



Научно-методический  
журнал  
**№ 3 (36)**  
(июль – сентябрь)  
**2004**

**УЧРЕДИТЕЛИ:**

Министерство  
образования  
Российской  
Федерации

Правительство  
Республики  
Мордовия

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

Издаётся с января  
1996 года

Выходит 1 раз  
в квартал

**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**

Н.П. Макаркин  
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**

- Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин. Болонский процесс и российское высшее образование ..... 3

**Интеграция региональных систем образования**

- М.Г. Макарычева. Эффекты глобализации: региональные тенденции на примере вузов Нижнего Новгорода ..... 10  
А.А. Темербекова. Социально-экономический контекст региональной системы образования Республики Алтай ..... 18

**Модернизация образования**

- А.Л. Кураков. Повышение качества образования — требование времени ..... 24  
М.К. Рункова. Прогнозирование и моделирование новых систем начального профессионального образования ..... 32  
С.В. Куликова. Интеграция традиций и инноваций как основа модернизации российского образования ..... 34  
К.В. Фофанова. Сценарии развития гендерного образования в высшей школе ..... 43

**Мониторинг образования**

- Е.И. Сахарчук. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования как педагогическая проблема ..... 50  
А.Н. Ременцов. Система тестирования иностранных учащихся, ориентированная на оценку эффективности и качества их довузовской подготовки ..... 55

**Интеграция образования и воспитания**

- Н.С. Шоётова. Состояние профилактики наркотизации молодежи в Республике Татарстан ..... 61  
С.Н. Десяев. Пространство патриотизма ..... 65

**Инновации в образовании**

- И.Г. Липатникова. Интегративная технология использования устных упражнений в системе развивающего обучения математике на основе рефлексивного подхода ..... 72  
Э.К. Брейтигам. Интеграция предметного и смыслового подходов к развивающему обучению старшеклассников началам анализа ..... 76

**Философия образования**

- Н.В. Садовников. Связь фундаментализации с целями образования ..... 81

**История образования**

- В.В. Савина. Значение теории крестьянского хозяйства А.В. Чаянова для развития отечественной науки ..... 85  
Т.И. Шукшина. Развитие системы общего образования Мордовии в контексте российских образовательных реформ ..... 88  
А.Ю. Саломатин. Интеграция теории и практики в процессе становления юридического образования в США (конец XVIII—XIX в.) ..... 97



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### Образование и культура

<b>Б.А. Фролов.</b> Изучение истории человечества как истории его культуры .....	101
<b>Т.В. Яковлева, В.В. Дёмичева.</b> Этнокультурovedческое образование и воспитание учащихся в процессе изучения родного языка .....	108
<b>В.И. Рогачев.</b> Отражение свадебных мотивов в фольклоре и декоративно-прикладном искусстве мордовского народа .....	114
<b>Г.А. Ермакова.</b> Поэзия Айги в ракурсе познающего мышления .....	119

### Психология образования

<b>Л.И. Гурье, Л.В. Редин.</b> Развитие креативных качеств студентов технического вуза в процессе методологической подготовки .....	126
<b>И.А. Вишняков.</b> Модель акмеологических условий подготовки школьного психолога в системе высшего образования .....	130
<b>Н.Б. Москвина.</b> Межпарадигмальный подход к проблеме личностно-профессиональных деформаций педагогов .....	136
<b>В.Н. Степанов.</b> Провокативный дискурс как одна из форм педагогической работы (на материале произведений В. Шукшина) .....	142

### Экономическое образование

<b>В.А. Горин, Е.С. Земскова.</b> Инвестиции в человеческий капитал как доминанта инвестиционного процесса .....	148
---	-----

### Математическое образование

<b>А.И. Долгарев.</b> Одно из звеньев интеграции математического образования .....	154
<b>И.И. Чучаев, М.Ю. Табачкова.</b> Интеграция методов решения задач элементарной математики в курсе математического анализа как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя математики .....	158
<b>С.И. Перегудин.</b> Математическое моделирование физических процессов как компонент образования .....	162

### Филологическое образование

<b>Ю.А. Калиев.</b> Духовно-нравственные основы марийского язычества в преподавании родной литературы (в связи со сменой парадигмы образования) .....	168
<b>А.П. Кочеваткина.</b> Лексико-семантические группы имен существительных в контексте одушевленности-неодушевленности в мордовских и марийском языках (компонентный анализ) .....	173

### Рецензии, отзывы, информация

<b>«Волжские земли в истории и культуре России»:</b> Всероссийская научная конференция, посвященная 10-летию создания Российского гуманитарного научного фонда (Саранск, 8—11 июня 2004 г.)	180
Макросоциология в свете философского анализа .....	183
Математическое моделирование физических процессов с помощью персональных компьютеров ....	185
Памяти учителя .....	187

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

Информационная поддержка *Р.В. Каравасева, А.В. Роднякова*. Аннотации, перевод *Е.А. Комкова*.

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 06.09.04. Подписано в печать 25.10.04. Дата выхода в свет 15.11.04.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 16,80. Уч.-изд. л. 20,57. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ № 5746.

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

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

# ОБРАЗОВАНИЕ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И РОССИЙСКОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Н.П. Макаркин, ректор МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

*О.Б. Томилин, зав. кафедрой физической химии, директор  
Инновационного образовательного центра МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье исследуются причины современной трансформации европейского образовательного пространства. На основании сопоставления учебных планов академических степеней «бакалавр» (университет Мак-Гилла, Канада) и «специалист» (ГОС ВПО, Российская Федерация) по специальности «Химия» рассматриваются основные задачи эффективного участия российской высшей школы в Болонском процессе.

This article explores the reasons for modern transformation of the European academic environment. Comparing a Bachelor's degree curriculum (University of McGuille, Canada) with a Specialist's degree curriculum (Russian Federation) in the specialty of «Chemistry» the authors consider the main objectives for Russia's efficient participation in Bologna process.

Проблемам участия российской высшей школы в Болонском процессе посвящено уже достаточно много материалов, ориентированных на поиск конструктивных предложений<sup>1</sup>. Однако успех такого поиска определяется правильным пониманием причин возникновения нового направления развития высшего профессионального образования и целей указанного процесса.

Болонский процесс — это системное реформирование высшего профессионального образования в странах, входящих в Европейский Союз. Чтобы ясно представлять себе суть процесса, необходимо прежде всего понять, что такое реформа. Реформа — это устранение организационных форм и методов деятельности, не соответствующих современным потребностям общества, и нормативное закрепление новых, открывающих условия и возможности для перспективной эффективной работы. Далее исходя из приведенного определения, следует разобраться в том, что этот процесс устраивает и что закрепляет, каковы его движущие силы.

В ходе построения индустриального общества была сформулирована первая модель академического знания<sup>2</sup>, производство которого адекватно соответствовало решаемым социально-экономическим и научно-техническим задачам. В данном случае под академическим

знанием будем понимать знание, необходимое обществу для его стабильного существования и дальнейшего развития. Это знание является основой как материальной, так и духовной деятельности человека и, следовательно, должно составлять в наиболее концентрированном виде содержание образования в целом и высшего образования в частности.

Выделим основные черты первой модели академического знания. *Во-первых*, производство академического знания являлось исключительной прерогативой государства и соответствовало целям последнего. В связи с этим государство осуществляло его полномасштабное финансирование. *Во-вторых*, производство академического знания было направлено на генерацию элиты общества, так как обеспечивалось относительно малой частью трудоспособного населения. Масштабы воспроизводства носителей академического знания соответствовали востребованности со стороны государства. *В-третьих*, содержание высшего образования носило в высшей степени академический характер. Достижение тех или иных профессиональных квалификационных уровней было возможно в различных формах в процессе самостоятельной деятельности. Такими формами являлись, как правило, квалификационные испытания (стажировка, испытательная работа, квалификацион-



ные испытания в профессиональных сообществах и т.д.). *В-четвертых*, высшее образование осуществлялось по единому учебному плану, едиными методами реализации и контроля качества подготовки. Государство выступало единственным заказчиком носителей академического знания и, естественно, единственным заказчиком содержания их подготовки. *В-пятых*, высшее образование характеризовалось избыточностью содержания, навыков и компетенций. Целью государства, а следовательно, и высшего образования изначально являлось обеспечение работника знаниями для его профессиональной деятельности в течение всей жизни.

Почему эта модель академического знания перестала удовлетворять общество? Общество вступило в постиндустриальную стадию своего развития, что ознаменовалось не только масштабным продвижением результатов научно-технического прогресса до массового потребителя, но и значительными изменениями социально-экономических условий жизни человека. Не претендуя на полноту характеристики постиндустриального общества, отметим его важнейшие качественные индикаторы, играющие ключевую роль в понимании необходимости изменения модели академического знания. Итак, это общество:

— гражданское. Оно отличается законодательным утверждением и обеспечением примата личности над государством в реализации собственных прав и свобод, в том числе и в вопросах своего образования;

— технологичное. Любому производству независимо от объемов продукции присуща высокая степень механизации и автоматизации труда;

— информационное. Компьютерная техника и компьютерные технологии обеспечили высокую степень виртуализации объективной реальности, сделав информацию объектом товарных отношений;

— экономически эффективное на основе социального прагматизма и процессов глобализации. Среди главных участников рынка производства товаров и

услуг (государства, производителей и потребителей) происходит перераспределение пропорций экономических обязательств для обеспечения социальной стабильности общества и его дальнейшего развития.

Обращаясь к сфере высшего образования, можно отметить, что изменения, характерные для постиндустриального общества, породили ряд новых принципиально важных тенденций развития и функционирования высшей школы<sup>3</sup>. Безусловно, важнейшей тенденцией стал процесс **массовизации** высшего образования: с 1960 по 1995 г. численность студентов во всех странах мира возросла с 13 до 82 млн, т.е. более чем в 6 раз. Это не только отклик на кадровые запросы современного производства, но и, в большей степени, свидетельство реализации прав личности на собственное развитие. Другой новой тенденцией в развитии высшего образования стало **сокращение участия государства** в его финансировании. Объективные причины такого процесса обусловлены как существенным расширением сферы высшего образования, так и ростом бюджетных затрат на пенсионное обеспечение, здравоохранение (связанных со старением населения), поддержание экологических условий среды обитания. Еще одной новой тенденцией можно считать **нарастание пресса эффективности** со стороны государства на учреждения высшего образования. Это означает, с одной стороны, признание технологичности за сферой высшего образования как за любой производящей отраслью хозяйства, а с другой — контроль за эффективным расходованием бюджетных средств. И наконец, последней тенденцией является **изменение востребованной модели академического знания**. Этот процесс все чаще называют переходом ко второй модели академического знания.

Так как содержание второй модели академического знания является чрезвычайно существенным для характеристики перспективного высшего образования, рассмотрим ее отличительные черты. *Во-первых*, знания производятся в прикладном контексте. Другими словами,

выбор предполагаемого направления исследования должен в значительной степени обуславливаться соображениями полезности. В связи с этим необходимо подчеркивать целевую практическую ценность знаний, вынесенных в содержание высшего образования. *Во-вторых*, знание все более становится междисциплинарным. Процесс производства такого знания возникает, как правило, в прикладном контексте. Междисциплинарное знание, безусловно, является новым знанием, оно развивается в своих собственных теоретических структурах, своими методами исследования, которые подчас не содержатся в исходных дисциплинах. *В-третьих*, формы производства знания стали неоднородными и организационно разнообразными на основе их экономической и научной эффективности. Монополия государства на производство знания разрушается, альянсы государственных и негосударственных научных структур показывают примеры, достойные подражания. Возникает и успешно развивается негосударственный сектор высшего образования. *В-четвертых*, возросла социальная ответственность за производимое знание. Его усиливающаяся практическая значимость актуализирует оценку влияния полученных результатов на жизнедеятельность общества, так как их обязательное использование — исходная целеполагающая установка. В процесс производства нового знания вовлекаются широкие круги представителей разных профессий. Задача определения содержания современного высшего образования выходит за рамки узкопрофессиональной проблемы. *В-пятых*, расширилась база систем контроля качества. Изменение ценностных ориентиров в содержании знания ведет к критериальным изменениям оценки его качества и соответственно качества высшего образования. Причем это изменение основывается на расширении критериальной базы качества, на учете социально-экономических индикаторов наряду с узкопрофессиональными.

Исходя из рассмотренной выше эволюции высшего образования как своего рода промежуточный итог можно дать

ответы на поставленные в начале статьи вопросы: что Болонский процесс устранил и что закрепляет, каковы его движущие силы?

Болонский процесс закрепляет де-факто признание системы высшего образования равноправной среди других отраслей хозяйства на европейском рынке массового производства товаров и услуг, на которую в специфическом виде, в связи со специфичностью производства и производимой продукции, распространяются все закономерности организации и эффективного функционирования рыночного производства. Движущими силами Болонского процесса являются стремления к обеспечению экономической эффективности европейской системы высшего образования и европейского рынка в целом.

Эффективно работающее современное рыночное производство требует учета ряда факторов в своей организации. К таким факторам относятся: длительность «жизненного цикла» производимой продукции при организации производства, высокая технологичность массового производства, обеспечение низкой себестоимости выпускаемой продукции, контроль за качеством продукции на основе всеобщего управления качеством (TQM).

Представим естественную интерпретацию отмеченных выше факторов в терминах высшего образования. «Жизненный цикл» полученного и используемого высшего образования однозначно определяет сроки обучения. По оценкам различных экспертов, «период полураспада компетенций» инженеров, т.е. время уменьшения наполовину исходных знаний без их дополнительного пополнения, в настоящее время составляет 5 лет. Естественно, что время подготовки инженера должно быть меньше или по крайней мере равно этому сроку, в противном случае процесс подготовки специалистов данной квалификации становится бессмысленным. Поэтому время обучения на первой, или основной, и самой массовой (*undergraduate*) ступени высшего образования ограничивается 3—4 годами.



Высокая технологичность учебного процесса обеспечивается модульным структурированием учебного материала, т.е. представлением дисциплин блоками разделов, имеющими самостоятельное практическое применение. Объем каждого модуля имеет количественное выражение в виде оценки (кредита), отражающей количество отводимых данному модулю в неделю аудиторных часов в течение семестра. Такая организация учебного материала открывает, с одной стороны, возможность вариаций содержания образования в рамках заданного объема часов на дисциплину в целом, с другой — легкость согласования учебных планов различных высших учебных заведений, обеспечивая условия для целевой образовательной мобильности студентов.

Путями снижения себестоимости высшего образования являются высокая технологичность учебного процесса, которая уже обсуждалась выше, и многоступенчатость высшего образования. Организация многоступенчатого высшего образования глубоко прагматична по своей сути. В такой системе находят свою наиболее полную реализацию не только перспективные востребованные квалификационные запросы постиндустриального общества, обеспечивающего своим членам многообразные информационные возможности постоянного пополнения и обновления знаний, но и объективно существующее природное разновеликое распределение личностного интеллектуального потенциала (богу — богово, а кесарю — кесарево). Только около 25 % выпускников первой ступени продолжают свое высшее образование.

Проблема качества образования, как и качества товара, является ключевой в числе проблем Болонского процесса. Не решив ее окончательно, европейское сообщество хотя бы определило принципиальные подходы к ее решению. Прежде всего, в критериях качества доминирует массовая востребованность образовательной продукции, производимой на той или иной степени высшего образования. В указанных критериях совершенно явно наблюдается смещение от понятия «академическая степень» к понятию «квалификация». Тем самым система высшего образования в результатах своей деятельности стремится сократить время «доводки» выпущенного специалиста на рабочем месте. Кроме того, на этом пути облегчается решение проблемы нострификации национальных документов о высшем образовании. Построение критериев качества подготовки основано на компетентностном подходе. В академическом плане под компетенцией понимается владение методологией и терминологией, присущими области знания, а также представление о действующих в этой области системных взаимосвязях и способность определить их аксиоматические пределы. В профессиональном контексте под компетенцией понимается обладание правом по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. И наконец, одним из важнейших ресурсов поддержания требуемого качества подготовки утверждается самостоятельная работа студентов. «From input to output in studies» (от входа до выхода в учебе) — основной принцип организации нового учебного процесса. Особенно заметным для нас отличительным признаком нового подхода является отказ от устных экзаменов (или существенное ограничение их числа) в пользу письменных или выполнения тех или иных проектов.

Проведенное нами обсуждение хочется подтвердить довольно протяженным, но ключевым фрагментом Болонской декларации, в котором сконцентрированы задачи Болонского процесса.

*1. Создание системы четких и со-поставимых степеней (в частности, за счет приложения к дипломам), с тем чтобы содействовать не только росту занятости европейских граждан, но и международной конкурентоспособности европейского высшего образования в целом.*

*2. Переход на двухуровневую систему подготовки: бакалавр и магистр (дипломированный специалист). При этом предполагается, что доступ ко второму циклу потребует успешного завершения первого (продолжитель-*



ностью не менее трех лет). С точки зрения квалификационной, степени, присуждаемые после первого цикла, должны отвечать требованиям европейского рынка труда. Второй цикл завершается получением магистерской и/или докторской степени.

3. Введение системы кредитов рассматривается в качестве средства поддержки крупномасштабной мобильности студентов. Учащиеся должны иметь возможность приобретать такие кредиты в том числе и вне высших учебных заведений (включая непрерывное образование) при условии признания соответствующими университетами организаций, которые их выдают.

4. Устранение препятствий на пути эффективной мобильности. Особое внимание при этом необходимо уделить тому, чтобы студенты располагали всеми возможностями для обучения и подготовки, или имели доступ ко всем соответствующим услугам; преподаватели, научные работники и административный персонал могли участвовать в общеевропейских исследованиях и обучении без ущерба для своих прав, а европейское сотрудничество получило развитие в таких направлениях, как разработка критериев и методов оценки работы, создание программ и кооперация учебных заведений, разработка схем мобильности и интегрированных программ обучения, подготовки и исследований<sup>4</sup>.

Ответ на вопрос, что устраивает Болонский процесс, мы сознательно оставили на конец, чтобы сконцентрировать внимание на задачах, которые необходимо решать нашему высшему образованию после подписания Российской Федерацией Болонской декларации. Болонский процесс отвергает длинные сроки обучения в высшей школе (5—7 лет); оторванность содержания высшего образования от потребностей современного рынка труда; низкую технологичность высшего образования, повышающую его стоимость; избыточность содержания (знаний, умений и навыков) высшего образования.

На примере специальности «Химия» проведем сравнительное сопоставление структуры учебного плана блока естественно-научных дисциплин и их содержания для академической степени «бакалавр» (Университет Мак-Гилла, Канада) с 3-летним сроком обучения (рис. 1) и для академической степени «специалист» (ГОС ВПО РФ) с 5-летним сроком обучения (рис. 2). Выбор Университета Мак-Гилла объясняется тем, что это учебное заведение является одним из лучших представителей многоступенчатого массового высшего образования. Учебный процесс в нем организован в течение календарного года в рамках семестров длительностью 12 недель каждый.

I курс	
Математика	<b>189-120</b>
Математика	<b>189-121 [189-120]</b>
Физика	<b>198-101</b>
Физика	<b>198-102 [198-101]</b>
Химия	<b>180-110</b>
Химия	<b>180-120</b>
II курс	
Математика	<b>189-222 [189-121]</b>
Физика	<b>198-241</b>
Физика	<b>198-242 [180-102]</b>
Компьютерная техника	<b>308-200</b>
Химия	<b>180-212 [180-110, 180-120]</b>
Химия	<b>180-222 [180-212]</b>
Химия	<b>180-213 [180-110, 180-120, 189-120, 189-121]</b>
Химия	<b>180-255 [180-213]</b>
Химия	<b>180-273 [180-110, 180-120]</b>
Химия	<b>180-281 [180-110, 180-120]</b>
Химия	<b>180-257</b>
III курс	
Математика	<b>189-315</b>
Химия	<b>180-302 [180-212, 180-222]</b>
Химия	<b>180-352 [180-302]</b>
Химия	<b>180-382 [180-302]</b>
Химия	<b>180-345 [180-213, 189-315]</b>
Химия	<b>180-355 [180-345]</b>
Химия	<b>180-363 [180-255]</b>
Химия	<b>180-393 [180-273, 180-363]</b>
Химия	<b>180-367 [180-257]</b>
Химия	<b>180-377 [180-257]</b>
Химия	<b>180-381 [180-281]</b>
Химия	<b>180-392 [180-302]</b>

Р и с. 1. Древо учебного плана академической степени «бакалавр»



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Каждая дисциплина учебного плана академической степени «бакалавр» (номер кода дисциплины показан на рис. 1 жирными цифрами) разбивается на семестровые модули (номер модуля показан обычными цифрами). В квадратных скобках указаны номера модулей, предварительное изучение которых необходимо для освоения настоящего. Тем самым обозначается место данного модуля в системе межпредметных связей.

