрение новых информационных технологий для презентаций образовательных услуг университета.

Одним из аспектов Болонского процесса является интенсификация академической мобильности. Среди задач информационно-аналитического подразделения УМС — информационная и организационная поддержка этой деятельности. В настоящее время действуют 13 договоров о международном научно-техническом сотрудничестве с вузами и организациями Финляндии, Венгрии, Эстонии, США, Германии, Великобритании, Испании, Италии, Швеции и других стран.

Ведется работа по вступлению Мордовского университета в международный университетский консорциум, координируемый Нижегородским лингвистическим университетом и университетом Роскельд (Дания), для сотрудничества в проекте JEP (TEMPUS) по проблемам качества образования. В ноябре 2003 г. подписано соглашение с Нижегородским университетом об организации на базе УМС МГУ им. Н.П. Огарева контактной точки для интенсификации информационного сотрудничества, обеспечивающего участие университета в 6-й рамочной программе ЕС, включая программы Marie Curie, INCO III, INTAS.

Продолжается работа по программам DAAD, Fulbright, LOGO, IREX и др.

С учетом высокой затратности программ академической мобильности и международного научного сотрудничества в УМС создана хорошо структури-

рованная и регулярно пополняемая электронная база данных грантодающих организаций в этой области. Она служит источником для регулярных выпусков бюллетеня УМС (в 2003 г. вышло 3 выпуска), которые передаются в академические подразделения университета.

В 2003 г. в краткосрочных и долгосрочных командировках побывали и находятся 104 чел., включая студентов и аспирантов. С начала года университетом было принято с различными целями 42 иностранных гражданина.

Деятельность университета в области международного образования важна и для Республики Мордовия в целом. В этой связи университетом начаты консультации с Министерством внешнеэкономических связей РМ по выработке соглашения по координации международной деятельности в области образования. Это будет служить хорошим примером сотрудничества учреждения федерального подчинения с властными региональными структурами и гармонировать с духом и сутью таких документов, как Концепция государственной политики в области подготовки национальных кадров для зарубежных государств в российских образовательных учреждениях и План мероприятий по поддержке экспорта образовательных услуг российскими образовательными учреждениями, анализ которых дан в интервью зам. министра образования РФ Н.Б. Банцкина, опубликованном в этом номере журнала.

Е.А. КОМКОВ, начальник управления международных связей
МГУ им. Н.П. Огарева

СЕМИНАР ПО МЕЖДУНАРОДНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ И СОТРУДНИЧЕСТВУ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМАРЕ

Семинар под названием «Использование проекта ADMIRE-P» проводился 17 ноября 2003 г. в Самарском НИЦ «Перспектива» для менеджеров контактных точек по реализации 6-й рамочной программы Евросоюза в Приволжском федеральном округе. Ведущим семинара стал представитель Нижегородского государственного университета А.С. Балабанов. С докладами на семинаре выступили представители австрийского бюро ВIT (Бюро международных исследований и сотрудничества в области информационных технологий).

Семинар был посвящен открытию 6-й рамочной программы Евросоюза, которая направлена на увеличение научного и технологического потенциала Европы в конкурентной борьбе с Соединенными Штатами Америки и Японией. Главная роль в этом отводится интенсификации сотрудничества с так называемыми третьими странами. Участники семинара неоднократно подчеркнули значительный потенциал для участия в подобной программе России. Представители Австрии Роберт Швертнер и Томас Зергой отметили также, что сотрудничество с Россией в области науки и технологий наиболее перспективно для Евросоюза и в дальнейшем это должно стать основным направлением реализации программы.

Во вступительном слове А.С. Балабанов рассказал о самой научно-исследовательской программе. Она была разработана в форме инструмента грантовой поддержки совместных научно-технологических проектов Исследовательским директором Европейской Комиссии. Алгоритм участия в программе отражает следующая схема:

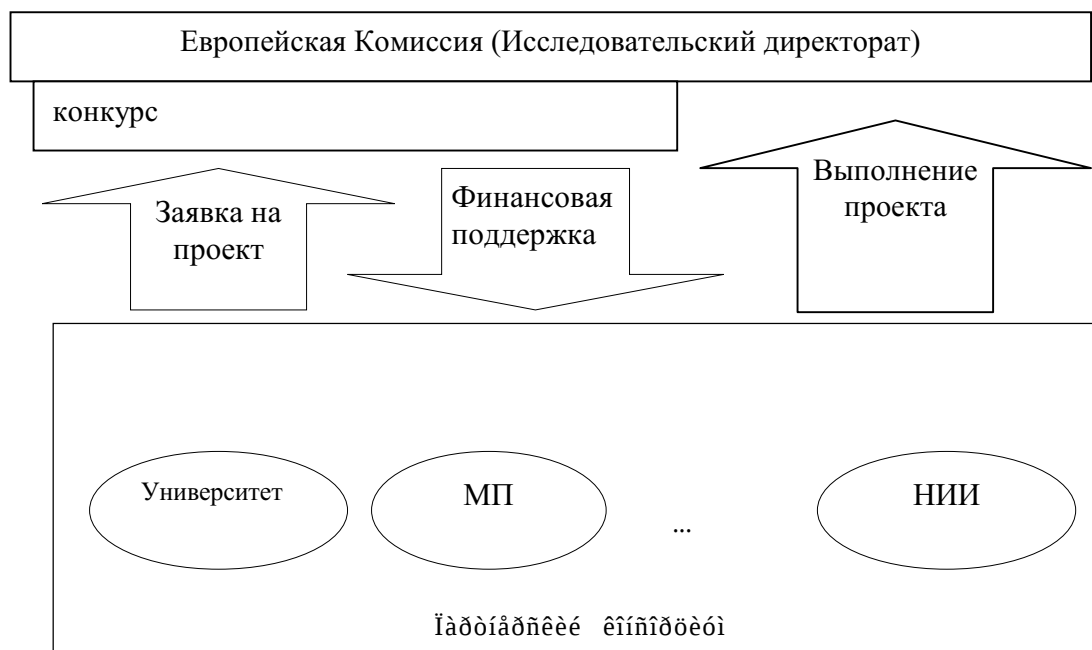


Схема участия в 6-й рамочной программе Евросоюза



Ведущим семинара были приведены примеры плодотворного участия российских научно-исследовательских групп в подобных программах, описаны способы подачи заявки на участие в проектах. При этом первостепенную роль играет создание так называемого партнерского консорциума, который должен состоять минимум из трех исследовательских групп, представляющих Евросоюз, и одной российской группы. Было зачитано постановление Правительства РФ № 923 от 24.12.02, согласно которому гранты, выделяемые КЕС российским организациям «на осуществление конкретных программ в области образования, искусства, а также на проведение конкретных научных исследований», не облагаются налогами. Среди особенностей участия в программах Евросоюза были отмечены необходимость подбора партнеров, сложные условия подачи заявки, высокая конкуренция, специальные правила для России, а также различные формы участия.

Докладчик от австрийского агентства ВІТ Томас Зергой рассказал о том, что агентство играет активную роль в консалтинге и продвижении программы на внешних рынках, куда, например, входит Россия. Среди инструментов реализации программы были отмечены целевые исследовательские проекты, координирующие действия и акции целевой поддержки как давно опробованные и надежные способы реализации программ Евросоюза. Также были описаны новые, недавно появившиеся инструменты, которые, как видится, весьма перспективны и для российских исследовательских групп. Это в первую очередь так называемые «полные циклы», в которые входит поддержка координационных действий, патентования. По подобной же схеме созданы интегрированные проекты, в рамках которых кроме вышеупомянутых аспектов поддерживаются также самоисследо-

вание, обкатка на производстве, поиск рынков сбыта, а также реализация готового продукта.

Другой представитель агентства ВІТ, Роберт Швертнер, отметил специальные возможности, которые 6-я рамочная программа предоставляет для российских ученых. Наиболее перспективным является участие в программе грантов Marie Curie, которые направлены на интенсификацию академического обмена. Принимающей стороной при этом выступает университет, институт или другая организация Европейского Союза, готовая принять за свой счет российского ученого для проведения 1- или 2-годичного исследования. Внушительный список организаций, а также значительная материальная поддержка, выделяемая самому исследователю, свидетельствуют о перспективности участия в подобной программе для индивидуальных исследователей. Также было рассказано о других грантовых программах Евросоюза, которые, правда, поддерживают партнерские проекты. В отличие от Marie Curie, участие в которой стало возможным для России только в текущем году, программы INCO и INTAS активны уже давно и привлекают большое количество заявок от российских исследовательских групп, готовых к участию в европейских проектах.

На семинаре было отмечено сотрудничество в области информационных технологий как основной приоритет программы. Для реализации данного аспекта сотрудничества в Приволжском федеральном округе специально был открыт проект ADMIRE-P. По окончании семинара между ННГУ и МГУ им. Н.П. Огарева было подписано соглашение об открытии на базе нашего университета контактной точки по реализации проекта, что значительно увеличивает возможности для участия университета в программах, финансируемых Евросоюзом.

В.В. КУЧКАНОВ, сотрудник
управления международных связей
МГУ им. Н.П. Огарева

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
ЯЗЫК — КУЛЬТУРА — ЛИЧНОСТЬ
(теоретические и прикладные проблемы)»**

22—23 сентября 2003 г. в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева на факультете иностранных языков и кафедре культурологии прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация: язык — культура — личность (теоретические и прикладные проблемы)».

Научный интерес к включению культуры в процесс коммуникации и сдвиг от ракурса одной культуры к бикультурному сравнению привели к выделению целого научного направления — межкультурной коммуникации.

Взаимодействие культур получает свою экстернизацию через язык и вербализованное содержание, воссоздающее специфическую картину мира, и эксплицирует тип личности. Язык отражает не только реальный мир, но и менталитет его носителей. «Личность — это продукт языка и культуры» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Таким образом, в межкультурной коммуникации проявляется диалектическое триединство «язык — культура — личность».

В межкультурной коммуникации происходят процессы, связанные с пересечением различных ментальных пространств в их коллективном или индивидуальном измерении, а главным критерием идентичности является ментальность как особый способ мировидения и мировосприятия. Посредством языка происходят перевод ментальности в понятия и термины другой культуры, сравнение культурных универсалий и стандартов, развитие когнитивной способности понимать и усваивать концепты другой культуры, что имеет исключительно важное значение во всех сферах деятельности: экономической, политической, культурной, исследовательской, образовательной, в том числе и в сфере языкового образования и преподавания ино-

странных языков с различной профильной ориентацией.

Все, сказанное выше, открывает интересные перспективы для научного анализа и подчеркивает актуальность проблематики научно-практической конференции.