	I курс	
Математика		1-й, 2-й сем.
Компьютерная техника		1-й сем.
Компьютерная техника		2-й сем.
Физика		2-й сем.
Химия		1-й, 2-й сем.
	II курс	
Математика		3-й, 4-й сем.
Математика		3-й сем.
Физика		3-й, 4-й сем.
Физика		4-й сем.
Химия		3-й, 4-й сем.
Химия		4-й сем.
	III курс	
Физика		5-й сем.
Физика		6-й сем.
Химия		5-й, 6-й сем.
Химия		6-й сем.
Химия		6-й сем.
	IV курс	
Химия		7-й сем.
Химия		7-й сем.
Химия		7-й сем.
Химия		8-й сем.

Р и с. 2. Древо учебного плана академической степени «специалист» (без учета дисциплин специализации)

Анализ структур учебных планов позволяет отметить ряд достоинств первого подхода к организации учебного процесса. Во-первых, относительно небольшой объем модулей (от 5 до 1 ч в неделю) облегчает организацию учебного процесса в течение семестра в целом. Во-вторых, модули одной дисциплины располагаются по всему сроку обучения по мере востребованности их содержания в модулях других дисциплин (реализация принципа *just in time*). В-третьих, разбиение дисциплин на модули позволя-

ет гибко реагировать на запросы потребителей к содержанию образования. В-четвертых, модульная структура учебного плана специальности создает благоприятную основу для академической мобильности, так как легче устанавливается соответствие уровней подготовки.

Соответствие учебных планов академической степени «бакалавр» и «специалист» может быть представлено следующим образом:

математика
4 модуля — 2 дисциплины;
физика
4 модуля — 4 дисциплины;
компьютерная техника
1 модуль — 2 дисциплины;
химия
20 модулей — 8 дисциплин.

Ниже в качестве примера приведено содержание модулей дисциплины «Математика» для академической степени «бакалавр» и содержание этой дисциплины для академической степени «специалист», взятое из Государственного стандарта ВПО для специальности «Химия».

Как видим, содержание дисциплины «Математика» для академической степени «специалист» значительно больше, чем для академической степени «бакалавр» (подчеркнуто совпадающее содержание). Сокращение общего объема аудиторных часов на 47 % в академической степени «бакалавр» соответствует рассматриваемому содержанию (а может, даже увеличивает затраты учебного времени на его освоение). Важно подчеркнуть, что изучаемое содержание дисциплины «Математика» *полностью востребовано* в значительном количестве дисциплин специальности «Химия», чего нельзя сказать о содержании ГОС ВПО.

Можно также заметить, что относительные доли объемов аудиторных часов математики и физики в суммарном объеме аудиторной нагрузки в учебном плане для академической степени «бакалавр» несколько выше, чем для академической степени «специалист». Тем самым еще раз подчеркивается значение базового характера академической степени «бакалавр».

**Соответствие содержания дисциплины «Математика»  
для академической степени «бакалавр» и «специалист»**

МАТЕМАТИКА (Бакалавр, 3 года)	МАТЕМАТИКА (Специалист, 5 лет)
<p><b>189-120</b> (3 ч лек., 2 ч практик.) Обзор функций и графов. Пределы, множества. Дифференцирование элементарных функций. Интегрирование. Применение</p> <p><b>189-121</b> (3 ч лек., 2 ч практик.) Неопределенный интеграл. Методы интегрирования. Применение. Введение в последовательности и ряды</p> <p><b>189-222</b> (2 ч лек., 1 ч практик.) Ряды Тейлора. Теорема Тейлора для функций одной и нескольких переменных. Частные производные. Экстремумы функций 2 и 3 переменных. Параметрические кривые и дуговые длины. Полярные и сферические координаты. Кратные интегралы</p> <p><b>189-315</b> (2 ч лек., 1 ч практик.) Решение дифференциальных уравнений первого порядка, включая численные методы. Линейные дифференциальные уравнения. Преобразование Лапласа. Суммы рядов</p>	<p><u>Аналитическая геометрия и основы алгебры: прямая линия, линии второго порядка на плоскости</u>, плоскость, прямая, простейшие поверхности в пространстве; матрицы, определители, системы линейных уравнений; векторная алгебра; линейные пространства, линейные операторы; основы теории групп, основы теории представления групп, приложения к кристаллографии;</p> <p><u>математический анализ: предельный переход, дифференциальное и интегральное исчисление функций одной и нескольких переменных</u>; векторный анализ, элементы теории поля; <u>числовые и функциональные последовательности и ряды</u>, ряды Фурье; <u>обыкновенные дифференциальные уравнения</u>; уравнения с частными производными; основы математического моделирования</p>

Присоединение российской высшей школы к Болонскому процессу означает принятие к исполнению правил, которые уже сформулированы, и участие в решении проблем, которые обозначены. Если российская высшая школа действительно желает стать полноправным участником единого европейского образовательного пространства, то высшим учебным заведениям необходимо сконцентрировать свои усилия на решении следующих первоочередных задач:

1) определить критерии качества подготовки на каждой ступени высшего образования и на основе новой критериальной базы создать требования к содержанию каждой из ступеней высшего образования;

2) сформировать структурированное (модульное) представление содержания первой основной ступени высшего образования, обеспечивающее развернутые технологические возможности для аудиторной, самостоятельной внеаудиторной образовательной работы студентов, объективные средства текущего и заключительного контроля качества подготовки;

3) разработать на основе современных информационных средств и технологий полноценное учебно-методическое обеспечение самостоятельной образовательной работы студентов, важнейшего направления повышения качества подготовки.

Решение всех остальных задач, особенно связанных со второй ступенью высшего образования, можно отнести на ближайшую перспективу.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Болонский процесс и проблемы модернизации высшего образования в России: Материалы науч.-метод. семинара. Барнаул, 2—3 марта 2004 г. / Отв. ред. В.В. Невинский, Г.А. Спицкая. Барнаул, 2004.

<sup>2</sup> См.: Gibbons M. The university as an instrument for the development of science and basic research: the implications of mode 2 science // Emerging patterns of social demand and university reform: trough a glass darkly (D.D. Dill, B. Sporn, ed.). Oxford, 1995. P. 90—104.

<sup>3</sup> См.: Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах / Под ред. Е.А. Князева. Казань, 2001. С. 11—17.

<sup>4</sup> MPFMMA.RUS.MED.SRV.COM./DECLARATION.html



## ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

### ЭФФЕКТЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ НИЖНЕГО НОВГОРОДА\*

*М.Г. Макарычева, доцент кафедры политологии и международных  
отношений Нижегородского лингвистического университета*

Настоящая статья обобщает опыт нижегородских высших учебных заведений с точки зрения их участия в профессиональной деятельности, имеющей отношение к процессам глобальной интеграции. Даётся описание теоретических подходов к феномену глобализации в контексте института высшего образования. Анализируется взаимосвязь между региональными вузами и процессами, описываемыми в категориях глобализации, исходя из известного концепта глокализации, а также конкретные аспекты адаптационных стратегий региональных вузов к процессам глобализации.

The present article synthesizes experience of the higher educational institutions in Nizhny Novgorod from the point of view of their participation in professional activities related to the processes of global integration. Theoretical approaches to the phenomenon of globalization in the context of the institution of higher education are described. The interrelationship between regional higher educational institutions and the processes, described in terms of globalization based on the known concept of globalization, are analyzed, as well as concrete aspects of higher educational institutions' adaptation strategies to the processes of globalization.

#### Административная структура вузов как проблема

Ситуация, сложившаяся на рынке образовательных услуг Нижнего Новгорода, во многом отражает общероссийские тенденции. В настоящее время на региональном образовательном рынке действуют 15 государственных и 5 негосударственных высших учебных заведений, 12 филиалов государственных и 18 филиалов негосударственных вузов. Из государственных статус университета имеют 5 учреждений, академии — 7, института — 3. Из негосударственных вузов Нижнего Новгорода по лицензии работают лишь 3 учебных заведения. Подготовка в целом ведется по 170 специальностям, из которых 60 % составляют специальности технического профиля (сказывается «оборонная» образовательная направленность Нижнего Новгорода, сложившаяся еще во времена Советского Союза), 13 — гуманитарного, 12 — экономико-управленческого, 8 % — естественно-научного профиля.

Парадоксальность ситуации на рынке образовательных услуг как в целом

по России, так и в Нижегородском регионе состоит в том, что сложившаяся система лицензирования и аттестации вузов не дает устойчивых гарантий качества образования и определенных преимуществ аккредитованным вузам в борьбе за ресурсы и потребителей. По сути, государственные вузы вынуждены реагировать на те же внешние импульсы, с которыми сталкиваются и коммерческие высшие учебные заведения, не имеющие лицензий, но в то же время более автономные от Министерства образования.

Положение государственных вузов серьезно осложняется еще и тем, что, приспособливаясь к новой ситуации на рынке образовательных услуг, они сохраняют практически неизменными старые институциональную структуру и систему принятия решений. Иными словами, вуз как институт вынужден вписываться в новые рыночные механизмы образовательного процесса, опираясь на старый управленческий каркас, устоявшуюся вузовскую иерархию (иногда напоминающую клановую) и незыблемые основы административного хозяйствования.

\* Статья подготовлена по результатам одноименного исследовательского проекта, поддержанного программой «Развитие социальных исследований образования в России» (Европейский университет Санкт-Петербурга и фонд Спенсера).



Возникает противоречие: с одной стороны, вузы (в значительной мере под воздействием извне и из-за потребности укрепить свою финансовую базу) принимают новые правила игры на рынке образования и вынуждены не просто приспосабливаться к новым условиям, а конкурировать, борясь за ресурсы и потребителей, с другой — институциональная система вуза практически не меняется и не реформируется. На новые вызовы приходится отвечать, опираясь на старую систему, которая весьма активно сопротивляется необходимым институциональным внутренним реформам. Именно в этом состоит основное институциональное противоречие процесса подключения вузов к глобализационным тенденциям.

Таким образом, одним из решающих факторов, объясняющих причины слабой адаптации нижегородских вузов к процессам глобализации в образовательной сфере, можно считать недостаточное реформирование системы управления вузом. В нижегородских вузах это особенно ярко проявляется:

- в неадаптированности управлеченческих структур к рыночным условиям в сфере образования, в результате чего практически отсутствуют примеры реальных структурных перестроек в управлении вузом;
- отсутствии современных менеджеров-управленцев, которые заменили бы собой образовательных администраторов старой формации;
- замедленной реакции на изменения внешней среды, нечеткости управленческих процедур и функций;
- отсутствии навыков стратегического планирования;
- преимущественном ориентировании на достижение краткосрочных целей, имеющих финансовое выражение.

Статичная структура менеджмента не позволяет вузам достойно конкурировать в географически и содержательно расширяющемся образовательном пространстве. Отсутствие подвижек в реформировании управленческих структур можно объяснить и слабым интересом к этому со стороны профессорско-препо-

давательского состава, который практически не проявляет серьезных критических настроений. Внутренняя вузовская солидарность, являющаяся формой социального конформизма, серьезно замедляет процессы реформ в управлении.

Некоторые западные фонды осознали серьезность данной проблемы и пытаются помочь в реорганизации старой модели руководства вузами. В частности, корпорация Карнеги поддерживает две программы: одна предполагает интенсивные тренировочные программы для администраторов, управляющих российскими университетами, а другая позволяет менеджерам западных университетов обучать их российских коллег новым механизмам управления вузами<sup>1</sup>. Однако на региональном уровне изменения в системе управления вузами пока мало заметны.

### **Административные иерархии и сетевые коммуникации университета как института**

Роль государства в управлении вузами до сих пор является проблемой, открытой для обсуждения. Концептуальная сложность этой проблемы состоит в том, что ужесточение контроля за образовательной деятельностью со стороны федеральных министерств и ведомств приводит к сужению поля для самостоятельных действий и решений вузов, а само государство может превратиться в тормоз для развития транснациональных межуниверситетских связей<sup>2</sup>. Отсутствие же контроля со стороны государства за деятельность вузов (особенно финансовой) приводит к возникновению огромных диспропорций в «официальных» зарплатах вузовских руководителей и рядовых преподавателей, а также — при дословном понимании тезиса «зарабатывайте, как можете» — к снижению качества образовательных услуг.

Практика показывает, что в условиях ужесточающейся конкуренции за ограниченные ресурсы внутривузовские управленческие структуры «консервируются» в смысле сохранения, а в некоторых случаях и усиления административ-



ной иерархии. С точки зрения международного сотрудничества это ведет к тому, что институциональные гранты иностранных фондов приносят ощутимую материальную выгоду преимущественно управлением структурам или вузовской бюрократии. Рядовые преподаватели, не имеющие высокого административного статуса в вузовской иерархии, могут выступать лишь в роли технических исполнителей на условиях (организационных и материальных), предлагаемых не столько грантодающей организацией, сколько своим непосредственным начальством. Как правило, распределение средств институциональных грантов внутри вуза находится под сильным воздействием личных симпатий и антипатий, а также групповых (корпоративных и клановых) интересов, что не может не сказать на качестве реализуемых проектов.

Что же касается индивидуальных проектов, реализуемых отдельными преподавателями, то работа над ними в лучшем случае рассматривается как личное дело того или иного вузовского ученика, а в худшем — становится раздражающим фактором, вызывающим неприятие и негативную реакцию со стороны коллег и административного аппарата. При этом возможности индивидуальной грантовой деятельности в последнее время сокращаются. Приоритет в распределении финансовых средств грантодающие организации все больше отдают институтам и организациям в ущерб индивидуальным грантам. Такой дисбаланс приводит к большим издержкам качества интеллектуального продукта и бюрократическим сложностям<sup>3</sup>. Сказанное, на наш взгляд, следует иметь в виду тем иностранным фондам, которые выступают за приоритет институциональных грантов в ущерб индивидуальным либо групповым.

Ученые, занимающиеся индивидуальной проектной деятельностью, чаще бывают востребованы за границей, чем в своих вузах или регионах. В этих условиях для многих вузовских преподавателей, интенсивно занимающихся проектной деятельностью, единственным вы-

ходом становится создание независимых исследовательских организаций в виде некоммерческих партнерств, способных выступать в качестве самостоятельного юридического лица при взаимоотношениях с иностранными фондами. Их преимущество (по сравнению с университетами) состоит в отсутствии бюрократического слоя, взимающего административную ренту с реализуемых проектов, в большей простоте бухгалтерских расчетов и в гибких условиях контрактной работы, позволяющей привлекать на временной основе специалистов любого профиля.

Налицо, таким образом, институциональные противоречия между иерархической, консервативной структурой университетов и «горизонтальной», мобильной моделью «эпистемологических сообществ»<sup>4</sup>. В основе этого конфликта лежит нежелание многих вузов принять на вооружение концепцию многоуровневой, равноправной системы сотрудничества в научной сфере, заменяя ее модель взаимоотношений, основанная на принципах лояльностей — институциональных, профессиональных, корпоративных, групповых и т.д. В связи с этим преподавателям приходится искать возможности адаптации к заданным рамкам господствующих отношений в сфере высшего образования. Реальным решением в сложившихся условиях стало бы изменение внутренних механизмов функционирования университетов.

#### **Региональные практики международных форм сотрудничества в условиях глобализации высшего образования**

Международные проекты сотрудничества в области высшего образования на региональном уровне бывают нескольких категорий:

- совместные, направленные на реформирование вузовских структур и модернизацию административного управления университетов;
- образовательные (разработка новых учебных курсов, образовательных

модулей и программ дистанционного образования, совместная подготовка аспирантов и докторантов);

— сетевые межвузовского сотрудничества, направленные на повышение академической мобильности и взаимное признание образовательных программ;

— содействующие повышению студенческой мобильности в условиях глобализации высшего образования;

— нацеленные на создание культурно-образовательных центров, открытых с помощью посольств зарубежных государств и неправительственных организаций (в настоящее время в Нижнем Новгороде открыто 8 подобных центров — немецкий, шведский, японский, австрийский, турецкий, французский, американский, британский).

С точки зрения эффективности одной из проблем является практика многих (если не большинства) иностранных фондов, действующих в России, по распределению солидных денежных сумм вне рамок открытых конкурсов проектов. Понятно, что грантодающим организациям удобно и комфортно выделять средства известным им по предыдущему опыту работы реципиентам, однако такая модель имеет очень существенные издержки:

— у многих потенциальных грантополучателей, не входящих в узкий круг приближенных к тому или иному фонду, создается стойкое впечатление эксклюзивности и непрозрачности отношений между отдельными российскими организациями и их спонсорами, а то и неформального деления российских претендентов на привилегированные и «обычные» категории;

— российские организации, привыкшие к получению финансирования в результате личных, кулуарных договоренностей с западными функционерами, обращают слабое внимание на качество реализации проектов и организацию коммуникации с другими российскими коллегами, поскольку не поставлены в ситуацию конкуренции с другими возможными претендентами;

— возрастает значимость субъективных, основанных на личных симпати-

ях и антипатиях, критериев оценки проектов и их результативности.

## **Новые подходы к образовательному процессу**

Государственные вузы являются доминирующими субъектами на нижегородском рынке образовательных услуг. В них обучается около 115 тыс. чел., в том числе 56,5 тыс. на очной, более 47,0 тыс. на заочной и 10,7 тыс. чел. на вечерней форме. Наиболее яркими проявлениями новых подходов в образовательной практике нижегородских вузов выступают нижеследующие.

### **1. Предоставление на широкой основе платных образовательных услуг**

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», который снял ограничение на количество студентов, принимаемых государственными вузами на платной основе, набор студентов-«платников» существенно возрос. В 2003 г. государственные вузы Нижнего Новгорода обучали на платной основе 27 % студентов очного обучения, 51 — студентов-вечерников и 68 % студентов заочной формы обучения. Столь высокий процент коммерческих студентов на вечернем и заочном отделениях объясняется желанием большой части потребителей получить второе высшее образование. Отчасти это служит косвенным следствием процессов глобализации высшей школы в смысле постепенного утверждения в обществе лозунга «образование через всю жизнь». Первое высшее образование часто является необходимым, но не достаточным социальным капиталом для пропуска в высшие социальные слои, и только второе оказывается непосредственно связанным с профессиональной сферой деятельности. Переориентация выпускника вуза с одной сферы деятельности на другую вызывает и расширение рынка второго высшего образования, и соответственно увеличение количества платных студентов, предпочитающих заочную и вечернюю формы обучения.



Другим (связанным с тем, что было сказано выше) проявлением воздействия глобализационных процессов на нижегородский образовательный рынок стала тенденция превращения высшего образования из элитного в массовое, что выразилось в значительном увеличении числа обучающихся на платной основе студентов-очников. Большая доступность образования (в том числе и в элитных нижегородских вузах) расширяет потребительские возможности. Ценовой диапазон предлагаемых образовательных услуг весьма широк: от 12 000 руб. в архитектурно-строительном до 40 000 руб. в лингвистическом университете. Но качество образования при этом определенно страдает в силу ряда обстоятельств:

— отсутствия конкурсного отбора на платные места. Студентами становятся все, кто в состоянии профинансировать свое обучение. Уровень довузовской подготовки большей части коммерческих студентов, как правило, не слишком высок, что затрудняет образовательный процесс в таких группах (преподаватели вынуждены снижать планку требований) и отрицательно оказывается на общем качестве выпускников из среды платных студентов;

— непропорционального роста количества преподавателей и количества принимаемых на платной основе студентов. Увеличение нагрузки преподавателей, как правило, происходит без увеличения оплаты их труда;

— нежелания руководства вузов отчислять студентов-платников на основании неудовлетворительной учебы. Подобная практика сложилась в Нижнем Новгороде практически на всех «элитных» специальностях. Выпускающие кафедры не в состоянии изменить такую политику вуза, которая имеет под собой чисто финансовую основу и направлена на удержание неуспевающих студентов в своих рядах, что также снижает качество выпускников и неблагоприятно оказывается на имидже вуза.

В то же время можно отметить и контратенденцию, которая проявляется в стремлении ряда вузов сохранить селективность высшего образования в усло-

виях роста его массовости. Большая часть престижных нижегородских вузов рассматривает селективность образования исходя, в основном, из прагматичных интересов. На бюджетные места вузы стараются принимать школьников из специализированных школ и гимназий, которые связаны с ними соответствующими договорами о сотрудничестве. Так, например, для Нижегородского государственного лингвистического университета (НГЛУ) подшефным является лицей № 13 с углубленным изучением иностранных языков, гуманитарные факультеты Нижегородского государственного университета (ННГУ) ориентированы на сотрудничество со школами № 48 и 25, технические — особенно заинтересованы в абитуриентах из физико-математического лицея № 1. Такая практика приводит к тому, что концепция селективности еще более укрепляется и «вместо идеального рынка мы получаем множество локальных взаимных монополий»<sup>5</sup>. При этом, конечно же, следует понимать, что стремление к селективности образования объясняется, в числе прочих, и чисто коммерческими интересами вуза, когда школьникам подшефных учреждений предоставляются дополнительные («эксклюзивные») услуги, включая неоднократные репетиционные экзамены, обучение в воскресных школах при вузе и занятия с «надежными» репетиторами.

## 2. Расширение набора специальностей и специализаций

Несмотря на то что высшее образование становится более доступным для основной массы потребителей, спрос на «элитное» образование не исчезает. Престижность вуза определяется при этом не строгими формальными критериями, а внешними оценками потребителей в виде рейтинговых показателей. По мнению специалистов, критериями качества образования, по которым следует проводить его оценку, являются содержание образования, уровень подготовки специалистов, трудоустройство выпускников, профессорско-преподавательский состав, информационно-методическое

обеспечение, материально-техническая база, используемые образовательные технологии, научная деятельность<sup>6</sup>.

С точки зрения подобного подхода к потребительскому спросу к «элитным» вузам в Нижнем Новгороде можно отнести Нижегородский государственный лингвистический университет (особенно в связи с массовым спросом на владение иностранными языками), Нижегородскую государственную медицинскую академию (НГМА) (которая демонстрирует стабильно высокие конкурсы на протяжении всех лет существования вуза), Нижегородский государственный университет (особенно экономические и юридические специальности) и Нижегородский коммерческий институт. Многие вузы, такие как Нижегородский филиал Высшей школы экономики (ВШЭ), Международный институт экономики, права и менеджмента (МИЭПМ), не дотягивают до «элитности» по ряду показателей, среди которых — уровень профессорско-преподавательского состава (ВШЭ), уровень маркетинговых и рекламных усилий по формированию должного имиджа вуза (МИЭПМ).

Дополнительным механизмом повышения конкурентоспособности вузов и одновременно источником получения дополнительной прибыли на региональном рынке является открытие престижных специальностей, которые пользуются повышенным потребительским спросом. Поскольку в предоставлении своих услуг вузы чаще всего ориентируются не на конечного потребителя (фирмы, предприятия), а на промежуточного (abitуриенты и их родители), то ориентация услуг направлена на определенные образовательные потребности именно этой категории. Удовлетворение массового потребительского спроса заставляет вузы стихийно открывать новые специальности и специализации, практически не ограничивая количественный прием на них. В результате возникает кризис перепроизводства по некоторым специальностям. В Нижнем Новгороде на протяжении 1997—2003 гг. проявляется устойчивый интерес к гуманитарным и экономико-управленческим специальностям и

направлениям. Самый большой конкурс в 2003 г. был на экономико-управленческие (почти 10 чел. на 1 бюджетное место) и гуманитарные (8,9 чел. на 1 место) специальности.

Распределение приема студентов по специальностям в 2003 г. носило следующий характер (%):

- экономико-управленческие — 21,5,
- строительные — 17,9,
- гуманитарные — 15,0,
- педагогические — 16,0,
- технические — 12,2,
- естественно-научные — 6,5,
- медицинские — 2,7,
- сельскохозяйственные — 2,1,
- прочие — 6,0 %.

Повышенный спрос на экономико-управленческие специальности, а также на гуманитарные направления (PR и международные отношения) привел к тому, что большое количество нижегородских вузов расширили перечень предлагаемых специальностей, учитывая потребительский спрос. Например, специалистов бизнес-сферы готовят в Нижнем Новгороде в 11 государственных вузах. Именно в сфере экономических и юридических специальностей на сегодняшний момент и наблюдается проблема перепроизводства. Фактически это означает, что надежные механизмы обратной связи между вузами и рынком труда отсутствуют, равно как и система обратной связи руководства вузов с выпускниками в целях ознакомления с результатами их последующего трудоустройства, а также анализа их востребованности на региональных трудовых рынках. Маркетинговый анализ внешней среды вуза (особенностей регионального развития, сложившейся ситуации на рынке труда, оценок кадрового потенциала, соответствие потенциала вуза требованиям регионального рынка) помог бы кардинально решить подобные проблемы.

Увеличение набора специальностей и специализаций создает широкую конкурентную среду на региональном рынке образовательных услуг, что должно приводить к повышению качества предоставляемого продукта. Однако на практике это часто не происходит. Можно выделить



следующие причины снижения качества подготовки выпускников по новым специальностям в нижегородских вузах:

— количественный прием на открывающиеся специальности, как и методика преподавания, чаще всего не продуман;

— нередко новые специальности лицензируются вузами в отсутствие необходимых преподавателей, которые в состоянии обеспечить образовательный процесс на высоком уровне;

— структурные изменения не успевают за расширением направлений подготовки студентов. Чаще всего эта проблема касается создания выпускающих профильных кафедр, ответственных за новые направления, которые, однако, вузам не всегда удается вовремя сформировать (например, в НГЛУ отсутствует кафедра журналистики, в то время как первый выпуск студентов этой специальности уже прошел).

### **3. Программы обучения для иностранных студентов**

Весьма достоверным критерием качественного образования является спрос на него со стороны граждан высокоразвитых стран, который в настоящее время в Нижнем Новгороде весьма невелик. Поэтому говорить о превращении региональной образовательной сферы в предмет экспорта пока еще слишком рано. Это тем более печально в свете реального приближения России к вступлению в ВТО, которая включила образование в список услуг, предоставление которых будет регулироваться специальными положениями. Мировой рынок образовательных услуг, по прогнозам экономистов, к 2005 г. достигнет 90 млрд дол. Обучение иностранцев становится единственным фактором стимулирования экономического роста. В ситуации, когда основная конкуренция в сфере предоставления образовательных услуг развернулась между странами ЕС, Америкой и Японией (где обучаются свыше 4/5 всех иностранных студентов<sup>7</sup>), на долю России остаются в основном выходцы из стран СНГ и государств Азии, Африки и Латинской Америки. Но даже и на этом рынке мы несем существенные потери,

поскольку доля студентов из ближнего зарубежья постоянно уменьшается за счет оттока граждан Грузии и Украины, предпочитающих обучаться в странах ЕС и Северной Америки. Доля российских вузов на международном рынке образовательных услуг составляет 2,5 %, что, по мнению специалистов, не соответствует значительному образовательному потенциалу России.

Специализация иностранных студентов, обучающихся в Нижегородском регионе, распределяется следующим образом (%):

- врач — 33,3,
- инженер — 29,2,
- гуманитарные специальности — 11,0.

Наибольшее количество иностранных студентов обучает в настоящий момент медицинская академия. Факультет обучения иностранных граждан НГМА был открыт в 1992 г. За 11 лет факультет выпустил 130 врачей — граждан стран дальнего зарубежья, 32 клинических ординаторов и подготовил 1 кандидата медицинских наук. В 2003/04 учебном году в НГМА обучалось 274 студента из 24 стран мира. Самый большой приток иностранных слушателей и студентов — из Шри-Ланки и Малайзии (более 80 чел.).

Вслед за медицинской академией программы для обучения иностранных студентов стал разрабатывать Нижегородский государственный университет, причем с гораздо большей ориентацией на страны Северной Америки и ЕС. С 1994 г. в ННГУ действует «Программа русского языка, истории и культуры», в рамках которой дважды в год в Нижний Новгород для обучения приезжают группы американских и канадских студентов (всего за этот период было принято 150 студентов и 53 преподавателя из вузов Коалиции христианских колледжей и университетов США и Канады).

Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (ННГАСУ) ведет обучение иностранных студентов по 6 специальностям. Для их успешной адаптации в ННГАСУ действует Центр предвузовской подготовки и обучения иностранных граждан, где

студенты проходят курс русского языка, так как обучение в вузе ведется исключительно на русском. Примерно на таких же принципах развивает обучение иностранных граждан Волжская государственная академия водного транспорта, которая также на первом этапе предлагает интенсивный курс русского языка, а на втором — обучение по выбранным специальностям (тоже только на русском языке).

Тот факт, что большинство вузов Нижнего Новгорода, предоставляющих свои образовательные услуги международной аудитории, пока не могут предложить иностранным студентам обучение на языках, отличных от русского, затрудняет продвижение образовательных услуг на международный рынок. Для успешной конкуренции вузы должны предлагать курсы, которые читались бы на языках международного общения. Большой прорыв в этом направлении осуществлен в НГМА, где с 1998 г. преподавание осуществляется с интенсивным использованием английского языка. ННГУ пытается приобщать к обучению иностранцев только преподавателей, владеющих английским языком на высоком уровне, но таковых, как правило, не хватает, поэтому приходится обращаться к переводчикам, что, несомненно, затрудняет процесс прямого общения преподавателей и студентов. На общем фоне выделяется Нижегородский государственный лингвистический университет, где, по понятным причинам, проблем с языковой подготовкой преподавателей обычно не возникает. Однако следует учитывать, что большая часть программ для иностранных студентов в НГЛУ нацелена все же на обучение русскому языку, а по остальным направлениям гуманитарных дисциплин иностранные студенты обучаются довольно редко (не более 10 студентов в год).

В качестве другой причины относительно низкого коэффициента иностранных учащихся в нижегородских вузах следует назвать непродуманную линию поведения руководства вузов по их привлечению (отсутствие эффективной PR-стратегии, недостаточное освещение деятельности вузов на сайтах, слабые

далнейшие связи со своими выпускниками). Все эти недочеты приводят к тому, что основными потребителями образовательного продукта нижегородских вузов являются выходцы с Ближнего Востока и африканских стран. Ни один из вузов Нижнего Новгорода не учреждает собственных стипендий для обучения иностранных студентов, хотя подобная практика уже существует в вузах некоторых экс-социалистических стран (в частности, Польши), заинтересованных в пропаганде своих образовательных и исследовательских возможностей. Усиливающаяся коммерциализация российского высшего образования, тем не менее, недостаточно подталкивает субъектов регионального рынка образовательных услуг к поиску эффективных механизмов повышения спроса на свою продукцию на международном уровне. Связано это отнюдь не с дефицитом финансовых средств и отсутствием инвестиций в образование, а в первую очередь с плохой маркетинговой и рекламной деятельностью нижегородских вузов, что негативно сказывается на международной конкурентоспособности учебных заведений.

### **Перспективы развития вузовских учебно-академических сообществ в регионах России**

Подводя итоги, можно сформулировать ряд обобщений, отдельные из которых имеют практическую направленность.

1. Необходимы более эффективные усилия по включению нижегородских вузов в глобальные связи. Только глобализация знания позволит избежать превращения нижегородских вузов в провинциальные учебные заведения. Ректоратам вузов важно найти разумные пропорции между индивидуальностью и институциональной кооперацией, между сохранением региональной специфики и более глубоким вовлечением в процессы глобализации.

2. Нужно внедрять новые управлениеческие технологии в учебно-академическую сферу, иными словами, научиться управлять интеллектуальным капитала-



лом в регионе для расширения профессиональных горизонтов.

3. Требуется дебюрократизация учебно-академического пространства. Это касается взаимоотношений как внутри вузов, так и по линии «вузы — министерство».

4. Необходимо регулярно производить оценку деятельности вуза с привлечением внешней экспертизы. Такого рода «интеллектуальный аудит» по критериям, соответствующим глобальным стандартам, может стать важным элементом адаптации вузов к усиливающейся конкуренции.

5. Важно поддерживать продолжение процессов диверсификации высшего образования в регионе с сохранением индивидуальности каждого вуза. Для этого следует правильно расставлять приоритеты и при выборе линии стратегического развития, и при распределении средств финансирования.

6. Для региональных вузов остро стоит проблема институциональной интеграции. Нижегородским вузам не свойственно корпоративное единство, что приводит к практическому отсутствию универси-

тетского лобби на уровне регионального процесса принятия решений. Учебно-академические сообщества должны осознать себя как «группы интересов» и начать отстаивать эти интересы на различных этажах власти.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Российскую науку и образование поддерживают МИОНЫ // ИФ «Новости гуманитарных технологий» (<http://www.gtnews.ru/cgi/news/view.cgi?goto=16681>).

<sup>2</sup> См.: Aviezer Tucker. Higher Education on Trial Introduction // EECR. 2000. Vol. 9, № 3.

<sup>3</sup> См.: Evaluation of the Strengthening Economic Think Tanks Programm. A USAID Programm Cooperative Agreement № 118-A-00-99-00142-00. Moscow, Russia. November 29, 2001.

<sup>4</sup> См.: Наука получать. Центр стратегических разработок. Северо-Запад (<http://www.csr-nw.ru/publications.php?code=337>).

<sup>5</sup> Щукин Я. Реформа образования и либералы // Неприкосновенный запас. 2001. № 5 (19).

<sup>6</sup> См.: Шафранов-Куцев Г.Ф., Деревнина А.Ю. Качество образования в стратегии управления классическим университетом // Экономика. Социология. Менеджмент. Образовательный портал (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/145363>).

<sup>7</sup> См.: Шереги Ф., Дмитриев Н., Арефьев А. Россия на мировом рынке образовательных услуг // Сайт ЦСИ ПФО (<http://antropotok.archipelag.ru/text/ad12.htm>).

Поступила 01.06.04.

---

## СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

**А.А. Темербекова,** доцент кафедры алгебры, геометрии и МПМ,  
директор Центра дополнительного образования Горно-Алтайского  
государственного университета

В статье дается характеристика природно-климатических, экологических, социально-экономических особенностей Республики Алтай, рассматривается их влияние на формирование образовательной среды региона. Доказывается, что особенности Республики Алтай (многонациональный состав и низкая плотность населения; преобладание аграрного сектора производства; достаточно сложные природно-климатические условия; высокая экологическая напряженность; многообразие национальных и религиозных традиций и обычаяй и др.) существенно влияют на формирование социального фундамента республики.

A description of natural, climatic, ecological, socioeconomic peculiarities of the Altai Republic and their influence on formation of the academic environment of the region is given in the article. The particular features of the Altai Republic (multi-national population and low population density, predominance of agricultural produce sector, adverse weather and climate conditions, growing ecological problems, wide variety of ethnic and religious traditions and customs, etc.) make a considerable impact on formation of the republic's social base.

Республика Алтай — «российский Тибет» — находится в центре Евразии на стыке нескольких государств, природных

зон и культурных миров. Известным во всем мире, особо охраняемым территориям республики (Алтайский и Катун-

© А.А. Темербекова, 2004

ский заповедники, зона покоя «Укок», оз. Телецкое, г. Белуха) в декабре 1998 г., по официальному сообщению ЮНЕСКО, присвоен статус мирового наследия. Являясь субъектом Российской Федерации со своими исторически сложившимися культурными традициями, Республика Алтай характеризуется слаборазвитой инфраструктурой и социальной сферой, высокой стоимостью жизни, низким уровнем жизни, неблагоприятным суровым климатом и экологической уязвимостью.

По статистическим данным на 1 января 2002 г., численность населения составила 205,6 тыс. чел., из которых 24 % — городское население. Плотность населения — 2,2 чел. на 1 км<sup>2</sup> территории. Население Горного Алтая размещается неравномерно: около 60 % проживает в районах с относительно благоприятным климатом, а 14,3 % — на территории, приравненной из-за суровых климатических условий к районам Крайнего Севера. За последние 30 лет экологические условия в Горном Алтае претерпели определенные изменения, однако, несмотря на некоторую положительную динамику, экологическая напряженность остается высокой. В связи с продолжающимися запусками ракет-носителей и падением отделяющихся ступеней на территорию республики содержание компонентов ракетного топлива неуклонно растет<sup>1</sup>. Об экологической напряженности говорит еще и осложнение социальной обстановки, стимулирующей миграцию в другие регионы страны.

Население республики многонационально. По статистическим данным, алтайцы составляют в нем около 30,9 %, русские — 60,3, казахи — 5,6 % и др. Всего здесь зарегистрировано 86 национальностей<sup>2</sup>. Республика носит имя этноса, который составляет в ней меньшинство населения.

Одним из критериев социально-экономического развития региона является уровень жизни населения. Его характеризуют различные показатели: занятость населения, его доходы, уровень потребления, здоровье, образование, социальное обеспечение, окружающая среда и другие аспекты жизни человека. Изучение

статистики, аналитических материалов по социально-экономическому развитию республики свидетельствует о неуклонном росте численности населения с доходами ниже прожиточного минимума (1995 г. — 34,9 %; 1998 г. — 41,2; 2001 г. — 61,5 % населения республики)<sup>3</sup>. Официальный статус безработного имеют 4,4 % экономически активного населения, реальный же уровень безработицы примерно в 5 раз выше<sup>4</sup>. Причем наибольший рост числа безработных наблюдается в возрасте от 18 до 24 лет: в 1995 г. — 9 %; в 1999 — 14; в 2001 г. — 16 %. Выпускники современной школы составляют основной источник безработных на рынке труда. Они в наименьшей степени подготовлены к взаимодействию с рыночными отношениями. По данным Федеральной службы занятости России, молодежь в возрасте 15—29 лет, в том числе вчерашние школьники, являются одной из наиболее уязвимых социальных групп из-за отсутствия профессионального и социального опыта.

С помощью балльной оценки социальных условий (среднемесячной заработной платы, уровня безработицы и др.) территория республики делится на 3 зоны: с удовлетворительными (Майминский, Чойский, Турочакский районы), относительно удовлетворительными (Чемальский, Шебалинский, Онгудайский, Усть-Коксинский) и неудовлетворительными социальными условиями, или зону социального напряжения (Кош-Агачский, Улаганский, Усть-Канский районы). По удаленности от административного центра районы республики можно условно разделить на 3 группы: 1) близлежащие к административному центру (Горно-Алтайск, Майминский, Чойский); 2) среднеотдаленные (Турочакский, Усть-Канский, Усть-Коксинский, Шебалинский, Чемальский, Онгудайский); 3) отдаленные от административного центра (Улаганский, Кош-Агачский). Сопоставительный анализ приведенных выше классификаций позволяет увидеть следующую закономерность: чем отдаленнее район от административного центра региона, тем ниже уровень его раз-



вития. В последней зоне проживает в основном коренное население республики.

Особенности природно-климатического, социально-экономического и культурного характера республики накладывают свой отпечаток на развитие образования региона и направляют характер развития системы образования и содержание обучения молодежи. Возможность получения качественного образования, соответствующего потребностям личности и общества, является одним из важнейших условий человеческого существования. Школа всегда выступала показателем общественных процессов и явлений региона. Исследование организационно-педагогических проблем школ Республики Алтай исходя из влияния социально-экономических, природно-климатических, демографических и иных условий представляется самой насущной задачей и давно назревшей необходимостью. Эта задача осложняется еще и тем, что основные показатели состояния здоровья школьников Республики Алтай значительно хуже (втрое ниже), чем по Российской Федерации в целом и по предельным территориям. Наиболее чувствительными к воздействию неблагоприятных экологических и социальных факторов оказались школьники в возрасте 12—14 лет. Молодежь алтайской национальности в республике имеет более низкий уровень образования, чем лица того же возраста русской национальности. Это можно объяснить тем, что большинство детей алтайцев обучаются в сельских школах, где уровень и качество знаний значительно ниже, чем в городских. Среди других причин следует назвать многодетность, низкий уровень жизни сельских жителей, низкий уровень здравоохранения, обслуживания и др. Региональная система общего полного (среднего) образования находится в прямой зависимости от уменьшения или увеличения контингента учащихся, что, в свою очередь, определяется распределением народонаселения, обусловленным экологическими особенностями, экономическим развитием и степенью обитаемости местности.