Работа конференции открылась пленарным заседанием, на которое были вынесены ключевые вопросы, раскрывающие сущность межкультурной коммуникации в контексте развития межэтнических контактов как в России, так и на международном уровне. Особого внимания заслуживает постановка следующих вопросов:

- язык как признак культурной идентичности в поликультурной среде;
- специфика языковой картины мира;
- антропологический подход в культурологии и воспитание толерантности;
- развитие толерантности как путь преодоления конфликтных ситуаций в поликультурной среде;
- культурный плюрализм и механизмы гармонизации межэтнических отношений в региональном социуме;
- методология и содержание межкультурного обучения иностранным языкам;
- перевод как культурологическое явление.

Дальнейшая работа проводилась по 4 секциям:

- 1) «Диалогическая интерпретация текстов культуры»;
- 2) «Специфика языковой картины мира в тексте и дискурсе: межкультурный аспект»;
- 3) «Межкультурная коммуникация и методология преподавания иностранных языков»;
- 4) «Межкультурный аспект перевода».

На заседаниях первой секции рассматривались вопросы философии культуры: культурный универсум; универ-



сальная, национальная и индивидуальная картины мира; специфика художественной культуры в процессе культурного взаимодействия. В центре внимания участников второй секции была тематика, связанная с отражением картины мира в тексте и дискурсе. Предметом дискуссии на третьей секции стали проблемы обучения деловому общению, понимания контекста иноязычной культуры и формирования культурно-языковой личности, готовой к межкультурному общению. В выступлениях четвертой секции обсуждалась проблематика перевода как культурологического явления.

Особую атмосферу конференции придали поздравления зарубежных коллег, в частности декана философского факультета университета Намур (Бельгия) профессора Манфреда Петерса; выступления гостей из Москвы, Казани, Пензы, Набережных Челнов; проведение теле-

конференции «Интернет как средство межкультурного общения» (МГУ им. Н.П. Огарева — Российская Академия образования, институт общего среднего образования) с участием профессора Е.С. Полат.

Материалы конференции знакомят с новыми методиками подготовки специалистов к межкультурному общению как внутри поликультурной среды Республики Мордовия, так и на уровне установления международных контактов. Последнее обеспечит повышение качества подготовки и культуры делового общения выпускников вузов, что необходимо для установления и развития международных контактов РМ с зарубежными партнерами, а также будет способствовать гармонизации отношений между представителями различных культурных и языковых сообществ в Мордовии и других регионах России.

В.П. ФУРМАНОВА,

доктор педагогических наук, профессор

ВЫШЛИ В СВЕТ**Образование. Педагогика**

Городское образовательное пространство: Сценарии организации / Регион. центр образоват. технологий (г. Самара). — М.: Сентябрь, 2002. — 176 с.

Представленный в книге проект «Разработка моделей развития образовательного пространства в городской местности» — одна из попыток ответа на вопрос: при каком способе организации сети городского общего образования можно реализовать ключевые идеи концепции модернизации — доступности, качества, эффективности?

Григорьев С.Г.

Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров; Самар. гос. экон. акад. — Самара, 2002. — 110 с.

В монографии описывается технология создания электронных средств обучения, инвариантная относительно выбора образовательной области. Данная технология основана на новых подходах к представлению и обработке электронных иерархических структур, понятий и позволяет автоматизировать процесс создания средств обучения с помощью специальных программных компьютерных систем.

Дети и взрослые: взаимообогащение: (Из опыта работы клубов по месту жительства) / Гл. ред. Т.Н. Клейменова. — М., 2002. — 64 с.

Данное издание знакомит с современными условиями существования и спецификой работы клубов. Дается нормативно-правовая база, представлены типы программ с учетом спроса населения.

Зеньковский В.В.

Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. — Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003. — 808 с.

Книга знакомит с педагогическими сочинениями известного русского философа, психолога, педагога, активного деятеля общественного педагогического движения российской эмиграции «первой волны» протоиерея Василия Васильевича Зеньковского (1887—1950). Большинство произведений, представленных в книге, печатались в 20—50-х гг. XX в. в русской эмигрантской прессе. Ряд работ опубликованы в России впервые.

Ковальчук И.Н.

Развитие физической культуры и спорта в дополнительном образовании детей / ГОУ ЦРСДОД. — М., 2002. — 64 с.

Данное издание представляет методические разработки мероприятий по развитию физической культуры и спорта в системе дополнительного образования детей и подростков на основе Концепции развития физической культуры и спорта России.

Лобанов А.А.

Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 192 с.

В книге рассматриваются особенности профессиональной позиции учителя-воспитателя и стили педагогического воздействия на партнеров по общению, а также пути преодоления ситуаций конфликта и манипулирования.

**Мудрик А.В.**

Социальная педагогика: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 200 с.

В учебнике воспитание рассматривается в контексте социализации: показывается влияние различных факторов на развитие детей, подростков, юношества; характеризуется государственная, региональная, муниципальная и локальная системы воспитания; раскрываются особенности и содержание семейного и коррекционного видов воспитания.

Новое в системе дополнительного образования Приволжского федерального округа: [Из опыта Ист.-археол. об-ния Краснояр. р-на Самар. обл.]: Учеб. пособие / Самар. гос. пед. ун-т. — Самара, 2003. — 86 с.

Данное пособие является обобщением опыта сотрудничества средних учебных заведений, центров дополнительного образования, вузов и научно-исследовательских организаций по созданию системы дополнительного образования учащихся Приволжского федерального округа.

Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев; Моск. гос. соц. ун-т. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 368 с.

Словарь содержит около 3 500 слов, выражений, определяющих содержание социальной педагогики, а также имена наиболее выдающихся личностей, внесших вклад в развитие социально-педагогической мысли.