Современная региональная система общего среднего (полного) образования республики включает в себя общеобразовательные школы, школы для детей с недостатками умственного или физического развития, детские дома, детский дом семейного типа, школы-интернаты, вечерние общеобразовательные школы, образовательные учреждения дополнительного образования детей. Сведения о количестве школ и обучающихся в них детей дают ясную картину динамичного развития сети общеобразовательных школ. Так, если на начало 1990/91 учебного года в республике функционировала 191 общеобразовательная школа с численностью учащихся 36 765 чел., то в 2000/01 — 205 с 38 199, а в 2002/03 учебном году при увеличении количества школ до 206 количество учащихся снизилось до 36 008 чел. Такая картина наблюдается, на наш взгляд, из-за демографических проблем населения России, Республики Алтай в том числе. Вместе с тем отмечается прямо пропорциональная зависимость числа средних школ от количества обучающихся в них детей, однако с 1998 г. ситуация меняется: количество школ увеличивается, а контингент учащихся уменьшается. Такое положение дел связано, в частности, с ранней профессионализацией, что является, как нам кажется, показателем социально-экономического неблагополучия региона.

Одна из проблем региональной политики в области образования заключается в сохранении и развитии сети сельских общеобразовательных учреждений, создании условий для получения полноценного образования школьников. В 2001/02 учебном году в сельской местности работало 189 общеобразовательных учреждений, что составляет 92 % всех школ республики. Число школьников в них равнялось 28 257 чел., или 76,2 % от общего количества учащихся. В 2002/03 учебном году этот показатель снизился до 27 208 чел. Необходимо отметить, что в последние годы наблюдается тенденция сокращения численности учащихся сельских общеобразовательных школ (в среднем на 1 000 чел. в

год), что прежде всего является следствием миграции населения из сельской местности в город, обусловленной социально-экономическими трудностями.

Часть инфраструктуры, а именно совокупность всех видов образовательных институтов, а также соответствующие им органы правления в кооперации с досуговыми, спортивно-оздоровительными, культурными и другими учреждениями, ориентированными на потребности образования, составляет то, что можно назвать средой образования республики. Сеть дополнительного образования включает 75 учреждений различного профиля: дома пионеров и школьников, детские дома творчества, детско-юношеские спортивные школы, станции юных натуралистов, летние оздоровительные лагеря и т.д.

Для современного этапа развития страны чрезвычайно важной является идея о создании единого культурно-образовательного пространства региона. Как справедливо отметила Л.В. Хазова, «она связана с защитой и развитием культурной самостоятельности ее (России) регионов, с формированием потребностей и способностей различных субъектов образования к сотрудничеству во благо общества»<sup>5</sup>. И в этом смысле создание единого культурно-образовательного пространства можно рассматривать как эффективную деятельность по переводу образования в область приоритетных для общества сфер в рамках конкретных региональных образовательных программ стабилизации и развития. Образование может и должно стать реальным механизмом общественного и культурного развития, способствовать выравниванию научного, образовательного и профессионально-квалификационного потенциалов субъектов Российской Федерации, удовлетворять образовательные потребности регионов. В ст. 2 Закона РФ «Об образовании» подчеркивается необходимость единства федерального культурного и образовательного пространства и в то же время провозглашается важность защиты и развития региональных культурных тради-

ций и особенностей, что дает возможность таким маленьким республикам, как наша, обогащать содержание образования, включая в него материал, отражающий культурное достояние народа, религиозные особенности культуры. В ст. 14 того же закона указано, что содержание образования должно обеспечивать интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Таким образом, Закон РФ «Об образовании» предоставляет Министерству науки и образования Республики Алтай широкие полномочия в усилении этнокультурной направленности образования в контексте российской и мировой культуры.

Регионализация образования рассматривается как учет региональных особенностей (социально-экономических, этнографических, историко-культурных и т.д.) в содержании образовательных процессов, как процесс обеспечения полноты и непрерывности процесса образования каждого, без исключения, ребенка, проживающего на данной территории; как способность региональной системы образования, являющейся составной частью единого федерального образовательного пространства, создать условия для удовлетворения образовательных интересов личности, этноса, общества и многонационального государства с учетом социально-экономических, этнографических, этнокультурных, исторических и других особенностей регионов. Вместе с тем регионализация образования — это вся образовательная политика региона с позиции ее комплексности и системности. Новое направление в образовательной политике базируется на государственных документах (законах Республики Алтай «О языках», «Об образовании», Концепции национальных школ Республики Алтай, государственной программе по сохранению и развитию алтайского языка) и современных научных исследованиях.

Основной задачей Концепции национальных школ Республики Алтай, принятой в 1993 г., является определение стратегии образования, учитывающей имеющиеся традиции, формирование тактики



действия в соответствии с реальными условиями и возможностями, опирающиеся на имеющийся опыт работы в республике. Реализация концепции направлена на создание открытого гражданского общества с сохранением национальной самобытности алтайцев, казахов, русских и других национальностей, обеспечение духовно-нравственного и общекультурного возрождения и развития народов республики, создание реальной системы для трансляции родной культуры новым поколениям и для общения родной культуры с другими культурами в республике, в России и за ее пределами. Концепция определяет основные руководящие принципы национальной школы: 1) создание реальных условий для формирования, становления и развития этнической личности в учебно-воспитательных учреждениях республики; 2) обеспечение гуманизации образования и развития всех наций республики; 3) формирование оптимального варианта модели культурного человека через обязательное усвоение национальной культуры с одновременным воспитанием гражданина Республики Алтай и России; 4) учет не только национальных компонентов, особенностей культуры, религии, но и природно-климатических, экологических, социально-экономических и других условий региона; 5) создание условий для реализации многовариантных учебных планов и программ во всех типах школ и других учебно-воспитательных учреждениях<sup>6</sup>.

На основе Концепции национальных школ Республики Алтай разработаны и функционируют модели национальных школ: русской (школа № 4 Горно-Алтайска); алтайской (Теленгит-Сортогойская школа Кош-Агачского района); казахской (Жана-Аульская школа Кош-Агачского района) и др.

Опыт работы школ республики показал, что обучение на родном (алтайском, казахском) языке способствует более глубокому усвоению учебного материала, созданию атмосферы психологического и эмоционального комфорта, содействует общему развитию

учащегося. Тенденцию перехода национальных школ к обучению на родном языке следует рассматривать дифференцированно, с учетом интересов учащихся и их родителей, социокультурных особенностей города и села, культурного и образовательного потенциала этнического языка. Необходимо отметить, что количество учащихся, изучающих родной язык, ежегодно растет. Если в 1996/97 учебном году таких учащихся было 13,5 %, то в 1999/2000 — 46,0 % от общего числа школьников. Причем в Республике Алтай постоянно растет число учащихся образовательных школ, изучающих алтайский язык как самостоятельный предмет. По статистическим данным, в 1991/92 учебном году алтайский язык изучали 8 710 учащихся (даные взяты на начало учебного года), в 1998 — 11 168, в 2001 — 11 689, то в 2002 и 2003 гг. — 11 884 и 11 748 чел. соответственно. В школах с родным языком обучения вводятся профильное обучение и посильная специализация по языку с учетом желания и склонности учащихся и спроса на рынке труда в каждой конкретной местности республики.

Для введения национально-регионального компонента в содержание общего образования в школы республики используются различные способы: а) равномерное распределение соответствующего материала этнокультурного характера по всем учебным предметам, рассредоточение по разным темам; б) включение в учебные дисциплины специальных тем (модулей); в) углубленное изучение школьниками этнической культуры республики в рамках специальных учебных предметов; г) интегративные курсы; д) реализация регионального компонента на внеклассных занятиях по предметам.

Учитывая сказанное выше, подведем некоторый итог. Социально-экономические, экологические, географические особенности Республики Алтай (многонациональный состав и низкая плотность населения; преобладание аграрного сектора производства; достаточно сложные

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Михайлова С.А. Научные основы концепции сохранения и укрепления здоровья детского населения в определенных экологических и социальных условиях (на примере Республики Алтай): Автореф. ... д-ра мед. наук. М., 2000. С. 20.

<sup>2</sup> См.: Республика Алтай: Стат. ежегодник. Горно-Алтайск, 1997; Республика Алтай в 2000 году: Стат. ежегодник. Горно-Алтайск, 2001.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> См.: Михайлова С.А. Указ. соч.

<sup>5</sup> Хазова Л.В. Социально-философские основания, тенденции и перспективы развития современного образования: Дис. ... д-ра филос. наук. Томск, 1998. С. 154.

<sup>6</sup> См.: Концепция национальных школ Республики Алтай / А.В. Петров, В.К. Кыпчаков, Н.Н. Суразакова и др. Горно-Алтайск, 1993.

Поступила 01.04.04.



## МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ — ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

*А.Л. Кураков, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов*

Статья освещает современное состояние системы образования Российской Федерации и направления ее модернизации. Автор проводит детальный анализ основных показателей качества образования Российской Федерации в целом и Чувашской Республики в частности, опираясь на данные Всероссийской переписи населения 2002 г., а также данные Госкомстата России, и рассматривает некоторые подходы к его повышению.

The article covers the current situation in the educational system of Russian Federation as well as the directions for its modernization. It contains detailed analysis of the basic qualitative characteristics of education in Russian Federation as a whole and also in Chuvash Republic in particular. The article is based on the data collected in All-Russian population census of 2002 and also on the data taken from the State Statistic Committee of Russia. A number of recommendations for the improvement of the quality of education are presented.

Повышение качества образования является важнейшим тезисом Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и Программы социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу. Проведение мероприятий, направленных на это, является необходимым условием повышения конкурентоспособности экономики страны на мировой арене, а также всех социально-экономических показателей внутри страны. О понимании руководством Российской Федерации важности решения данной задачи говорит тот факт, что Президент России В.В. Путин неоднократно обращал внимание на систему образования и пути ее модернизации. В одном из своих выступлений он заявил, что в стране ощущается острые нехватка высококвалифицированных специалистов, крупные частные компании предпочитают импортировать их из-за рубежа, так как уровень подготовки собственных трудовых ресурсов намного ниже мировых стандартов<sup>1</sup>. Очевидно, что назрела необходимость в мероприятиях по коренному реформированию системы образования на всех ее уровнях.

Первым этапом модернизации образования стали мероприятия, направленные на повышение качества дошкольного образования. На начальной стадии был осуществлен эксперимент по введению долевого финансирования дошкольных образовательных учреждений. Главной

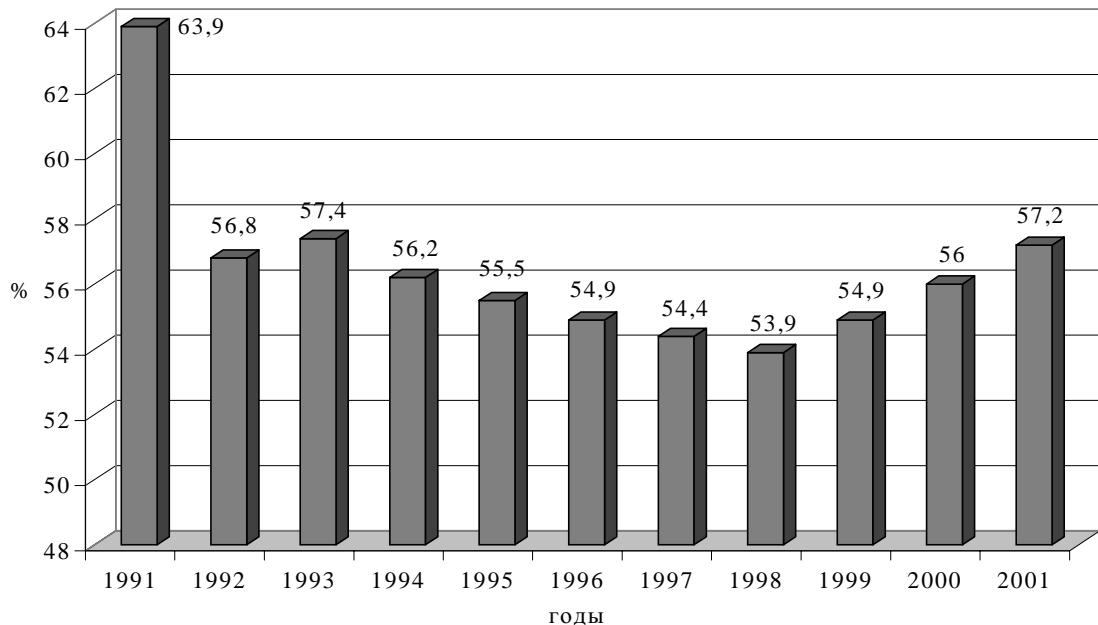
идеей такого механизма является следующее: образовательные услуги в объеме основной общеразвивающей программы дошкольного образования финансируются за счет государства, а социальные услуги оплачиваются родителями, но также дотируются за счет муниципальных средств на адресной основе в зависимости от материального благосостояния семьи<sup>2</sup>. Введение долевого финансирования дошкольных образовательных учреждений позволило решить проблему по обеспечению государственных гарантий доступности качественного дошкольного образования.

В период с 1991 по 1998 г. наблюдался спад процента охвата детей дошкольными образовательными учреждениями (рис. 1). Однако с 1999 г. наметился небольшой рост данного показателя. К 2001 г. он составил 57,2 %, что является, конечно, довольно низким результатом.

Сохраняется значительный разрыв в охвате детей дошкольными образовательными учреждениями в городской и сельской местности. Следует отметить, что чем выше доля сельского населения, тем ниже уровень охвата детей дошкольным образованием (рис. 2).

Для повышения качества дошкольного образования Министерство образования РФ в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года разработало проект примерной общеобразовательной программы воспитания, обучения и раз-

© А.Л. Кураков, 2004

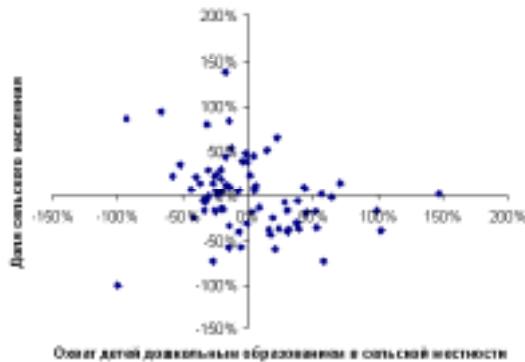


Р и с. 1. Изменение охвата детей дошкольными образовательными учреждениями, % от численности детей соответствующего возраста<sup>3</sup>

вития детей раннего и дошкольного возраста, подготовило проект примерных требований к программе по физическому воспитанию детей дошкольного возраста и т.д.

Второй этап процесса повышения качества образования связан с модернизацией общего образования. В 2003 г. в соответствии с Концепцией модернизации российского образования начался педагогический эксперимент, который охватил более 1 829 образовательных учреждений (более 100 тыс. учащихся) в 73 субъектах Российской Федерации.

Главной составляющей данного эксперимента является механизм повышения квалификации педагогических работников. Также совершенствуется нормативно-правовое и методическое обеспечение. Разработаны новые учебные программы и планы, которые соответствуют мировым образовательным стандартам. На средства, выделенные в рамках данного эксперимента, приобретаются учебная литература для учащихся, учебное оборудование для экспериментальных общеобразовательных учреждений и т.д.



Р и с. 2. Охват детей дошкольным образованием в сельской местности и доля сельского населения<sup>4</sup> (отклонения от среднего значения)

За последние 10 лет произошел значительный рост количества наименований учебников для общеобразовательных учреждений (рис. 3) и учебников, кото-

рые соответствуют новым стандартам качества образования. В 2003 г. общий тираж выпущенных школьных учебников составил 69,09 млн экз.

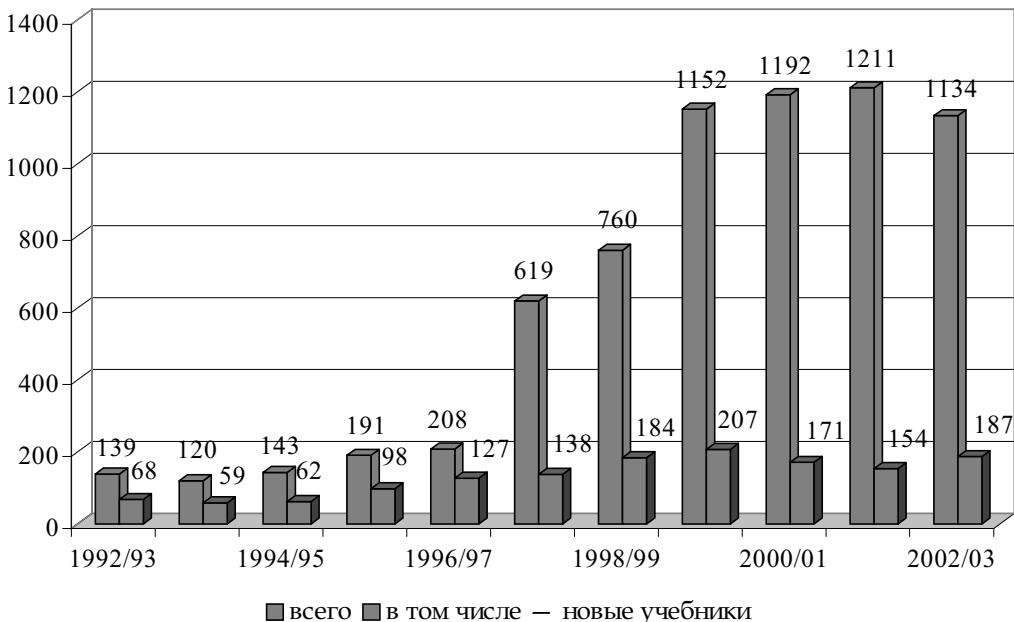


Рис. 3. Изменение количества наименований учебников с 1-го по 11-й класс, ед.<sup>5</sup>

В 2003/2004 учебном году в рамках эксперимента проводилась работа по совершенствованию форм получения общего образования, по апробации новых методов в системе оценки учебных достижений обучающихся, включая безоценочное обучение в начальной школе, и т.д.

Для повышения качества общего образования в учреждениях, участвующих в эксперименте, предусматривается увеличение удельного веса таких дисциплин, как экономика, иностранный язык, право, русский язык, история и т.д. Предполагается введение и ряда новых предметов, например обществознания в 5—7-х классах. Осуществляется разработка учебников нового поколения по иностранным и русскому языкам, по литературе и т.д.

Важнейшей составляющей модернизации общего образования являются сохранение и укрепление здоровья школьников. В связи с тем что во многих школах учебная нагрузка намного выше, чем допустимая, разрабатываются специальные рекомендации по ее снижению. Для

поддержки одаренных детей и развития творческих способностей у обучающихся в общеобразовательных учреждениях Министерством образования РФ ежегодно проводится Всероссийская олимпиада школьников. Большое внимание уделяется разработке государственных образовательных стандартов общего образования и вариативного базисного учебного плана, главными принципами которых являются переход к 4-летнему начальному образованию, введение профильного обучения на старшей ступени школы, нормализация учебной нагрузки и устранение физических перегрузок учащихся, обеспечение всеобщей компьютерной грамотности и т.д.<sup>6</sup>

В Чувашии на основании постановления Кабинета Министров принята целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды в Чувашской Республике», рассчитанная на 2003—2005 гг., главная цель которой — создание и развитие в республике единой образовательной среды, обес-

печивающей повышение качества образования. В ходе реализации первого этапа программы с 1995 по 2000 г. было создано более 400 кабинетов информатики и вычислительной техники с современным оборудованием и подключением к сети Интернет. Для своевременного формирования заказов на учебники, учебно-методическую и художественную литературу для общеобразовательных учреждений в соответствии с программой «Информационная система учебного книгоиздания» были созданы 38 районных и городских информационных центров. Следующий этап модернизации и повышения качества образования в Чувашской Республике приходится на период с 2001 по 2002 г. На условиях софинансирования с Министерством образования Российской Федерации в Чувашии была осуществлена компьютеризация общеобразовательных школ. На нее было потрачено 54 млн руб., при этом 616 школ получили 1 641 комплект компьютерного оборудования и электронных изданий учебного назначения. За счет привлечения спонсорских средств приобретены еще 1 125 компьютеров. Если в 2000 г. 1 компьютер приходился на 300 учащихся, то в 2003 г. — уже на 70, а в будущем предполагается достичь показателя — 1 компьютер на 50 учащихся<sup>7</sup>.