Шамова Т.И.

Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 384 с.

Пособие предназначено для самостоятельной работы по усвоению информации, отражающей состояние научных знаний в области управления образовательными системами разного вида.

Дошкольная педагогика

Кольцова М.М. Ребенок учится говорить; **Рузина М.С.** Пальчиковый игротренинг. — СПб.: Сага, 2002. — 224 с.

Сборник состоит из двух книг. В первой, «Ребенок учится говорить», автор в доступной форме рассказывает об основных этапах развития речи у детей и дает ряд советов, как правильно этому способствовать. Во второй книге сборника, «Пальчиковый игротренинг», представлены игры, которые можно использовать в работе с детьми.

Крулехт М.В.

Экспертные оценки в образовании: Учеб. пособие для студентов фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 112 с.

В пособии раскрываются современные подходы к пониманию сущности и педагогической технологии экспертных оценок в образовании, позволяющих студентам овладеть методами педагогического мониторинга с учетом своеобразия дошкольного образования.

Маневцова Л.М.

Организация делопроизводства в дошкольном образовательном учреждении: Учеб. пособие для студентов фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Маневцова, С.А. Бабак. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 240 с.

В пособии охарактеризован исторический аспект делопроизводства, его принципы и средства механизации документальных процессов. Представлены образцы документации в соответствии с номенклатурой дел дошкольных образовательных учреждений.

Новикова Е.И.

Современный справочник воспитателя детского сада. — М.: Изд. дом «Рипол классик», 2002. — 448 с.

Данный сборник — настольная книга для современного воспитателя детского дошкольного учреждения. Он содержит различные рекомендации, которые помогут педагогу правильно организовать свою работу, чтобы сделать жизнь малышей в детском саду насыщенной и интересной.

Приглашает детский сад! / Ред. В. Чернина, С. Мусиенко. — М.: Линка-Пресс, 2002. — 144 с.

Сборник представляет материалы о группах кратковременного пребывания как о новой форме дошкольного образования.

Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.А. Дубровской, С.А. Козловой. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 256 с.

Пособие предназначено студентам, выбравшим для углубленного изучения дисциплины эстетического блока: музыку, изобразительную деятельность детей, современный этикет и формирование культуры поведения, детскую литературу, сценическое искусство.

**Педагогика школы (образование, обучение, воспитание).
Методика преподавания отдельных предметов**

Байкова Л.А.

Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 144 с.

Издание рассматривает принципы гуманистической воспитательной системы, методы и приемы которой основаны на лично-ориентированном подходе. Даны методики индивидуальной и коллективной работы с детьми, педагогические технологии, система педагогической диагностики.

Батурина Г.И.

Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе: Пособие для педагогов, воспитателей, методистов. — М.: Шк. пресса, 2003. — 144 с.

Издание представляет содержание традиционной народной культуры, ее воспитательный потенциал и возможности использования в современном воспитательном процессе дошкольного учреждения и начальной школы.

Безбородова Л.А.

Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студентов муз. фак. пед. учеб. заведений / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 416 с.

В пособии освещаются наиболее важные вопросы методики музыкального воспитания и образования школьников: история развития отечественной и зарубежной музыкально-педагогической мысли; основы теории преподавания музыки и концепция музыкального образования; содержание, формы и методы музыкального обучения.

Винтин И.А.

Социальное самоопределение старшеклассников в новых культурных и общественно-политических условиях / И.А. Винтин, В.В. Кадакин. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 140 с.

Предназначенная для ученых, изучающих вопросы социологии и педагогики, монография рассматривает теоретические основы социального самоопределения учащихся старшего школьного возраста.



Возрождение из руин: Воспоминания, мифы и табу в преподавании истории послевоенного времени в России и Германии: Материалы германо-рос. семинара / Под ред. М.А. Сукиасяна. — Волгоград: Вагс, 2002. — 178 с.

Рассчитанный на разработчиков школьных учебников, учителей истории, методистов, преподавателей вузов сборник представляет материалы германо-российского семинара, проходившего в сентябре 2001 г. в Волгограде.

Гамаюнова А.Н.

Теория и методика воспитания: Метод. рекомендации / МГПИ им. М.Е. Евсевьева. — Саранск, 2002. — 23 с.

Предлагаемые методические рекомендации составлены в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Зотова Т.В.

Воспитание человечности у подростков и их родителей: Самоучитель: Родителю, учителю, студенту. — Т. 3. — М.: Ликбез, 2002. — 64 с.

Эта книга третья в серии изданий об уникальной авторской системе преподавания Т.В. Зотовой. В ней раскрываются возможности в общении классного руководителя, учителя и родителей с детьми для верного ориентира в проблемах гуманизма, целенаправленного формирования способностей подростков.

Коротяева Е.В.

Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Отв. ред. М.А. Ушакова. — М.: Сентябрь, 2003. — 176 с.

Современная школа нуждается в самых различных новых дидактических направлениях работы, учитывающих возможности учителя, а также возрастные, индивидуальные и личностные особенности учащихся. Книга вооружает учителя знаниями о том, как реализовать в школе технологии развития познавательной активности учащихся и создать ситуацию успеха на уроке.

Максимов В.Г.

Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 272 с.

Учебное пособие предлагает диагностические методики, необходимые для всестороннего анализа педагогического процесса в школе, его планирования и прогнозирования.

Ситаров В.А.

Дидактика: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 368 с.

Учебное пособие представляет собой интегративный курс дидактики как целостной теоретической и нормативно-прикладной науки о процессе обучения. Изложены фундаментальные основы (физиологические, социокультурные, информационные, нормативные) и генезис становления дидактического знания от античности до наших дней.

Щерба Л.В.

Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: Учеб. пособие. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 160 с.

Вопросы методики преподавания иностранных языков сегодня приобрели большое значение. Новейшим работам в данном направлении посвящена эта книга.

Экологические спектакли / Ред.-сост. Л.И. Жук. — Минск: ИОО «Красико-принт», 2003. — 128 с.

Мир нашей планеты соткан из множества загадок, разобраться в которых поможет эта книга. Забавные представления, игры, викторины, серьезные вечера собраны в этом издании с целью привлечь внимание детей и взрослых к проблемам экологии.

Высшее образование**Казакова Н.В.**

Университеты и экономика, основанная на знаниях / Саратов. гос. техн. ун-т. — Саратов, 2002. — 272 с.

В монографии рассмотрены основные направления трансформации университетов в современном обществе, показано возрастание их роли в качестве производителей и распространителей знания на уровне страны, региона, мирового сообщества.

Нарежный В.П.

Территориальная система непрерывного профессионального экологического и картографо-геоинформационного образования / В.П. Нарежный, Н.Е. Фомин. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 160 с.

В книге излагаются принципы и методы организации территориальной системы непрерывного профессионального образования в сфере практической экологии, картографии и геоинформатики.

Фокин Ю.Г.

Преподавание и воспитание в высшей школе: методика, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 224 с.

В книге содержатся сведения по различным сторонам деятельности преподавателя современного вуза. Особое внимание уделяется воспитательной работе, способствующей становлению личности студента как объекта культуры и творчеству преподавателя. Рассматриваются важные для преподавателя вопросы авторского права.

Специальные отрасли педагогики**Димскис Л.С.**

Изучаем жестовый язык: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 128 с.

В данном пособии представлена письменная система жестового языка как средства коммуникации и развития незлышащих.

Дмитриева Л.И.

Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы): Учеб. пособие / Моск. психол.-соц. ин-т. — М., 2002. — 128 с.

На основании проведенных экспериментов автор приводит новые приемы и формы педагогической деятельности, способствующие формированию связной речи и речевого мышления у учащихся коррекционных школ.

Зыкова Т.С.

Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Т.С. Зыкова, М.А. Зыкова. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 176 с.

Представлена методика формирования речевой деятельности и развития мышления в условиях коллективной предметно-практической деятельности. Освещены наиболее сложные проблемы речевого и общего развития глухих детей на специальных уроках предметно-практического обучения.

Цвынтарный В.В.

Радость правильно говорить. — М.: Центрполиграф, 2002. — 111 с.

В книге подробно рассказано о филологии речевого механизма, видах заикания, патологических механизмах речи при заикании. Даны методики проведения занятий, в том числе в домашних условиях.

Г.М. КУЗЬМИНА, зав. отделом справочно-библиографического и информационного обслуживания,

И.С. ИГНАТЬЕВА, гл. библиотекарь отдела справочно-библиографического и информационного обслуживания



УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2003 г.

Образование: федеральный аспект

Об итогах работы в 2002 году и очередных задачах системы образования России по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 26.02.2003 № 3	1, 3
О проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 № 334	2, 3
О реализации решения коллегии Минобразования России от 07.10.2003 №13/1 «О международном сотрудничестве в науке и образовании». Приказ Министерства образования Российской Федерации от 20.11.2003 № 4320	4, 3
Результаты ЕГЭ в 2003 г.	3, 3
План программных мероприятий по реализации научно-технической и инновационной политики в системе образования Российской Федерации на 2003—2004 гг.	3, 8
Российское образование: стратегия интеграции в мировое образовательное пространство: (Интервью с заместителем министра образования Российской Федерации Н.Б. Банцкиным)	4, 6

Международный опыт интеграции образования

Т.Е. Исаева. Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе	1, 19
У.П. Триер. Развитие образования в будущем: окно в неизвестность	1, 12

Интеграция региональных систем образования

Рекомендации Четвертой Международной научно-практической конференции «Интеграция региональных систем образования»	3, 12
Г.И. Большакова. Специфика управления развитием региональных профессионально-образовательных комплексов	2, 19
О.М. Горелик. Координация процессов профессиональной подготовки в регионе	1, 39
Л.И. Гурье, Э.М. Бутовецкая. Технологические университеты в контексте глобализации и регионализации образования	3, 27
В.П. Ковалевский. Формирование учебно-научно-производственного комплекса	1, 34
В.Ф. Кузнецов. Проблемы единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз»	2, 30
В.С. Михалкин. Модернизация и фундаментальность естественно-научного образования в техническом вузе	3, 35
А.Н. Плотноков. Интеграция университетских комплексов с региональной инновационной системой	2, 25
Г.Ф. Ушамирская. Институционализация управления интеграционными процессами в региональной системе образования	1, 23
Г.Ф. Ушамирская, А.Н. Резников. Проблема системной интеграции института образования в регионе	2, 4
В.А. Цапок. Интеграция образовательных программ — фактор качества подготовки специалистов оборонного и военного профилей	3, 32
Т.М. Чурекова. Университетский образовательный округ: аспекты управления и взаимодействия	3, 21
Ю.Е. Шабалин. Интеграция системы образования региона в условиях трансформирующегося регионального образовательного пространства	2, 15
Р.М. Шерайзина. Амбивалентный подход к модернизации педагогического образования в современном университетском комплексе	3, 16