Важным моментом в повышении качества общего образования является эксперимент по введению единого государственного экзамена. В 2003 г. в данный эксперимент были вовлечены 47 субъектов Российской Федерации, в нем приняли участие более 630 тыс. выпускников. Результаты ЕГЭ свидетельствуют о реальном расширении доступности бесплатного высшего образования через новую форму аттестации. Произошло увеличение процента поступивших выпускников из сельской местности.

В Чувашской Республике в 2003 г. количество участников ЕГЭ возросло на 17,9 % по сравнению с предыдущим годом. Результаты ЕГЭ показывают, что с заданиями по математике на «4» и «5» справилось 62,9 % выпускников (по России — 43,8), по русскому языку — 61,7 % (по России — 47,7). В 2000 г. в ходе экс-

перимента по ЕГЭ в вузы поступило 45,1 % его участников, в 2001 — 49,0, в 2002 — 51,5, в 2003 г. — 55,4 % (соответственно из сельской местности — 33,8; 37,0; 37,8; 40,4), что свидетельствует о равном обеспечении доступности высшего образования как для сельских, так и для городских выпускников школ, а также об общем увеличении доступности образования<sup>8</sup>.

В 2003 г. Министерство образования России совместно с органами управления образованием субъектов Российской Федерации приступило к реорганизации сети учреждений начального профессионального образования, в ходе которой произошло сокращение их числа за счет укрупнения и преобразования в учебные заведения среднего профессионального образования. Интеграция образовательных учреждений осуществляется в целях рационального использования их учебно-материальной базы и экономии бюджетных средств, выделяемых на содержание этих учреждений.

Значительную роль в повышении качества начального профессионального образования должен играть прогноз потребности в подготовке квалифицированных рабочих. Научно-технический прогресс и новые технологии организации производства ставят на повестку дня вопрос о повышении квалификации работников в соответствии с изменяющимися квалификационными требованиями рынка труда. В связи с этим Министерство образования Российской Федерации и органы исполнительной власти субъектов Федерации провели работу по определению потребности в подготовке рабочих кадров и специалистов в учреждениях начального профессионального образования. Результаты исследования были взяты за основу при разработке контрольных цифр приема молодежи в данные учреждения на 2004—2006 гг. Министерство труда России в 2003 г. также стало проводить мероприятия по созданию методологии мониторинга и прогнозирования спроса на квалифицированную рабочую силу для создания механизма эффективного взаимодействия рынков труда и образовательных услуг.



Следует отметить, что достичь абсолютного баланса рынка труда и рынка образовательных услуг невозможно. Однако повлиять на сложившуюся ситуацию можно посредством широкого развития подготовки кадров под заказ — государственный, муниципальный, работодателя. Причем заказ на кадры должен содержать требования не только по объему, но и по профилю, уровню квалификации выпускников<sup>9</sup>.

Еще одним шагом к реализации мероприятий по повышению качества начального профессионального образования станет разработка стандартов начального профессионального образования второго поколения, основная цель которых — подготовка квалифицированных рабочих на уровне мировой практики, способных к постоянному профессиональному росту<sup>10</sup>.

Кроме того, необходимо ввести независимую оценку качества выпускников. В России в настоящее время аттестацию выпускников проводят государственные комиссии, членами которых в основном являются преподаватели соответствующего образовательного учреждения. Присвоение квалификации

выпускникам должно проводиться специальными независимыми органами не по факту окончания образовательного учреждения, а на основе проверки профессиональных навыков, которые должны быть наглядно продемонстрированы выпускником.

Среди причин невысокого уровня качества образования в учреждениях начального профессионального образования — низкая квалификация профессионально-педагогических кадров, которая продолжает снижаться, так как идет отток преподавателей-предметников. Если в 1990 г. число преподавателей с высшим образованием в учреждениях начального профессионального образования составляло 98 %, то в 2002 г. — 90 % (табл. 1). Низок процент числа мастеров производственного обучения с высшим образованием (26). 30 % мастеров имеют тот же рабочий разряд, который получают обучающиеся, а 14 % — еще ниже. Для решения данной проблемы необходимо провести мероприятия по повышению эффективности профессионально-педагогических вузов и разработке действенной системы повышения квалификации.

Таблица 1

**Персонал учреждений начального профессионального образования,  
по состоянию на 1 января 2002 г.<sup>11</sup>**

Персонал	Всего, тыс. чел.	Из них имеют образование, %		
		высшее профес- сиональное	среднее профес- сиональное	прочее
Руководящие и инженерно-педагогические работники	153,3	57,3	34,8	7,9
Директора	3,8	97,2	2,7	0,1
Заместители директоров по учебно-производственной работе	3,8	91,0	8,8	0,2
Заместители директоров по учебно-воспитательной работе	3,3	91,3	8,4	0,3
Заместители директоров по учебной работе	3,1	98,2	1,7	0,1
Заместители директоров по хозяйственной работе	3,0	30,6	50,6	18,8
Старшие мастера	3,3	48,0	49,9	2,1
Мастера производственного обучения	70,3	26,4	58,8	14,8
Воспитатели	3,9	41,1	48,3	10,6
Психологи	1,4	88,3	10,1	1,6
Методисты	1,7	94,2	5,2	0,6
Преподаватели физического воспитания и основ безопасности жизнедеятельности	6,8	75,9	21,8	2,3
Преподаватели	48,9	89,9	9,3	0,8

Следующей ступенью повышения качества образования в России является модернизация системы среднего профессионального образования. Основные мероприятия в этом направлении связаны с разработкой и введением второго поколения государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, а также второго поколения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям базового уровня. Новое поколение образовательных стандартов обеспечивает более высокую степень гибкости образовательных программ, открытости для самостоятельного проектирования содержания образования, адекватного запросам работодателей<sup>12</sup>.

С 2003/2004 учебного года введен Государственный стандарт среднего специального образования второго поколения повышенного уровня, ориентированный на углубление подготовки специалистов по различным направлениям, востребованным сферой труда. Для учебно-методического обеспечения образовательного процесса разработано более 2 тыс. примерных программ по общенаучным, общепрофессиональным и специальным дисциплинам, выпущена соответствующая учебная литература. В средних специальных учреждениях продолжается эксперимент по введению единого государственного экзамена. В 2003 г. более 900 из них провели прием по результатам ЕГЭ, что превышает 70 % приема в большинстве субъектов Российской Федерации, участвовавших в эксперименте.

Активно проводятся мероприятия, направленные на информатизацию образовательного процесса в средних специальных учреждениях. В настоящее вре-

мя большинство ссузов имеют доступ в Интернет, отраслевую сеть Рунет, корпоративные сети Интранет. Наряду с этим ведется разработка обучающего программного обеспечения для использования в образовательном процессе. Во время формирования контрольных цифр приема в средние специальные учебные заведения проводится корректировка профильной структуры приема, направленная на то, чтобы структура подготавливаемых специалистов соответствовала потребностям данного региона. Ежегодно осуществляются поэтапный мониторинг и прогнозирование потребностей рынка труда, в том числе определение кадровой потребности по новым и перспективным специальностям для оборонно-промышленного комплекса. Ведется активная работа по взаимодействию ссузов со сферой труда на этапе трудоустройства выпускников. Во многих (65 %) учебных заведениях имеются специальные службы, которые проводят большую работу по трудоустройству, организации профессиональной переподготовки не востребованных на рынке выпускников, оказанию консультационных услуг выпускникам на всех этапах профессиональной карьеры.

Отметим, что наблюдается снижение численности выпускников средних специальных учебных учреждений, получивших направление на работу (табл. 2). Однако резко возросли доля выпускников, которые изъявляют желание устроиться на работу самостоятельно, и доля тех, кто продолжает обучение на следующем уровне по дневной форме. Неуклонно снижается и численность выпускников, не получивших направление на работу. В настоящее время их доля в общей численности выпускников составляет примерно 12,5 %.

Таблица 2

**Динамика показателей трудоустройства выпускников дневной формы обучения государственных средних специальных учебных заведений, чел.<sup>13</sup>**

Численность выпускников	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<b>Дневной формы обучения</b>									
Получивших направление на работу	369568	328376	308885	332750	325415	329533	324004	323001	325217
Не получивших направление на работу	159172	131898	110270	113617	106541	98732	99273	100071	105271
	133745	69094	85655	76316	65749	64923	54203	44301	40569



В Чувашской Республике в учреждения среднего специального образования было принято 9 237 чел., в том числе 6 767 — по дневной форме обучения. Причем из 4 976 выпускников, которые обучались по дневной форме, были трудоустроены 1 920 (38,6 %), а 1 701 чел. (34,2 %) продолжил обучение<sup>14</sup>.

Качество среднего профессионального образования прямо зависит от уровня профессионального мастерства работников ссузов. В связи с этим Министерство образования Российской Федерации организовало специальные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников ссузов. На базе Института повышения квалификации прошли курс обучения более 3 тыс. чел.

Значимым моментом в процессе модернизации образования является повышение качества высшего профессионального образования. В настоящее время в Министерстве образования Российской Федерации функционирует система контроля за качеством подготовки специалистов с высшим образованием. Данная система включает в себя два основных момента: 1) комплекс требований, входящих непосредственно в процедуру лицензирования учебного заведения с последующей его государственной аккредитацией и 2) текущий контроль за тем, как выполняются те или иные требования, предъявляемые к образовательному учреждению. В 2002 г. были выданы лицензии 35 новым вузам, 92 филиалам государственных и 61 филиалу негосударственных вузов. В целом по стране в период с 1999 по 2002 г. было проверено около 750 вузов, в 210 из них были выявлены небольшие нарушения, у 5 вузов и 1 филиала были изъяты лицензии<sup>15</sup>.

С целью создания условий для повышения качества высшего профессионального образования Министерством образования Российской Федерации в областях юриспруденции, экономики и управления были организованы межведомственные научно-методические советы и комиссии по проблемам обеспечения качества образования в соответствующих областях.

Формирование системы постоянного мониторинга текущих и прогнозирования перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации является важнейшим мероприятием в плане повышения эффективности деятельности системы высшего профессионального образования. На основе прогноза потребности в специалистах и заявок органов федеральных органов исполнительной власти был разработан проект государственного задания на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием на 2003—2005 гг.

В сфере высшего профессионального образования продолжается эксперимент по введению единого государственного экзамена. Анализ результатов эксперимента в 2001—2003 гг. показал, что в субъектах Российской Федерации, где он проводится, наблюдаются повышение мобильности выпускников, поступающих в высшие учебные заведения, выравнивание доступности высшего профессионального образования для городского и сельского населения, а также значительный рост числа поступающих выпускников из сельской местности.

Особое место в процессе модернизации системы образования отводится мероприятиям, направленным на повышение качества педагогического образования. В настоящее время подготовку кадров для системы образования производят более 600 образовательных учреждений. В 2000 г. были разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты второго поколения по 29 специальностям и 7 направлениям высшего педагогического образования. В 2002—2003 гг. утверждено и введено в действие второе поколение государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по 21 специальности педагогического профиля. Введены 22 новые программы дополнительной подготовки и 12 специализаций.

В настоящее время с введением новых предметов и использованием современных педагогических систем и технологий резко повысились квалификацион-

ные требования к педагогу. Особая роль отводится системе повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Ежегодно около 300 тыс. руководителей и специалистов общеобразовательных школ и дошкольных учреждений проходят переподготовку и повышают квалификацию в 104 региональных учреждениях повышения квалификации.

В 2001 г. начала функционировать Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001—2010 годы. Разрабатываются рекомендации по внедрению нового поколения учебников для педагогических вузов. В вузах, которые были отобраны по конкурсу, прошли повышение квалификации более 900 чел. из числа профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, ведущих подготовку по педагогическим направлениям и специальностям<sup>16</sup>.

Анализ текущего состояния системы образования в России и результатов первого этапа ее модернизации показал, что в данной системе наметились положительные тенденции. Реализация второго этапа модернизации позволит российскому образованию выйти на качественно иной уровень развития и соответствовать общеевропейским стандартам, а также способствовать его активному вхождению в мировой рынок образовательных услуг.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Выступление В.В. Путина на съезде ректоров России.

<sup>2</sup> См.: Аналитический доклад об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации российского образования / М-во образования РФ. М., 2004. С. 30.

<sup>3</sup> См.: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. / Государственный университет — Высшая школа экономики, Центр исследований и статистики науки. М., 2003. С. 96.

<sup>4</sup> См.: Сайт образовательной статистики Российской Федерации (<http://www.stat.edu.ru>).

<sup>5</sup> См.: Приложение к аналитическому докладу Минобразования России по итогам деятельности в 2003 году / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. С. 19.

<sup>6</sup> См.: Аналитический доклад об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации Российского образования. С. 30.

<sup>7</sup> См.: Официальный сайт Администрации Президента Чувашской Республики ([www.cap.ru](http://www.cap.ru)).

<sup>8</sup> См.: Социально-экономическое развитие Чувашской Республики в 2003 году и приоритетные задачи на 2004 год: Материалы к Посланию Президента Чувашской Республики Государственно му Совету Чувашской Республики.

<sup>9</sup> См.: Смирнов И.П., Поляков В.А., Ткаченко Е.В. Новые принципы организации начально-го профессионального образования. М., 2004. С. 18.

<sup>10</sup> См.: Аналитический доклад об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации Российского образования. С. 30.

<sup>11</sup> См.: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. С. 72.

<sup>12</sup> См.: Аналитический доклад об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации российского образования. С. 30.

<sup>13</sup> См.: Образование в Российской Федерации: Стат. сб. С. 39.

<sup>14</sup> См.: Социально-экономическое развитие Чувашской Республики в 2003 году и приоритетные задачи на 2004 год.

<sup>15</sup> См.: Новые горизонты высшей школы: Сб. науч. тр., посвящ. 60-летию РАО. М.; Пятигорск, 2003. С. 19.

<sup>16</sup> Аналитический доклад об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации российского образования. С. 111.

Поступила 31.08.04.



## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И МОДЕЛИРОВАНИЕ НОВЫХ СИСТЕМ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.К. Рункова, зав. кафедрой управления системой образования  
ФПК ППРО МГУ им. Н.П. Огарева, профессор*

В статье раскрываются подходы к моделированию многоуровневых и многофункциональных начальных профессиональных образовательных учреждений. Обосновываются принципы их функционирования. Предлагаются варианты разработки документов по реорганизации традиционного учебного заведения в интегрированное и многоуровневое.

Approaches to the modeling of multi-level and multi-functional primary vocational educational institutions are shown in the present article. The principles of their functioning are substantiated. Variants of development of documents for reorganization of traditional educational institution into integrated and multi-level ones are considered.

За годы реформ система образования претерпела существенные изменения. Они были связаны с демографическими процессами, изменениями уровня финансирования образования и процессами адаптации образовательных учреждений к условиям рыночной экономики.

Действие демографических факторов проявилось в тенденции уменьшения количества детей дошкольного и школьного возраста при одновременном росте числа учащихся старших классов и молодежи в возрасте до 25 лет. За истекшие 10 лет численность учащихся в учреждениях начального профессионального образования упала на 20 %, в то время как в средних специальных учебных заведениях она осталась на уровне 1992 г. — главным образом за счет негосударственных учреждений (4,5 % от их общего числа и коммерческого приема).

В соответствии с особенностями современного этапа и перспективами развития экономики и социальной сферы происходит увеличение потребности в специалистах рабочей направленности для обслуживания научноемких и высокотехнологичных производств и поддержания процессов управления, развития рыночной инфраструктуры, технического, информационного и социального сервиса. Начальная профессиональная школа обеспечивает получение доступного и массового профессионального образования, призванного стать в перспективе, на наш взгляд, обязательным минимумом профессионального образования молодежи вообще.

Назрела необходимость совершенствовать сеть начального профессионального образования. Рассмотрим некоторые модели и проекты, которые представляются нам наиболее перспективными. Одна из таких моделей — укрупнение учебных заведений за счет горизонтальной интеграции, создание многопрофильных и многофункциональных колледжей. Особенно это важно для образовательных учреждений, расположенных в населенных пунктах, где нет вузов и где эти учебные заведения выполняют образовательную роль и обеспечивают территориальную доступность образования (например, в микрорайонах или крупных райцентрах).

Перспективным направлением могут быть интеграция учреждений начального профессионального образования с ссузами и создание на этой базе многоуровневых образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих кадров, переподготовку кадров по широкому спектру специальностей и профессий (примерно 25 % от общей численности образовательных учреждений).

Получит продолжение практика создания филиалов вузов на базе начальных, средних профессиональных образовательных учреждений, колледжей, лицеев, что позволит сделать высшее образование более доступным в территориальном аспекте.

Не исключена и такая модель (система) обучения, как экстернат. Ученик, обучаясь в средней образовательной

© М.К. Рункова, 2004

школе, получает возможность выстроить индивидуальную образовательную траекторию с учетом своих возможностей и способностей, сроков и темпа изучения дисциплин.

Должно найти свое место в начальной профессиональной школе образование по системе Дальтон-плана и плана Трампа.

Возможен вариант развертывания дистанционного обучения. За учеником закрепляется педагог, который сопровождает его учебную и профессиональную творческую деятельность на протяжении всего срока обучения.

Представляет интерес вариант модели обучения, основанного на сотрудничестве нескольких учебных заведений. По данной модели профшколы объединяются в целях не только разработки программ заочного, вечернего и дистанционного образования, но и реализации этих программ, что позволяет сделать их более профессиональными, качественными и менее дорогостоящими.

Перспективной моделью могут стать «автономные обучающие системы», где обучение ведется посредством телевизионных или радиопрограмм, а также «кейс-технологий». Подобные системы обеспечиваются электронными учебниками, деловыми играми, практикумами, видеокурсами, мультимедийными учебными средствами, тестами, ориентированными главным образом на консультативное преподавание.

Последние модели направлены прежде всего на эффективное и максимальное приближение системы обучения к учащимся. Кроме того, они:

- оперативно знакомят с новыми технологиями;
- осуществляют быструю адаптацию образования;
- предоставляют свободу выбора уровня образования. Учащиеся сами выбирают различные курсы для прохождения их заочно или дистанционно.

Такие программы образования разработаны во многих ведущих университетах мира.

В организационном плане большой интерес представляют региональные

центры, где на договорных началах возможна организация многопрофильной и многоуровневой системы обучения.

В ряде стран ближнего зарубежья (Прибалтика) функционируют интегративные образовательные учреждения «школа—профшкола—среднее профессиональное учебное заведение», где ребята осваивают образовательные программы в соответствии со своими способностями и получают 2 или 3 документа об их окончании: аттестат, диплом о начальном профессиональном образовании и диплом о среднем профессиональном образовании.

Существует в практическом образовании и «проектная» система обучения. Основное назначение такого обучения — способствовать развитию творческого потенциала личности. Работа над проектом в течение полугодия или семестра заканчивается его защитой.

Возможен вариант создания филиалов «мастер-классов» непосредственно на заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях.

Не исключено создание негосударственных (частных) начальных профессиональных образовательных учреждений, но не более одного-двух направлений.

Наряду с традиционными образовательными учреждениями начального профессионального образования возможен вариант формирования новых высших профессиональных училищ, технических лицеев, колледжей, профильных технических образовательных учреждений.

Обращаясь к опыту подготовки бакалавров в системе образования западноевропейских государств, мы считаем, что на базе функционирующих колледжей возможен и такой вариант подготовки. Но она будет несколько отличаться от их подготовки, например, во Франции, где там осуществляется на базе среднего образовательного учреждения.

Перечисленные варианты не исчерпывают всех моделей образовательных систем начальной профессиональной подготовки, однако, на наш взгляд, они наиболее доступны и могут быть успешно развернуты в таком регионе, как Мордовия.