Университетский учебный комплекс

А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, С.А. Кожевникова. Проблемы и перспективы регионального Университетского учебного комплекса на базе Пензенской государственной архитектурно-строительной академии	2, 35
---	-------

А.И. Еремкин, А.А. Кожеуров, Л.А. Найниш. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования	2, 47
А.И. Еремкин, Л.А. Найниш, В.Я. Вдовина, А.А. Кожеуров. Психолого-педагогические особенности тестирования детей-сирот в системе Ассоциации «Университетский учебный комплекс»	2, 61
Е.М. Каргина, О.В. Варникова. Роль университетского комплекса технического вуза в формировании профессиональной мотивации будущего специалиста	2, 50
Э.В. Кондратьев, Н.А. Старостина. Развитие организации как цель обучения производственных менеджеров	2, 54
Т.И. Лукичева, С.А. Кожевникова. Маркетинг отношений — основа формирования регионального Университетского учебного комплекса	2, 43
Н.Е. Макарова, Л.А. Найниш. Индивидуализация обучения в системе профессионального образования	2, 53
Л.А. Найниш, Н.Е. Макарова, Е.М. Тишина. Проблемы психологического соответствия в системе непрерывного профессионального образования	2, 64
Е.А. Хижняк, С.А. Кожевникова. Методика преподавания экономики в финансово-экономическом лицее	2, 57

Управление образованием

А.И. Афоничкин, Г.В. Егорова, Е.Г. Куприянова. Инвестиционные возможности региона в организации финансирования образовательных услуг	4, 14
Е.Г. Пипко. Концептуальные основы формирования стратегии конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг	4, 19

Модернизация образования

Е.М. Белый, И.Б. Романова. Деловой потенциал вуза: структура и анализ	3, 40
С.П. Бурланков. Интеграция образования, науки и производства как основа управления качеством продукции	2, 81
А.Л. Галиновский. Методические основы формирования содержания и информационно-аналитического сопровождения послевузовского профессионального образования в условиях его движения в сторону общеевропейского рынка образовательных услуг	4, 42
А.В. Гидлевский. Интеллектуальная модель образования и методология измерения его качества	2, 87
С.В. Гордина, Р.В. Карасев. Проблемы и цели научно-информационного обеспечения развития образования	2, 77
В.М. Данильченко. Образование нового времени: каким ему быть? (К обсуждению необходимости использования критической теории в процессе модернизации отечественного образования)	4, 30
Д.В. Зайцев. Интегрированное образование как направление модернизации системы образования России	4, 26
В.Ф. Кузнецов, А.П. Котенко. Сущность и содержание единого педагогического пространства в системе «школа — колледж — вуз»	3, 59
В.Л. Кураков. Инновационные основы развития системы образования как структурной составляющей социальной сферы	2, 66
Е.А. Маралова. Интерпретация эффектов и совершенствование постдипломного образования педагогов	4, 47
Л.Н. Орлова. Сравнительная характеристика учебного процесса в моноуровневой и многоуровневой системах образования в педагогическом вузе	3, 53
Э.П. Печерская. Социальный заказ на совершенствование инновационной деятельности специалиста в современных условиях	3, 42
И.Е. Повериннов. Образование в области связей с общественностью в российских вузах	1, 47
И.Б. Романова. Образовательные проекты в вузе	1, 43
Л.А. Сурайкина. Конкурсное размещение регионального задания на подготовку специалистов с высшим образованием	3, 63
Н.А. Филиппова, Л.А. Кормишкина. Повышение качества образования — необходимое условие структурной перестройки экономики	2, 72
К.В. Фофанова. Образовательная политика в ракурсе гендерного подхода: история и современность	4, 34

**Мониторинг образования**

О.А. Богатова. Этноконтактные установки студентов Мордовского университета	3, 75
М.Н. Вражнова, М.И. Литвина. Сертификация специалистов и ее роль в повышении качества высшего профессионального образования	1, 61
А.В. Гидлевский. Простой метод исчисления трудности тестов в задачах точного измерения результата образования	4, 56
В.И. Горбунов. Рейтинговая система как средство самоорганизации инженерного образования	1, 54
Е.А. Гутковская. Анализ системы обучения персонала предприятий и организаций Республики Мордовия	4, 59
Н.В. Ивашкина. Некоторые аспекты эффективности функционирования среднего профессионального образования	4, 65
А.Т. Лялькина. Тестирование на современном этапе математического образования: состояние, функции, перспективы развития	1, 66
О.В. Чернова. Влияние особенностей региона и школьного образования на формирование общероссийской идентичности старшеклассников	3, 69

Непрерывное образование

В.Н. Бобриков. Формирование профессионального самоопределения личности при профильном обучении в системе непрерывного технического образования	1, 70
---	-------

Академическая интеграция

О.И. Аверина. Экономический анализ как наука и образовательная дисциплина в системе подготовки специалистов по антикризисному менеджменту	4, 88
Т.В. Еферина. Социальная история крестьянства в контексте учебной дисциплины «История социальной работы»	4, 92
В.К. Зникий. Основы оперативно-розыскной деятельности как учебная дисциплина в структуре профессиональной подготовки юристов	2, 92
Л.Ф. Иванова. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка: интегративный подход	3, 90
В.С. Идиатуллин. Гуманистические аспекты интеграции образования	4, 76
И.С. Кобозева. Цивилизационный подход к историко-педагогическому исследованию национальной ориентации музыкального образования в России	1, 80
М.В. Логинова. Проблема репрезентации неклассического искусства в культуре XX в. (на материале курса «Философия неклассического искусства»)	4, 98
Т.В. Машарова, С.В. Щенникова. Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности	4, 81
В.С. Михалкин. Концепция целостности естественно-научного цикла дисциплин технического вуза	1, 77
А.А. Харунжев, Е.В. Харунжева. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры	3, 84
В.А. Цапок. Интеграция как процесс повышения качества подготовки военных специалистов	4, 84
И.И. Чучаев, М.Ю. Табачкова. Интеграция содержательных линий уравнений и неравенств и функции как основа совершенствования подготовки учителя математики	3, 98

Инновации в образовании

А.С. Гормин. Барьерная педагогика — педагогика обучения одаренных подростков	4, 103
Е.Н. Киркина, О.И. Максимкина. Интеграция содержания учебного материала частных методик дошкольного образования и дисциплин гуманитарного и социально-экономического блока	4, 116
А.А. Климкина. Роль трудовой деятельности в повышении эффективности обучения	4, 108
Н.Н. Машкова, И.В. Шувалова. Реализация интегративного подхода в процессе обучения ботанике в школе	4, 110

Точка зрения

Е.В. Иванов. Свобода в образовании: суть, реалии и перспективы	4, 70
---	-------

Философия образования

А.В. Гидлевский. Философия образования как мост от философии к образовательной технологии	1, 99
О.Е. Зубов. Проблемы преподавания философии в школе	1, 103

Экономическое образование

О.И. Аверина. Роль и значение экономического анализа в системе подготовки специалистов по бухгалтерскому учету	2, 162
Е.Д. Кормишкин. Роль проблематики обеспечения продовольственной безопасности в формировании экономического кругозора студентов сельскохозяйственной специальности	2, 167
Д.В. Родин. Организация маркетинговой деятельности кадрового менеджмента предприятия ...	2, 159

История образования

Е.П. Барнинова. Дворянство и проблемы народного образования в начале XX в.	1, 86
Н.Л. Васильев. История вопроса об авторстве «спорных текстов» в российской бахтинистике (М.М. Бахтин и его соавторы)	3, 121
И.А. Винтин. Философско-антропологические истоки гуманистической педагогики и психологии	3, 132
И.А. Зеткина. 2004 г. — год мордовского национального просветительства	2, 126
Н.М. Инюшкин. Школа имени В.О. Ключевского: уроки самопознания	1, 94
В.П. Киржаева. Казанская учительская семинария в политико-правовом и культурно-образовательном контексте эпохи	2, 112
В.И. Лаптунов. Развитие светского и духовного образования в России в первой половине XVIII в. (на материале поволжских губерний)	2, 120
О.В. Лебедева. Педагогические идеи гражданского образования в историко-литературном наследии XVIII в.	4, 132
О.Г. Мерзликина. Образование в Уральском казачьем войске (вторая половина XIX — начало XX в.)	4, 141
С.А. Ржанова. Риторический опыт России в области образования	1, 89
В.В. Савина. Исследование творчества А.В. Чаянова в историко-социологических работах Т. Шанина	3, 130
Т.И. Шукшина. Становление и развитие системы воспитания в мордовском крае (1917—1950-е гг.)	3, 114

Интеграция образования и воспитания

Г.В. Агапова. Системный подход к реализации процесса патриотического воспитания на территории Воронежской области	4, 120
О.Н. Викторов. Механизм формирования ценностных ориентаций личности студента	2, 95
И.В. Загороднова. К вопросу о воспитании: обоснование процесса воспитания	3, 110
А.И. Лушин. История правозащитного движения в России как образовательный и воспитательный компонент	4, 125
Е.В. Мочалов. Проблема воспитания и образования личности в современных условиях	3, 106
М.Э. Рябова. Текст как смысло-содержательная доминанта воспитания в образовательном процессе	2, 105
В.С. Суворов. Развитие творческой личности студента — важнейший фактор качества образования	3, 103
В.В. Федоров. Проблема обеспечения саморазвития студентов в контексте гуманизации высшего образования	2, 101

**Психология образования**

А.Н. Баженова. Профессиональная деформация личности психолога	2, 145
В.Г. Васильев, Т.Н. Ямских. Учет психологических особенностей обучаемых при дистанционном обучении иностранным языкам	4, 145
Ф.З. Кабиров. Развитие профессионализма практического психолога в образовательном процессе вуза	3, 150
С.С. Малявина. Проблемы отечественной психодиагностики первой трети XX в.	4, 149
Н.И. Мешков. Учебная мотивация и профессиональное мышление	2, 138
И.С. Морозова. Психологические факторы интенсификации учебно-познавательной деятельности личности	3, 139
Е.Н. Песоцкая. Учение о самоактуализации личности как психолого-педагогическое основание теории социальной активности личности	3, 146
О.О. Полякова. Формирование профессионального мышления: проблема универсальной теоретической модели	2, 141
К.М. Романов, Н.А. Тюрмина. Особенности социально-психологической креативности	2, 131
В.В. Шлякова. Смысл Я в структуре профессионального самосознания студента-психолога и его изменение в процессе прохождения психологической практики	4, 154