При моделировании любой образовательной системы в первую очередь нужно разработать концепцию. В этом документе следует отразить необходимость реорганизации традиционного начального профессионального учебного заведения в образовательное учреждение альтернативного типа, определить статус образовательного учреждения (государственное, государственно-общественное, общественно-государственное, общественное, частное и т.д.) и организационную структуру, где обозначить профили и уровни образования.

Наиболее сложным в данном документе является вычленение основных инновационных и гуманитарных концептуальных идей, целей и задач, а также принципов функционирования той или иной модели образовательного учреждения.

Как нам видится, наиболее значимыми принципами функционирования каждой модели выступают следующие:

- максимальной территориальной приближенности к учащимся;
- преемственности профессиональных и образовательных программ;

- вертикальной и горизонтальной координации;
- регионализации — вхождения начального профессионального образования в общее образовательное пространство региона;
- интеграции общих и профессиональных образовательных структур;
- гибкости организационных форм обучения;
- оперативности и адаптированности при формировании того или иного направления обучения и содержания образования в нем.

Таким образом, моделирование новых образовательных систем в единые учебно-производственные комплексы открывает дополнительные ресурсы в решении кадровой политики государства через систему начального профессионального образования. Особенно важно это будет в ближайшей перспективе, когда вся система образования перейдет на сертификатную подготовку и общеобразовательная школа будет заинтересована в том, чтобы как можно дольше не выпускать ученика из своих стен.

Поступила 22.04.04.

---

## ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ КАК ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*C.В. Куликова, докторант кафедры педагогики, руководитель Центра педагогических инноваций при Волгоградском государственном педагогическом университете*

Проведен ретроспективный анализ соотношения педагогической традиции и инноваций в отечественном образовании. Тенденции сближения категорий «традиция» и «инновация» при решении актуальных проблем педагогической науки и практики позволили предположить, что методологическим ориентиром в исследовании процессов модернизации в образовании может стать взаимоотношение данных категорий на уровне интеграции. Этот тезис доказывается автором на примере инновационных процессов в образовании России XIX в. Рассмотрены характерные черты русского человека, которые поддерживаются народными традициями и выступают в качестве основы национального образовательного идеала до сегодняшнего дня.

The retrospective analysis of correlation of pedagogical tradition and innovations in Russian education is carried out. The tendencies of rapprochement of the categories «tradition» and «innovation» when urgent problems of pedagogical science and practice are being solved, have allowed to assume that mutual relation of the given categories on the level of integration can become a methodological basis for the research of the processes of modernization in education. The given thesis is proved by the example of innovation processes in Russian education of 19<sup>th</sup> century. The characteristic features of a Russian man which are supported by national traditions and which have been forming the basis for national educational ideal up to the present days are considered.

Оптимизм по поводу кардинальных изменений устаревшей системы образования сменился серьезными раздумья-

ми по поводу сохранения и преобразования позитивного опыта. Все чаще раздаются высказывания о том, что целе-

© С.В. Куликова, 2004

сообразно решать перманентные задачи, т.е. те, которые нужно решать всегда, не разрушая того, что еще недавно давало хорошие результаты. Поэтому слова философа Н.А. Бердяева о том, что пристрастие к реформам в нашем государстве происходит от неуважения формы, сегодня звучат, как никогда, современно.

Последние документы Министерства образования РФ отражают идею взаимодействия обновленного и традиционного. Концепция модернизации образования РФ предлагает освоение опыта образовательной сферы, накопленного более продвинутыми странами мира, наряду с сохранением культурной самобытности и бережного отношения к оправдавшим себя традициям. В российской педагогической традиции есть много положительных черт гуманистической направленности: пристальное внимание и любовь к ребенку, сочетающиеся с требовательностью, а также потенциальная готовность родителей к инвестициям в образование детей, стремление выполнять содержательную и значимую работу.

Прогрессирующие тенденции сближения категорий «традиция» и «инновация» при решении актуальных проблем педагогической науки и практики позволили предположить, что методологическим ориентиром в исследовании процессов модернизации в образовании может стать взаимоотношение данных категорий на уровне интеграции. Интеграция как общенаучная категория рассматривается сегодня в качестве процесса взаимного приспособления, сотрудничества, объединяющего в единое целое какие-либо части, элементы. Выявление существенных характеристик такой интеграции требует ретроспективного анализа взаимоотношений традиционных оснований в педагогической науке и практике с инновационными процессами. Анализ показал, что взаимоотношение данных категорий в педагогическом образовании является крупной историко-педагогической проблемой, которая, возникнув в XIX в. в России, продолжает свое существование вплоть до нашего времени.

В ходе истории сложились и утверждались формы, способы и механизмы сохранения и передачи социального опыта, которые в совокупности называются традицией. Цель традиции состоит в том, чтобы закреплять и воспроизводить в новых поколениях установленные способы жизнедеятельности, типы мышления и поведения. Современные подходы к категории «традиция» формировались под сильным воздействием советской культуры. Классики марксизма отмечают, что исторически сложившиеся традиции играют значительную роль во всех сферах жизни общества, причем эта роль может быть положительной или отрицательной в зависимости от прогрессивности либо консервативности самих традиций. При классовой форме общественных отношений содержание традиций совершенно иное, чем в какой-либо другой социальной системе. Так, традиция преемственности истинно научных знаний является, по утверждению Ф. Энгельса, могучей силой. В то же время религиозные традиции, выполняя функцию иллюзорной компенсации беспомощности человека перед лицом природы и общества, выступают великой консервативной силой.

Сегодня в контексте преобразований российской педагогической науки и практики многие ученые отмечают, что инновационные процессы входят в противоречие с существующей традиционной подготовкой. Однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь. Феноменальность современной образовательной ситуации в России проявляется в сочетании новых тенденций с продолжением прежней духовной жизни школы<sup>1</sup>.

Под влиянием инноваций традиции отчуждаются, отмирают или видоизменяются. Г.В. Палаткина выделяет четыре стадии такого взаимодействия:

- традиции сопротивляются новациям;
- те и другие сосуществуют;
- традиции и новации смешиваются, образуя компромиссные формы — паллиации;
- новации превращаются в традиции<sup>2</sup>.

Категория «инновация» в исследованиях используется с XIX в. для обозна-



чения интеграции некоторых элементов одной культуры с другой. Это обозначение до сих пор сохранилось в этнографии. Хотя инновации сопровождают общество со дня его возникновения, как педагогическая категория они относительно молоды. Впервые понятие «инновация» применительно к педагогической реальности стало использоваться зарубежными исследователями примерно в конце 50-х гг. XX в. Что касается изменений в теории и практике образования России XIX в., то инновационными мы их называем условно, исходя из современного понимания новшеств. Все инновации в образовании России XIX — начала XX в. дифференцированы на 3 направления:

- поиск методологических основ образования с учетом национальных ценностей и традиций народной педагогики;
- механический перенос зарубежного педагогического опыта в российскую школу;
- интеграция образовательных инноваций с отечественной педагогической наукой и практикой.

Можно привести ряд примеров, отражающих эти направления. Теория официальной народности, разработанная министром народного просвещения графом С.С. Уваровым, основывалась на 3 «истинно охранительных началах» — православие, самодержавие, народность. Традиционно оцениваемая как консервативная, эта теория все же отразила принципиальную тенденцию, определившую лицо эпохи, — противопоставление «самобытной» России «растленному» Западу. Впервые с допетровских времен правительство открыто пыталось опереться на силы традиционализма.

Полемичными по отношению к «теории» официальной народности стали знаменитые «Философические письма» П.Я. Чаадаева, который выразил глубокий пессимизм в оценке прошлого и настоящего России. Россия, по его мнению, «заблудилась на Земле». П.Я. Чаадаев подчеркивает провиденциальную роль своего отечества: «Мы принадлежим к числу тех наций, которые существуют лишь для того, чтобы дать миру какой-нибудь важный урок»<sup>3</sup>.

Оценивая перспективы дальнейшего развития России, русские философы середины второй половины XIX в. предлагали 2 варианта:

- уникальность России предопределяет ее особый путь, резко противостоящий европейской парадигме;
- самобытность России не исключает, а предопределяет ее развитие в контексте мировой культуры и в диалоге с ней.

Государственная образовательная система России всегда строилась на основе особой ментальности, которая носит национально ориентированный характер и во многом объясняет иррациональные аспекты сознания россиян. Общественная и философская мысль, концентрируя эти ценности, создает некий идеальный образ целостного человека, который, не теряя своей индивидуальности, мог бы органично вписаться в систему общественных отношений и оказать позитивное влияние на развитие культуры, его породившей. С учетом этого процесс взаимодействия человека и культуры определяется нормативными образцами, отражающими сложившиеся в обществе эталоны, на которые равняются и которым стремятся подражать.

Попытки создать обобщенный нормативный образец личности как творения культуры и ее творца мы находим в Библии, Коране, в других энциклопедиях человеческой цивилизации. На каждом этапе исторического развития сохраняется значимость таких общечеловеческих черт, которые веками передаются из поколения в поколение. В то же время актуализируются определенные аспекты культуры, отражающие новые требования к человеку. Каждая культура, каждая эпоха вырабатывает свои идеалы, свои эталоны, свои нормативные образцы, опирающиеся на ментальные ценности.

Основные черты русской нации, возникшей с момента образования Русского государства в середине IX столетия, нужно исследовать как единую социокультурную систему, а не просто как некоторые черты совокупности отдельных индивидов. Вся история русского народа подтверждает его силу, творческие способности, находчивость, политику

недискриминации и равенства различных расовых и этнических групп. Способность народа творчески противостоять сложностям проявилась в том, что в XVIII и XIX столетиях Россия во многом преодолела свое культурное отставание, а в некоторых сферах творческой деятельности, например в литературе, стала мировым лидером.

А. Новиков отмечает ряд ключевых качеств русского человека, проявляющихся во все времена, в том числе и сегодня. Природная доброта россиян как душевное качество, сосредоточенное в концентрированном виде и сочетающееся с терпимостью к страданиям, невзгодам, трудностям. Гуманистическое мировоззрение, вселенская отзывчивость на чужую беду при известной отстраненности по отношению к судьбе своего народа, судьбе своей семьи (откликаясь на мировые боли и скорби, россияне хладнокровно реагируют на собственные неурядицы, довольствуются малым). Подвижничество, когда нужно поднять неподъемное или вытерпеть нестерпимое, целиком посвятить себя делу. Общинность (соборность) как родовая черта российского менталитета, несвойственная западной цивилизации (в советский период проявилась в колlettivизме). Базовой ценностью российского уклада жизни является традиционность, т.е. опора на народную культуру, педагогику, обряды, ремесла и т.д. Доступность российской культуры внешним влияниям, ценностям других народов отражается в открытости. В годы военных испытаний особенно ярко проявляются патриотизм, любовь к Родине, жертвенное отношение к долгу, готовность верно служить делу процветания Отечества<sup>4</sup>.

Следует добавить еще ряд непрекращающихся качеств, которые проверены временем и составляют идеал русского человека. Это терпимость, высокая нравственность и чистота совести, правота, честность, трудолюбие, стремление творить добро и совершать подвиги ради людей, мудрость, умеренность и кротость в высочайших степенях знаменитости и славы, решимость, непоколебимое мужество и бодрость в несчастьях

и опасностях. Эти качества уже тысячу лет поддерживаются народными традициями и являются стержневыми компонентами характера русского человека. Они зафиксировали то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма. Сегодня к вышеуказанным характеристикам добавляются принципы современной культурной деятельности: понятие экологической безопасности, валеологической культуры, компьютерной грамотности и многое другое, что позволяет не только перейти к новой информационной эпохе, но и виться в мировое образовательное пространство.

Духовно обогащаясь, россияне научились органично преобразовывать заимствования, сохраняя при этом собственную неповторимость. Поэтому, говоря о копировании зарубежного педагогического опыта, следует отметить, что практически никогда не получалось подражания в чистом виде. Примером может служить опыт организации школы Е.С. Левицкой в Царском Селе, построенной по западному образцу.

В 1893 г. в Великобритании Дж. Бедли организовал совместную школу, получившую название Бидельской средней школы. Нетрадиционно большое внимание в этой школе уделялось предметам современного образования, разделению учащихся по способностям к естественным и гуманитарным наукам. 10 % всего учебного времени занимали занятия ручным трудом, активно работало ученическое самоуправление: действовал школьный парламент, ежегодно собиралась ученическая ассамблея.

В течение месяца Е.С. Левицкая жила возле Бидельской школы, наблюдала за жизнью ее воспитанников, посещая занятия, выспрашивая ее основателя о постановке воспитания и условиях совместного обучения. 14 сентября 1900 г. она открыла подготовительный и первый классы в Царском Селе, но лишь через полтора года разрешено было устроить кроме пансиона для мальчиков общежитие для девочек. Из-за высокой платы обучение здесь было доступным немногим, поэтому за 15 лет существования



школы-интерната при жизни ее основательницы это учебное заведение окончили всего 26 чел. (16 мальчиков и 10 девочек) (8 выпускников). По словам Е.С. Левицкой, ее главным стремлением было создать школу семейного, домашнего характера, без формализма, где место скучных занятий и приготовления уроков заняли бы разнообразные работы, игры, экскурсии, беседы.

В школе Левицкой была реализована идея школы-семьи с ограниченным количеством воспитанников, где учитывалась индивидуальность каждого ребенка, уважалась его личность, на первый план ставились нравственное воспитание и самодеятельность. Основной задачей учебного заведения являлось «воспитание воли в смысле способности ученика владеть своими желаниями и сообразовывать эти желания с требованиями внешней среды, внешнего мира». Школа не формирует человека, а работает над человеком; ее продукт — не «шаблон такой-то именно школы», а «все разнообразие полученного из семьи материала с сохранением его индивидуальности и обособленности, но известным способом обработанного, и обработанного соответственно индивидуальности каждого воспитанника и воспитанницы»<sup>5</sup>.

Живописное место, в котором располагалось учебное заведение, голубые, нарядные платьица и костюмы воспитанников, активное привлечение их к занятиям физической культурой и проведение гимназических праздников — все это отличало школу Левицкой от казенных классических гимназий и сближало с новыми направлениями в педагогической практике. Но она не была зеркальным отражением школы Дж. Бедли, потому что Е.С. Левицкая не переняла телесных наказаний.

Итак, в рамках первого направления создавались школы нового типа, основанные на русской гуманистической традиции, разработанной в концепциях отечественных педагогов (В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, Н.И. Пирогова, Д.И. Тихомирова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского). Вторая тенденция проявилась в том,

что открывались школы по типу западных «новых» школ. При равноправном наличии этих тенденций в российской педагогике в конце XIX — начале XX в. первая все же доминировала. Во-первых, в России не было полного перенесения моделей западных школ. В школах Е.С. Левицкой в Царском Селе, О.Н. Петровой в Новочеркасске, Яковлевой в Голицыне подражание заключалось главным образом в высокой оплате, элитарности и малочисленности, а не в содержании образования, которое опиралось на государственные гимназические программы. Иначе и быть не могло, так как тогда эти школы просто не получили бы разрешения на свою деятельность. Во-вторых, эти школы были очень малочисленны и не могли играть заметной роли в развитии новой русской школы, не оказали они и того влияния на государственную гимназию, которое смогли оказать школы, построенные на русских традициях.

Как ни популярны были различные западные педагогические теории в России того времени, все-таки идеи о росте национального самосознания и принцип народности занимали большее внимание общественно-педагогической мысли. Это направление в образовании было намечено еще В.Г. Белинским. Он видел выход в утверждении национально-государственной идеи, росте национального самосознания, установлении творческого диалога между Россией и Европой. Использование принципа единства общего и частного, диалектики национального и интернационального определяет подход мыслителя к проблеме народности воспитания и образования. В.Г. Белинский утверждает, что в процессе обучения мировое должно сочетаться с родным, национальным. Он настаивает на продуктивном культурном диалоге между Россией и Европой как единственно возможном способе самоутверждения России. Этот диалог определяет и систему образования и воспитания. Изучение русской культуры должно проходить в контексте изучения мировой, хотя, к сожалению, в современных мыслителю условиях национальное было заслонено об-

щемировым, поэтому настоящий диалог был невозможен<sup>6</sup>.

Что же было общего и различного между частными учебными заведениями нового типа? Во всех школах была упразднена балльная система, расширена программа, введены новые предметы (химия, логика, психология, педагогика), был подобран состав педагогов высокого уровня. Во главу угла было поставлено исключительное внимание к личности ученика, его жизни, гигиеническим условиям. В школах подавались горячие завтраки, проводились игры на свежем воздухе, постоянно проветривались помещения, поддерживалась чистота. Много внимания уделялось гимнастике, физкультуре и спорту, популярными были экскурсии. Методика всех предметов предполагала преимущественно письменные работы, лабораторные занятия. В старших классах проводились семинары; при полном отсутствии зурбекки текстов широко использовались первоисточники; вообще преподавание велось на уровне высшей школы. Огромную роль в процессе усвоения знаний играли экскурсии, знакомства с краеведческими музеями, заповедниками, геологическими станциями и их раскопками, а также с раскопками историческими. Работал очень прогрессивный принцип — от ознакомления шла заинтересованность, а от интереса — потребность в прочных и широких знаниях. Экскурсии сближали учащихся не только между собой, но и с учителями. Отношения в обстановке совместного пребывания и взаимного обслуживания становились более простыми и теплыми. Характерные для этих школ простота и демократичность педагогов усиливались еще более, потому что в дружеской беседе с педагогами учащиеся получали советы и указания, не только помогавшие им разобраться в ситуации в настоящий момент, но и имевшие большое значение впоследствии.

Коллектив был главным стержнем, на котором держались школы, дисциплина в них, внимание к занятиям и даже увлечение ими. Учащиеся вырастали, но несли в себе инерцию роста. Все это рождалось из работы крепкого, одухотворен-

ного коллектива, преданных делу, сознательных, почти самоотверженных людей. Педагогический коллектив в этих школах был сформирован из прослойки лучших представителей интеллигенции, занимавшей наиболее высокие позиции по мировоззрению, объему знаний, тонкости восприятия и широте подхода к вопросам обучения и воспитания. Большинство педагогов преподавали в высших учебных заведениях, являлись участниками общественно-педагогического движения, входили в комиссии и комитеты по социальному реформированию образования. Необходимо отметить их приверженность идеям «свободного воспитания», саморазвития и самовоспитания, интерес к педагогическому наследию Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, а также к новым веяниям в западной педагогической теории и практике.

Отмена балльной системы во всех «новых» школах отнюдь не мешала успеваемости и усвоению знаний. Это был естественный педагогический прием уверенного в работе учеников педагога, который достигал цели без искусственного, отжившего и примитивного метода поощрения и наказания и антиколлективного выделения. Поощрения и наказания наносили вред и сильным и слабым учащимся, так как вызывали нездоровую реакцию и понижали моральный и жизненный тонус детей. Эта система не находила себе места в педагогике повышенной категории ни у нас, ни за рубежом. Уровень знаний определялся по четвертям краткими замечаниями в ведомости по успеваемости или неуспеваемости. К ним прибавлялись устные или письменные характеристики учащихся от лица всех педагогов, подытоженные директором.

Принципы, на которых строили свою учебно-воспитательную работу «новые» средние школы, были типичны. Их общую линию можно сформулировать так: «Это простая и великая истина — школа существует для детей и должна быть приспособлена к психологии ребенка. Психологическое начало — исходный пункт новой русской школы. Отличитель-



ное свойство ребенка — его жизнерадость, жестоко и несправедливо идти наперекор этому закону природы»<sup>7</sup>.

Особенностью «новой» школы была ее общественность, обеспечивающая тесную связь с жизнью, реакцию на требования общества, широкую гласность в работе, привлечение родителей, развитие в детях общественных чувств и навыков. Среди других особенностей можно отметить воспитательную направленность. Организация воспитательной работы помогала педагогам сделать школу домом радости для детей, местом, где они могли бы находить отклик на все свои запросы. Изучением различных предметов работа таких школ не заканчивалась. Учащиеся имели возможность посмотреть на своих преподавателей с другой стороны, оценить их способности и человеческие качества, последовать их положительному примеру. Поэтому основой всего и залогом успешной педагогической деятельности школы считали создание жизнерадостной, деятельной и дружественной атмосферы, установление на почве общих интересов и совместной деятельности близости, доверия в отношениях между педагогами и воспитанниками.

Следующий принцип, пришедший на смену системе наказаний и принуждений, — принцип использования авторитета воспитателя и внутренней дисциплины учащихся. На педсовете Преображенской школы в декабре 1908 г. обсуждался даже вопрос, нужно ли вставать детям при входе учителя и не посягает ли это вставание на принципы «новой» школы.

Отличительной чертой «новой» школы была также большая индивидуальная работа с учеником. Наставник или куратор был в течение ряда лет прикреплен к одному классу, где непременно вел и преподавание. Участие во всей учебной и внеучебной деятельности позволяло ему узнать каждого ученика, его способности, интересы, особенности характера и соответствующие способы воспитательного воздействия. О значении индивидуального подхода свидетельствует, например, решение Выборгского училища о переводе отстающего ученика в

следующий класс: «Перевести в виду наличия у мальчика подъема и некоторой уверенности в себе», а также «наличия опытной руководительницы, которая будет заниматься с ним в течение года»<sup>8</sup>.

Атмосфера таких школ значительно отличалась от той, что царила в казенных. Однако отказ от всякой дисциплины в некоторых гимназиях не всегда себя оправдывал; воспитание, основанное только на мягкое словесном внушении, в руках далеко не каждого педагога давало желаемые плоды. Вопрос школьной дисциплины постоянно обсуждался на педагогических советах, воспитательных совещаниях, собраниях родителей. Факт ее понижения в некоторых «новых» школах был бесспорным, но это мало волновало педагогов. По их мнению, забота о свободном развитии каждой индивидуальности, общий мажорный тон работы учебного заведения были гораздо важнее внешней благопристойности.

Не все в работе учебных заведений нового типа было гладко, однако минуты, имевшиеся в их деятельности, носили объективный характер. Возьмем, например, их недоступность для народа, хотя именно они сделали шаг вперед к всеобщности и народности образования. Причина нерешенности проблемы кроется в малом количестве этих школ по отношению к казенным. Еще один недостаток — стремление оградить учеников от общественно-политической жизни — также имеет свое объяснение. Основанные на гуманистических принципах, «новые» школы не могли призывать к забастовкам и тем более насилию. Ведь идеологами этой направленности, как уже отмечалось, были Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, отрицательно относившиеся ко всякому насилию как в педагогике, так и в жизни вообще. Увлеченные теорией нового воспитания и образования, многие педагоги принимали активное участие лишь в общественной деятельности, касающейся педагогики, и, надо сказать, не без успеха.

Снижение успеваемости в некоторых учебных заведениях, вызванное стрем-



лением к занимательности, легкости занятий, также можно выделить в отрицательные моменты. Однако стоит заметить, что даже без высоконаучных знаний по некоторым предметам из этих учебных заведений выходили настоящие люди, истинные гуманисты.

Уровень, формы и содержание указанных школ были неодинаковы. Очень ценными были достижения в обучении в гимназии Стоюниной, где краеугольным камнем признавалась образовательная часть. Тенишевское, Выборгское и другие учебные заведения давали больше в смысле развития и воспитания. По справедливому замечанию М.Н. Скаткина, «опыт этих школ представляет не только исторический интерес. Отдельные элементы этого опыта в критическом преломлении, в переработанном виде могут быть использованы в современной советской школе»<sup>9</sup>.

Анализ педагогической деятельности учебных заведений нового типа в России конца XIX — начала XX в. показал, что инновации западной педагогики на российской почве отразились в актуализации принципов народности, учета национальных и индивидуальных особенностей, общественности и открытости в работе учебного заведения, свободного воспитания, ориентации на самостоятельную работу, в воспитательной и профессиональной направленности. Здесь очевидно влияние философской и педагогической мысли, нацеленной на гуманизацию процессов воспитания и образования в России.

Учебные заведения нового типа вбрали в себя все передовые достижения педагогической науки и общественно-педагогической мысли России конца XIX — начала XX в., развивавшиеся в русле гуманистической направленности. Они показали, что педагог способен любить, уважать и доверять ребенку, он может сделать школу домом радости, где каждый развивает свои индивидуальные способности и готовится к полноценной жизни.

Идеи интеграции инновационных и традиционных подходов в образовании реализуются не только при соприкосно-

вении зарубежного и отечественного педагогического опыта. Национальный образовательный идеал, опираясь на современные педагогические концепции, включает в себя также достижения отечественной культуры, традиции российской педагогической науки, народные традиции и исторический опыт русской школы. Состоительность методов педагогического воздействия, действенность воспитательных систем прошлого позволяют не только создать истинную национальную школу, но и воспитать гражданина-патриота как активного деятельного носителя национального самосознания, общегражданской культуры, морально-и нравственно-правовой воли.

Особую важность в современной неспокойной обстановке приобретает проблема воспитания мальчиков — защитников России и строителей правового государства. В истории отечественного образования существует уникальный опыт воспитания юношей в кадетских корпусах, выпускники которых составляли цвет военной элиты дореволюционной России и вносили весомый вклад в дело укрепления государственности, развития экономики и культуры.

Прогрессивные традиции в области воспитания и образования мальчиков характеризуют и наш город. На рубеже XIX — XX вв. в Царицыне действовала мужская Александровская гимназия, педагогический коллектив которой пользовался огромным авторитетом в столичных вузах, поэтому выпускники на многие факультеты поступали без экзаменов. Высокой оценки это учебное заведение (ему было присвоено имя императора Александра III) было удостоено не только за уровень подготовки по общеобразовательным предметам, но и за патриотический дух и гуманистические традиции.

МОУ СОШ № 95 г. Волгограда имеет богатый опыт проведения педагогических экспериментов. Коллектив школы считает своим долгом возродить национальные традиции по гражданскому и патриотическому воспитанию и образованию молодежи в контексте современных инновационных процессов обра-



зования и включиться в опытно-экспериментальную работу по возрождению в педагогической практике России таких традиций. В качестве одного из средств педагогический коллектив школы предлагает создание в рамках общеобразовательной школы инновационного учебного заведения гимназического типа «Кадетская школа». Главная цель школы № 95 — обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе. Учебное заведение ориентируется на 3 рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и ценности индивидуального развития.

Школа состоит из начальной, неполной средней и полной средней ступеней, которые учащийся проходит последовательно. В 2001 г. в школе были открыты первые 2 кадетских класса (5-й и 6-й). С 2002 г. действуют 6 кадетских классов, в которых обучаются мальчики 5—7-х классов, и 1-й прокадетский. Всего в них обучается 130 ребят. Начиная с 5-го класса мальчики заняты в школе полный день. Программа образования предусматривает общеобразовательную подготовку в первой половине дня и занятия по интересам, представленные системой кружков и факультативов, во второй. Начальная школа способствует раннему общему и физическому развитию, формирует базу для преемственности образования. Неполная средняя школа обеспечивает дальнейшее развитие и воспитание школьников и создает условия для их поступления в полную среднюю школу, ссузы. Полная средняя школа завершает общее образование школьников, достаточное для поступления в военный, гуманитарный, технический или экономический вуз. В летнее время учащиеся имеют возможность провести каникулы в военно-полевых лагерях на базе военной части.

Волгоградский педагогический лицей — инновационная авторская школа заслуженного учителя школы РСФСР Ф.Ф. Слипченко — возрождает лучшие традиции лицейского образования России, формирует личность учителя сельской школы, способного в условиях пе-

рехода к новому обществу воспитать крестьянина-труженика, хозяина земли. Особое значение в арсенале средств по достижению данной цели имеет интернатный режим. Он строится на психологических и физиологико-гигиенических принципах, обеспечивающих оптимизацию суммарной дневной и недельной нагрузки.

Оптимизация режима дня благоприятно сказывается на сохранении относительно высокой работоспособности организма лицейцев в течение длительного времени. Регулярность отдельных режимных моментов способствует образованию положительных стереотипов поведения, стабилизирует суточную периодику физиологических функций, умственную и мышечную работоспособность. Кроме суточных изменений в организации режимных моментов учитываются и недельные психофизиологические ритмы.

Распорядок дня строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников и предусматривает строго определенную продолжительность учебных занятий, трудовой и творческой деятельности при рациональном чередовании. Он насыщен двигательной активностью организационного характера и подчинен девизу: «Здоровье — всему голова». После утреннего подъема все учащиеся совершают оздоровительный бег, затем проводятся утренняя зарядка, утренний туалет с водными процедурами. Активный характер носит и большой перерыв в середине учебного дня. В вечернее время лицеисты могут удовлетворить свою потребность в движении, занимаясь в многочисленных спортивных секциях. В лицее приветствуются активный отдых на открытом воздухе, общественно полезный и бытовой труд, спорт, физические упражнения.

Программы по физической культуре предусматривают подготовку учащихся к роли организаторов физкультурно-оздоровительной работы школы. Формированием у лицейцев общей физической культуры, культуры здорового образа жизни, обучению жизненно важным двигательным навыкам и умениям, методам их применения в повседневной жизни ру-

ководит заслуженный учитель школы РСФСР В.В. Каверин.

Традиционные лицейские праздники также направлены на формирование физической культуры: День здоровья и День Победы со спортивными соревнованиями, экскурсиями, туристическими походами; новыми лицейскими рекордами. Для учащихся 10—11-х классов в июне проводятся военно-спортивные сборы, в результате которых выпускники получают квалификационное удостоверение, дающее им право организовывать спортивно-массовую и патриотическую работу в школах.

Для развития творческих способностей лицейцев с учетом их интересов и возможностей лицея ежегодно структурируется раздел плана воспитательной работы «Мир увлечений». В нем представлены образовательные курсы и студии. Традиционно все предлагаемые дополнительные курсы (предметы) в зависимости от выбора лицейцев делятся на культурно-просветительный, физкультурно-спортивный, военно-прикладной циклы.

Следует выделить линии, объединяющие современные инновационные учебные заведения со школами нового типа дореволюционной России: предоставление учащимся возможности творческой деятельности и формирования физической культуры; создание комфортной атмосферы; профессиональная направленность образования; формирование воли и внутренней дисциплины у учащихся;

экскурсии, доверительные беседы, клубы, театры, семейственность и традиции.

Ретроспективный анализ обновления русской школы на рубеже XIX — XX вв. и современных изменений в российском образовании показал, что при модернизации образования необходимо интегративное единство традиций, влияющих на формирование личности в силу преемственности, устойчивости и эмоционального характера, и инноваций, являющихся движущей силой прогресса.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Бондаревская Е.В., Кульевич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д, 1999.

<sup>2</sup> См.: Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5. С. 41—47.

<sup>3</sup> Цит. по: Зеньковский В.В. История русской философии. Ростов н/Д, 1999. С. 199.

<sup>4</sup> См.: Новиков А. О национальном характере образования и воспитания // Народное образование. 2000. № 4.

<sup>5</sup> Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века / Сост. П.А. Лебедев. М., 1990. С. 491—492.

<sup>6</sup> См.: Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие. М., 1988.

<sup>7</sup> Научный архив АПН, ф. 21, оп. 1, ед. хр. 408.

<sup>8</sup> ГИАЛО, ф. 324, оп. 1, ед. хр. 36, 83.

<sup>9</sup> Научный архив РАО, ф. 18, оп. 1, ед. хр. 25.

Поступила 20.04.04.

---

## СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**К.В. Фофанова, докторант кафедры методологии науки и прикладной социологии МГУ им. Н.П. Огарева**

Гендерный подход к образованию в высшей школе представляет собой самостоятельный интерес в связи с тем, что отвечает идеи демократизации общества и подготовки студентов высшей школы к продуктивной деятельности в обществе, построенном на принципах равноправия. В статье рассматриваются основные подходы к определению сущности гендерного образования, обсуждаются проблемы воздействия образования на социальную мобильность и жизненные стратегии будущих специалистов. Представлены сценарии развития и становления гендерного образования в высшей школе в зарубежной практике и современной России.

The gender approach to the education in the higher educational institutions represents an independent interest owing to the fact that it responds to the idea of the democratization of the society and preparation of

© К.В. Фофанова, 2004



the University's students for productive activities in the society build on the principles of the equality. The basic approaches to the definition of the fundamentals of the gender education are considered. Problems of the influence of the education on social mobility and life strategies of the graduates are discussed. Scenarios of the development and formation of the gender education in higher educational institutions of foreign countries and modern Russia are presented.

Вероятно, аксиомой можно считать тезис о том, что высшая школа — одна из основ развития общества, а следовательно, и важный фактор при решении вопросов, связанных с обеспечением равенства, определением социальных статусов и социальной мобильности. Наряду с политиками, масс-медиа, кино, официальной пропагандой высшая школа выступает тем пространством, на котором и внутри которого происходят процессы, оказывающие влияние на формирование системы ценностных ориентаций, конструирование норм и образцов поведения, обеспечивающих достижение успеха и благополучия. Высшая школа выполняет такие важные функции, как формирование человеческого капитала, определение каналов и технологий доступа к трудовым ресурсам, создание «моделей» квалифицированных специалистов и типажных образцов поведения молодежи, вступающей во взрослую профессиональную самостоятельную жизнь.

Однако в современных условиях развития российского общества вузовское образование не является социальным «лифтом», который помогает проникать на высшие этажи социальной иерархии и гарантирует при равном образовании равные возможности. Ряд отечественных исследований, посвященных вопросам образования и инвестирования в человеческий капитал, отражают усиливающуюся тенденцию неравенства, подчеркивая гендерную стратификацию общества. За последние два-три года появилась официальная гендерная статистика, позволяющая судить о положении мужчины и женщины в социально-общественной жизни, о наличии маркеров, определяющих мужские и женские профессии, сферы влияния. В силу действия гендерных стереотипов, насаждаемых в процессе социализации образованием, формируются заведомо готовые образцы поведения, упрощенные представления о мужском и женском предназначении, жизненные стратегии, которые реализу-

ются в рамках специально отведенных маршрутов.

Задачу преодоления факторов неравенства или хотя бы смягчения их остроты возможно решить с помощью введения новых подходов к содержанию образования, способствующих формированию гражданского и правового общества. Одним из таких подходов выступает гендерный.

Термин «гендер» (от англ. gender — социальный пол) стал распространяться по всему миру после Конференции ООН по окружающей среде и развитию, состоявшейся в июне 1992 г. в Рио-де-Жанейро. Именно там был сделан вывод о том, что кризис использования природно-ресурсного потенциала планеты и острая современной демографической ситуации непосредственно связаны и с проблемой социализации полов. Данный вывод оказался поистине революционным, посколькуставил под сомнение представления о природе человека в самых основаниях. «Ведь „гендер“ — это не просто „социальный пол“, это — *отношение* между полами, и более того, это — постоянно воспроизводящаяся в социуме *система* конструирования половой идентичности человека. Система, которая призвана воспроизводить отношения половой асимметрии, иерархичности в обществе, культуре, цивилизации»<sup>1</sup>.

В чем качественная особенность гендерного подхода в образовании?

Во-первых, основная идеология гендерного образования выстраивается на снятии с образовательного процесса стереотипизации и социальных фильтров, сортирующих мужчин и женщин по социально конструируемым позициям.

Во-вторых, гендерный подход к образованию — это важный методологический ключ, позволяющий открывать новые видения перспектив образования и адекватного понимания жизненных практик. Отметим, что одной из причин кризиса университетского образования многими исследователями называется

техноократическое, т.е. узконаправленное, мышление специалистов, которое культивируется в процессе существующей образовательной практики, когда студентов учат быстро и эффективно решать специальные задачи без учета социальных последствий этих решений<sup>2</sup>.

Включение гендерного подхода в образовательное пространство имеет свои сценарии развития в США, Западной Европе и России. Зарубежный опыт важен в связи с тем, что гендерное образование в российской высшей школе представляет собой определенную реконструкцию мировой практики, истоки которой следует искать не в формальном образовании, а в феминистских группах и других женских организациях.

Появление women's / gender studies — новой формальной учебной дисциплины — можно назвать одним из важнейших достижений в развитии планов университетов за последние 35 лет. Она зародилась в США и Западной Европе в рамках Women's Liberation Movement в конце 1960-х гг. прежде всего как феминистская критика патриархальных социальных институтов и традиций («мужецентричного») знания<sup>3</sup>. В этот период в университетах Западной Европы и Северной Америки открываются соответствующие факультеты и кафедры, начинается разработка гендерно-сбалансированных учебных планов. Так, например, первая официальная программа курсов по женским исследованиям была утверждена в университете Сан-Диего в 1970 г. В Йельском университете появились курсы «Американский пригород» (американистика), «Проблемы биоэтики» (биология), «Взросление» (психология), «Развитие ребенка и социальная политика» (психология), «Китайская культура и общество» (антропология), в которых анализировались гендерная составляющая проблемы. Внедрение курсов сопровождалось специально разработанными методиками, изменением подходов к преподаванию различных дисциплин в целом.

Как отмечает Е.Р. Ярская-Смирнова, «ценности феминизма, включая критику всех форм доминирования, акцент на со-

трудничестве и стремление к интеграции теории и практики, оформили подход к преподаванию, называемый феминистской педагогикой, которая превращает аудиторию в интерактивную обучающую среду, интеллектуально и эмоционально вовлекающую всех студентов»<sup>4</sup>. Это способствует изменению роли и функций образования. От образовательных в широком смысле слова функций наблюдается переход к исследовательским, познавательно-рефлексивным. Обучение в вузе — это не только передача знаний. Его главная цель — сформировать личность. А проблема состоит в том, что пора в соответствии с требованиями XXI в. перейти от репродуктивного образования к развивающему. Образование не должно завершаться получением готового законченного продукта, оно направлено на активно-деятельностный процесс формирования творческой индивидуальности будущего специалиста. Не случайно ключевыми методическими инновациями стали:

- акцент на «опыт» и важность раскрытия «точки зрения» любого, кто претендует на производство знания или интерпретаций;
- подчеркивание важности связей между «теорией» и «практикой»;
- коллективный процесс обучения и обсуждения посредством диалогового метода;
- обучение, сфокусированное на студенте, который воспринимается как субъект процесса обучения и как личность, обладающая опытом, мировоззрением, своей собственной позицией;
- постоянный поиск альтернатив, многовариативности, но не разобщающей знания и опыт, а прогрессивно преобразующей.

Сценарий развития гендерного образования за рубежом прошел далеко не легкий путь. Перед основателями гендерного знания стояла достаточно сложная задача: позиционировать не слишком популярную идею вскрытия основ патриархального общества, опирающегося на маскулинистские ценности и нормы. Реализация этой идеи осуществлялась за счет личного энтузиазма, гражданских инициатив и убежденности сподвижников в



необходимости вынести на повестку дня обсуждение реальных трудностей, с которыми сталкивается женщина как на макро-, так и на микроуровне экзистенциального существования, показать факторы, оказывающие давление на конструирование половой идентичности человека. Годы институционализации гендерного образования характеризуются настоящей борьбой за самоопределение женщин в профессиональной, политической сферах, использованием всевозможных коммуникационных каналов для проповеди и распространения гендерного знания.

В качестве примера можно привести отрывки из воспоминаний непосредственных участников продвижения гендерного образования, в частности К. Родулстон из университета Ольстера (Великобритания): «Судьба женских исследований в моем собственном университете печальна, но достаточно типична. В 1980-х годах группа преподавателей встретилась, чтобы обсудить проблему феминистских исследований в высшем образовании. Поскольку многие из нас имели связи с женщинами, участвовавшими в широких общественных кампаниях и профсоюзном движении, то первоначально мы разработали курс для взрослых женщин, закончивших свое обучение в 16 лет и не чувствовавших сейчас достаточной уверенности и / или подготовки, чтобы вновь заняться образованием. Этот курс пользовался большим успехом, и мы стали использовать новые методы обучения, многие из которых впоследствии получили широкое распространение в рамках других, более традиционных курсов. Затем администрация университета выделила ставку профессора женских исследований и был создан Центр женских исследований. Затем мы разработали курс по женским исследованиям для аспирантов, который также был весьма успешен. Но постепенно из-за нашей огромной исследовательской и преподавательской рабочей нагрузки, а также вследствие того, что университет получал не так уж много денег от этих женщин, данный курс отошел к колледжам «второго уровня» (где продолжал

пользоваться популярностью). Однако затем некоторые из преподавателей покинули университет и по причине финансовых затруднений никем не были заменены или же были заменены преподавателями, не заинтересованными в женских исследованиях. Наши курсы и исследования были успешными, но в то же время маргинальными по отношению к работе других кафедр, на которых мы преподавали»<sup>5</sup>.