Образование и культура

Д.В. Белобородов. Коммуникативные стратегии интеграции искусства и образования в современном классическом университете	1, 113
Г.Ж. Даутова. Поликультурный учитель — учитель, которого ждут	1, 116
И.В. Загороднова. Роль архетипов и ментальности в формировании педагогических систем	2, 151
Л.С. Зникина. Межкультурный аспект в формировании профессиональной компетенции менеджера	1, 119
М.В. Логинова. Методологическое значение неклассической эстетики в гуманитарном знании	1, 123
А.В. Мариничева. Межкультурная коммуникация и формирование толерантной языковой личности	3, 158
З.Г. Нигматов. Культурная составляющая педагогического образования	1, 110
В.И. Рогачев. Культ покровительницы воды в свадебной обрядности и в фольклоре народов Среднего Поволжья	2, 154
Н.А. Туранина. Этнокультурологические основы формирования языковой личности в вузе	1, 127

Филологическое образование

Н.А. Белова. Осуществление принципа интеграции при изучении филологических дисциплин в школе	1, 131
Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин. Культурологический подход к переводу	3, 166
В.В. Демичева, Т.В. Яковлева. Материал учебников начальной школы как средство организации работы над семантикой существительных	2, 179
О.И. Еременко. Использование местного языкового материала на уроках родного языка в начальной школе	4, 157
О.И. Еременко, Т.В. Яковлева. Лингвометодические основы использования этнонимов на уроках русского языка в начальной школе	1, 139
А.М. Каторова. Интеграционный подход к формированию теоретико-литературных знаний студентов-филологов национальных отделений вузов	1, 134
Л.С. Конкина. Н.П. Огарев и век Просвещения	4, 167
М.И. Ломшин. Взаимосвязанное изучение родной и русской литературы как один из способов интеграции литературного образования в национальных группах высшей школы	3, 161
Л.В. Маркина. Прагматическая составляющая семантической организации диалектных бессоюзных сложных предложений	2, 183
Н.М. Мосина. История исследования детского языка в России и за рубежом	4, 160
Л.М. Урубкова. Интегрирующая роль практики в формировании личности переводчика	2, 174
Л.М. Урубкова. Креативность и перевод	3, 174

Рецензии, отзывы, информация

Всероссийская научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация: язык — культура — личность (теоретические и прикладные проблемы)»	4, 177
Инновационный университет и инновационное образование: Модели, опыт, перспективы	2, 189
Международная молодежная конференция ЮНЕП в Дубне	3, 187
Международный научно-практический семинар «Экономический анализ права» в Перми (3—4 июня 2003 г.)	3, 190
Миссия Мордовского университета	3, 185
Об итогах проведения международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке»	2, 186
Проблемы интеграции региональных образовательных систем	3, 181
Семинар по международным исследованиям и сотрудничеству в области информационных технологий в Самаре	4, 175
Службе международных связей МГУ им. Н.П. Огарева 20 лет	4, 173
Цивилизационный подход в преподавании истории	3, 183
Вышли в свет	1, 144
	4, 179
Поздравляем!	4, 190
Памяти ученого	2, 191



ПОЗДРАВЛЯЕМ!

*10 декабря исполнилось 60 лет видному ученому и организатору высшей школы, доктору экономических наук, профессору, заслуженному деятелю науки Российской Федерации, ректору Мордовского государственного университета, главному редактору журнала «Интеграция образования» **Николаю Петровичу Макаркину.***

За время, прошедшее с сентября 1991 года, а именно тогда Н.П. Макаркин был избран ректором одного из крупнейших вузов России, университет добился заметных успехов, завоевал высокий российский и международный авторитет. Здесь было открыто 40 новых специальностей, 5 институтов, 7 НИИ, 2 филиала, Центр Интернет, первый в новейшей истории страны Региональный учебный округ, Мордовский региональный научный центр Поволжского отделения Российской академии образования. Контингент студентов увеличился на 10 тысяч человек, число обучающихся в аспирантуре и докторантуре — в 5,5 раза, количество работающих докторов наук и профессоров возросло на 90 человек, кандидатов наук и доцентов — на 230. На новый, более высокий уровень вышли отношения со многими вузами и научными центрами Европы, Азии и Америки.

Н.П. Макаркиным опубликовано свыше 200 научных, учебных и учебно-методических работ, в том числе 14 монографий, учебников и учебных пособий. Он является руководителем более 10 научно-исследовательских работ, международных научных проектов и грантов. Им подготовлено 4 доктора и более 20 кандидатов наук.

Благодаря авторитету Н.П. Макаркина в научных и педагогических кругах журнал «Интеграция образования», созданный при непосредственном участии ректора в 1996 году, получил статус федерального. Нашими авторами являются работники сферы образования, ученые всех регионов России и ряда зарубежных государств.

Редакция журнала поздравляет своего руководителя со славной датой, желает юбиляру дальнейших научных и организационных побед, здоровья и творческого долголетия!

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА**УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!**

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсовета и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге агентства «Роспечать» **15953**), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Авторами статей, публикуемых на страницах журнала, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

С обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: edumag.mrsu.ru

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: (834-2) 24-17-77 (главный редактор); (834-2) 47-44-51 (зам. главного редактора); (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь).

E-mail: condor@rri.moris.ru, inted@emails.ru

<http://edumag.mrsu.ru>



КОСК "Россия"

Екатеринбург



VI специализированная выставка

Образование
от A до Z 2004
23 – 26 марта

При поддержке:

Министерства общего и профессионального образования
Свердловской области
Управления образования г. Екатеринбурга

- Образовательные учреждения различного типа и вида.
- Обеспечение учебного процесса.
- Ярмарка вакансий.

Место проведения:
Екатеринбург,
ул. Высоцкого 14,
КОСК «Россия»

Тел.: (3432) 47-45-05,
47-18-32;
vc-adm@infoteck.ru;
www.kosk.ru