Данная история не является единственным случаем, она действительно типична. Феномен развития гендерного образования невозможно объяснить без учета роли личностного фактора и миссии феминистского движения.

Таким образом, продвижение гендерного образования в западных вузах шло параллельно с развитием феминистского движения и феминистской идеологии, что ставило на повестку дня вопросы о ценностях гражданского общества и гендерно-антропологической экспертизе проблемы прав человека.

Зарубежный опыт показывает, что внедрение гендерного образования должно носить комплексный непрерывный характер, охватывая различные уровни образования, людей разных социальных групп и различных возрастов.

Развитие гендерного образования на Западе основывалось на принципах открытости и доступности. Поэтому при школах, колледжах, университетах открывались специальные курсы по типу клубов, кружков, куда могли приходить все желающие повысить свой образовательный уровень и поделиться жизненным опытом.

Гендерное образование в России значительно моложе. Так, только в 1989 г. в журнале «Коммунист» была опубликована статья А. Посадской, Н. Римашевской, Н. Захаровой «Как мы решали женский вопрос», в которой впервые упоминается термин «гендер». Историю развития гендерного подхода в России, как считают отечественные исследователи, следует вести с 1990 г., когда в рамках Академии наук, в Институте социально-экономических проблем народонаселения была создана лаборатория, в офици-

альном названии которой впервые был использован термин «гендер»<sup>6</sup>. Период с начала 90-х гг. XX в. можно назвать «прогрессивным десятилетием» для развития гендерного подхода в России. В это время появились первые отечественные исследовательские проекты и образовательные программы, стало формироваться профессиональное сообщество. На первых порах приобщения к гендерному знанию отечественными исследователями интенсивно заимствовались зарубежные теоретические разработки и практические технологии. В 90-х гг. в ряде вузов России открылись гендерные центры. В 1995 г. в Санкт-Петербурге была создана Ассоциация «Женщины с университетским образованием на пороге XXI в.». В 1997 г. на базе Ивановского университета начала действовать межвузовская научная программа Минобразования РФ «Феминология и гендерные исследования в России: перспективные стратегии и технологии»; вышло в свет первое учебное пособие для студентов «Социальная феминология».

В российском образовательном пространстве стали появляться новые учебные курсы, связанные с женской проблематикой. Они носили маргинальный характер и, как правило, выстраивались исходя из личной инициативы отдельных преподавателей, материалы для которых собирались по крупицам. Постепенно фокус внимания стал перемещаться от проблем, связанных с положением женщины, ее местом и ролью в обществе, к более широкому восприятию гендерного подхода, учитывающего контекст развития социальной жизни.

Качественным признаком признания гендерного образования можно считать закрепление новых дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. В 1995 г. такой дисциплиной стала «Феминология», рекомендованная для студентов гуманитарных вузов, а в 2000 г. — «Гендерология и феминология» для студентов специальности «Социальная работа».

В середине 90-х гг. XX в. постепенно увеличивается число преподавателей,

читающих гендерные курсы. Появляется издание «Кто есть кто», которое отражает оформленвшуюся сеть исследователей, преподавателей, создавших полисегментальное пространство, в котором начали реализоваться новые методологические подходы к изучению социальной реальности.

При поддержке Женской сетевой программы, возглавляемой Е.В. Кочкиной, ежегодно проводятся Летние школы по гендерной проблематике, которые объединяют преподавателей из различных вузов России. Эти корпоративные встречи призваны продемонстрировать научно-исследовательский, преподавательский потенциал, представлять тех, кто преподаёт курсы. Летние школы помогают завязать научные контакты, содействуют институционализации гендерного образования в высшей школе; повышают гендерную квалификацию преподавателей вузов; способствуют обмену опытом и обсуждению специфики преподавания основ гендерной теории в различных типах учебных заведений, разработке технологий интеграции гендерной тематики в гуманитарные дисциплины. В рамках Женской сетевой программы проходят обучающие семинары и курсы, конференции, стажировки за рубежом и в России, финансируется и поддерживается издание учебных пособий, хрестоматий, авторских учебных программ и методических разработок. В течение последних 5 лет образовательные проекты реализовались на базе Московского центра гендерных исследований, Ивановского государственного университета, Саратовского технического университета, Самарского гендерного центра, действующего в рамках госуниверситета, Тверского государственного университета.

Продвижение гендерного знания в России в географическом смысле, к сожалению, происходит неравномерно. Его успех зависит от отдельных энтузиастов, «пробивающих дорогу» этому направлению. Нельзя не согласиться с наблюдением И. Жеребкиной, согласно которому «большинство практик преподавания „гендерных программ“ в постсоветских университетах (как бы по аналогии с „за-



падом“) возникает „снизу“, при компромиссных формах отношений с университетским начальством»<sup>7</sup>. Пока еще нет четкого представления о базовой модели гендерного образования, которая могла бы лечь в основу вузовского учебного процесса. Однако предпосылки для создания такой модели появились, благодаря тому что комиссия по вопросам положения женщин в РФ при Правительстве РФ 22 января 2003 г., обратившись к проблеме освещения гендерных вопросов в системе образования, вынесла рекомендации, которые затем были отражены в распоряжении министра образования РФ от 22 апреля 2003 г. № 480-15. В распоряжении содержатся рекомендации по изучению проблем гендерного равенства и основ гендерных знаний в рамках всех направлений обучения, предусмотренных Перечнем направлений повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров, преподавателей и учителей.

В соответствии с данными рекомендациями предусматривается ввести в образовательные программы повышения квалификации и профессиональной подготовки управленческих кадров, преподавателей и учителей специальные курсы по изучению основ гендерных знаний, гендерной политики, методов гендерного подхода в управлении образовательными процессами. В зависимости от специфики специальности и категорий обучающихся предлагается различная тематика. Например, для повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров системы образования рекомендуются такие направления, как гендерные аспекты социальной политики; гендерный подход в управлении образовательными процессами; государственная политика в области равных прав женщин и мужчин и ее реализация в деятельности учреждений образования. Для преподавателей высших учебных заведений в зависимости от специализации — общетеоретические курсы; основы гендерной теории; теория и методология гендерных исследований.

Однако любое направление будет бессмысленным, если матрица предла-

гаемых курсов и модулей не будет восприниматься слушателями как осознанная необходимость для дальнейшего развития современной гражданско-правовой идеологии образования. Мотивированность и заинтересованность должны поддерживаться высоким уровнем подготовки специалистов, читающих эти курсы, их личными убеждениями и взглядами, оснащением учебно-методического процесса специальной литературой, методиками и, конечно же, потенциалом конкретной личности. Думается, что стратегическим шагом будет включение гендерной проблематики в учебные курсы по подготовке магистров, аспирантов по всем специальностям, что будет способствовать формированию нового поколения гендерно-чувствительных исследователей, преподавателей.

Комплексность внедрения гендерного образования очевидна. Сегодня нужен план постепенных мероприятий, этапов, шагов, предусматривающий внедрение отдельных курсов с перспективой дальнейшего расширения и инкорпорирования гендерного знания в саму перспективу развития образования.

Региональный вуз сегодня претерпевает большие изменения, связанные с вводом новых специальностей и, как следствие, новых учебных дисциплин. Однако согласно государственным стандартам в учебных планах новых специальностей, таких как «Социальная работа», «Регионоведение», «Политология», представлены дисциплины, направленные на передачу и усвоение той информации, которая не способствует формированию представления о том, что общество состоит из мужчин и женщин и что сложившиеся традиционные социальные роли мужчины и женщины могут подвергаться сомнению. Будущие специалисты в области регионального управления, социального менеджмента отстранены от информации, связанной с гендерной составляющей. К тому же учебный процесс организован так, что один курс гендерной направленности не может повлиять на развитие гендерного образования. Е.Р. Ярская-Смирнова отмечает, что «помимо явно выраженного учебно-



го плана существует так называемый скрытый учебный план, который упрочивает сексистские определения женщин и мужчин. Скрытый учебный план — это, во-первых, организация самого учреждения, гендерные отношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии. Во-вторых, сюда относится содержание предметов, а в-третьих, стиль преподавания<sup>8</sup>. В практической жизни это приводит к тому, что скрытая учебная программа, обусловленный социальный код, стереотипизация, «наклеивание ярлыков», асимметричное распределение власти между студентами и преподавателями становятся препятствием для мобильности индивида в обществе.

Наш соотечественник М. Бахтин в своих работах неоднократно проводил мысль о том, что, полностью осознавая внешние условия своей жизни, подчиняясь необходимости согласовывать свой жизненный путь с интересами других, человек сам является автором своих действий и несет перед собой ответственность. Это оказывается возможным благодаря тому, что он сознательно и целенаправленно делает свой выбор. Человек может своим выбором способствовать своему развитию, профессиональному становлению, а может выбрать противоположную линию поведения, которая его больше устраивает, но она не будет осуждаема из-за того, что не соответствует стереотипным установкам и требованиям патриархального миропорядка.

Гендерное образование — это открытая система отношений, которые М. Бахтин обозначил как «я-для-себя», «другой-для-меня», «я-для-другого». Имеются все основания говорить о том, что показателем успешности гендерного образования выступает переход в новое качественное состояние, в гендерную образованность, появившуюся в результате активного творчества и ответственного поступления.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брандт Г. Гендерные исследования в России: особенности и проблемы // Гендерные отношения в современной России: исследования 1990-х годов: Сб. науч. ст. Самара, 2003. С. 25.

<sup>2</sup> См.: Дудник С.И., Мухудадаев М.О. Образовательная политика в современной России: проблемы и перспективы // Образование и гражданское общество. СПб., 2000. С. 20.

<sup>3</sup> См.: Успенская В. Опыт интеграции женских и гендерных исследований в учебное расписание университетов США и Западной Европы // Пути и перспективы интеграции гендерных методов в преподавание социально-гуманитарных дисциплин. Тверь, 2000. С. 23.

<sup>4</sup> Ярская-Смирнова Е.Р. Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований. М., 2001. С. 17.

<sup>5</sup> Роулстон К. Женские исследования: перспективы и проблемы // Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства. Иваново, 2002. С. 18.

<sup>6</sup> См.: Хоткина З.А. Гендерным исследованием в России — 10 лет // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 21.

<sup>7</sup> Жеребкина И. О статусе гендерных исследований: взгляд культуролога // Высш. образование в России. 2001. № 2. С. 81.

<sup>8</sup> Ярская-Смирнова Е.Р. Указ. соч. С. 95—96.

Поступила 16.03.04.



## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

### УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Е.И. Сахарчук,** доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета

В статье рассматриваются педагогические аспекты проблемы управления качеством подготовки специалистов сферы образования, показывается отличие управления качеством в гуманитарных и производственных системах. С позиций гуманитарного подхода раскрывается содержание задач и функций управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе.

The article expands on the pedagogical aspects of educational specialists training quality management. The difference between quality management in the humanities and production systems is studied as well. The essence of the objectives and functions of specialists training quality management in a pedagogical university in the light of the humanitarian approach is viewed.

Участие России в Болонском процессе актуализирует проблему управления качеством подготовки специалистов в педагогических вузах. Однако поиск путей решения этой проблемы осложняется современной ситуацией в сфере российского педагогического образования, которая характеризуется, во-первых, недекватностью представлений различных заинтересованных сторон (государство, разработчики ГОСов, преподаватели вузов, студенты и др.) о критериях качества процесса и результата подготовки выпускников педагогических вузов; во-вторых, слабыми прогностическими возможностями педагогической теории по отношению к практической реализации гуманистических принципов управления качеством подготовки специалистов в период вузовского обучения; в-третьих, низкой эффективностью образовательного процесса в плане обеспечения подготовленности выпускника к работе в условиях гуманитарной парадигмы образования (В.А. Болотов).

Среди причин сложившейся ситуации, как показывает проведенный нами анализ теории и практики высшего педагогического образования в России, существенную роль играет недостаточная разработанность в педагогической науке теоретических основ управления качеством подготовки специалистов в период вузовского обучения. По содержанию управление качеством в вузах преимущественно нормативно-правовое, стиль

управления — оперативный. Такое управление ориентировано прежде всего на поддержание функционирования существующей образовательной системы и в малой степени — на ее развитие. При этом давно замечено, что педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов — функционирования и развития. Между тем у нас все еще «сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию» (В.А. Сластенин), что противоречит тенденции становления открытой, демократичной и эффективной модели профессиональной подготовки специалистов для сферы образования.

В последние годы все более заметное влияние на характер педагогических исследований по проблеме совершенствования качества высшего образования оказывает общая теория менеджмента (С.Д. Ильинкова, В.В. Окрепилов и др.). Наиболее ярко это влияние проявилось в попытках прямого, некритического переноса требований международных стандартов управления качеством серии ИСО-9000 и принципов всеобщего управления качеством (Total quality management — TQM) в сферу образования.

В педагогической литературе по проблеме управления качеством образования наблюдаются активное «вымывание» педагогических и «засилье» экономиче-

© Е.И. Сахарчук, 2004

ских категорий. На смену педагогическим категориям: объект и субъект образовательного процесса, личность, гуманность, учебно-воспитательный процесс, среда развития специалиста, воспитательная работа в вузе и др. — пришли совсем иные: клиент, поставщик, потребитель, рынок, образовательная услуга и т.п. В решении вопросов управления качеством подготовки специалистов превалирует технократический подход, предпринимаются попытки заимствования технологий управления качеством в сфере материального производства для использования в гуманитарной сфере, без учета онтологических характеристик педагогического качества (И.А. Колесникова). В определенной мере такое положение не соответствует «гуманитарности» последних версий стандартов ИСО-9000, в которых особо подчеркивается необходимость создания команды единомышленников, мотивации работников на качественный труд, поощрения и поддержки инновационной деятельности.

Представляется совершенно очевидным, что нельзя качеством подготовки специалистов сферы образования управлять так же, как качеством «изготовления сигаретной продукции или качеством оказания парикмахерских услуг». Вместе с тем некоторые исследователи (И.И. Борисов, С.А. Запрягаев, В.П. Трофимов, И.Г. Карелина) утверждают, что « завод, производящий продукцию, баня, парикмахерская, театр или университет — все они являются бизнесом, поэтому методы, обеспечивающие качество и успешно работающие в бизнесе, могут применяться в сфере образования».

Управление действительно имеет общие законы, но принципы управления «баней и школой» все-таки разные. Причина различия прежде всего кроется в понимании сущности качества подготовки специалистов сферы образования как многоуровневого феномена, который отражает специфику целевых, содержательных, процессуальных компонентов образовательного процесса в вузе и проявляется в инвариантных видах профес-

сионально-личностной компетентности его выпускников.

Считаем важным подчеркнуть, что высшее педагогическое образование, которое осуществляется на основе государственных образовательных стандартов, не может считаться исключительно сферой услуг, поскольку здесь удовлетворяются не только познавательные потребности студентов, их потребности в самореализации, но и решается государственная задача обеспечения сферы образования компетентными специалистами. И управление качеством подготовки специалистов в вузе должно осуществляться с учетом этой специфики.

Анализ имеющегося научного знания по проблеме исследования (Э.Э. Карпова, Н.В. Кузьмина, М.М. Поташник, Л.Л. Редько, А.А. Субетто, С.Ю. Трапицын, Е.В. Яковлев, С. Berg, A. Thomas, J. Whitman и др.) показал, что в настоящее время педагогическая наука не располагает достаточными средствами ее решения. В проведенных ранее исследованиях внимание в основном уделялось внешним факторам управления качеством. Изучение механизмов управления качеством, как правило, осуществлялось авторами без учета специфического содержания основной категории — «качество подготовки специалистов». В большинстве случаев качество понимается как нечто само собой разумеющееся или трактуется очень широко, например, как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности (Е.В. Яковлев); или как интегральное свойство, определяющее способность военно-педагогической системы удовлетворять существующим и перспективным потребностям войск по подготовке высококвалифицированных военных специалистов (С.Ю. Трапицын). Остается неясным, — каковы эти потребности, а отсюда — нечеткость в определении критериев качества. Практически во всех проанализированных нами работах подтверждение эффективности



управления качеством делается преимущественно на основе оценки качества знаний студентов. На наш взгляд, необходимо выявить интегральные характеристики, специфику качества подготовки специалиста сферы образования, которые прежде всего определяются его гуманитарной сущностью.

Онтологической характеристикой категории качества подготовки специалиста в педагогическом вузе выступает «человеческое качество» (И.А. Колесникова) его субъектов. Критерием качества результата профессиональной подготовки рассматривается профессионально-личностная компетентность специалиста сферы образования, а в качестве ее инвариантных признаков выступают: мотивированное стремление к непрерывному профессионально-личностному самообразованию и самосовершенствованию; владение системой профессионально-нравственных ценностей (готовность к сопереживанию, позволяющему понять внутренний мир другого человека; толерантность; ответственность); способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; способность находить нестандартные решения профессионально-педагогических задач (креативность); способность к профессиональноличностной рефлексии (рефлексия по поводу собственной «самости», сопоставление себя в прошлом и настоящем, ориентация на позитивные изменения в будущем жизненно необходимы, чтобы педагог не остановился в процессе профессионального самосовершенствования).

Для определения адекватных механизмов управления качеством подготовки специалистов важно учитывать, что профессиональные образовательные учреждения относятся к гуманитарным системам, которые характеризуются тем, что представляют собой целостности, созидающиеся в процессе деятельности Человека Культурного, и существуют посредством этой деятельности (Э.Н. Гусинский). Гуманитарные системы составляют самый высокий уровень

организации, имеют сложную структуру и многомерное пространство взаимодействия их субъектов. Это сложнейший социальный организм, который включает в себя деятельность профессорско-преподавательского состава, студентов, управленческого аппарата, имеет свою историю и представлен различными вариантами взаимодействия между подсистемами. Хотя каждая педагогическая система (учебное заведение) создается искусственно, затем происходит ее саморазвитие, осуществляющееся по своим внутренним законам и зависящее от деятельности работающих в ней людей. Создающаяся таким образом педагогическая система вуза становится системой естественной, поэтому можно утверждать, что это — сложнейшая естественная гуманитарная система. Система управления качеством подготовки специалистов в данном контексте выступает как ее подсистема и также является гуманитарной системой, а потому в ней действуют принципиально иные закономерности, определяющие ее функционирование и развитие.

В рамках гуманитарной парадигмы цель педагогического образования понимается как профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста. Специалист сферы образования является активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, при которой педагог оказывается в состоянии вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятельности.

Поскольку педагогическая деятельность является по существу коллективной, то и подготовка будущего специалиста должна моделировать ситуацию эффективного профессионально-личностного взаимодействия в системах студент — студент, преподаватель — преподаватель, преподаватель — студент. В данном контексте приоритетной задачей процесса профессиональной подготовки выступает направленность на становление коллективного субъекта об-

разовательного процесса, под которым мы понимаем сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки, реализуемыми в целостном образовательном процессе.

Тенденции гуманизации и гуманитаризации системы высшего образования открыли возможности для поиска принципиально новых механизмов управления качеством образования. Мы в своем исследовании предположили, что в педагогическом вузе, основной миссией которого является подготовка специалистов, готовых реализовать на практике идеи личностно ориентированного, гуманитарного образования, в качестве эффективного механизма управления качеством может выступать становление коллективного субъекта образовательного процесса. Выявление взаимосвязи основных этапов становления коллективного субъекта образовательного процесса и уровней целостности управления качеством подготовки специалистов в вузе создаст предпосылки для обеспечения подготовки специалистов на уровне современных требований. При этом важно учитывать, что становление коллективного субъекта образовательного процесса обладает двойственной природой: с одной стороны — это онтологическая характеристика качества профессиональной подготовки в педагогическом вузе, а с другой — гуманитарный механизм управления этим качеством.

Анализ состояния теории и практики управления качеством подготовки специалистов в системе высшего образования позволил выделить противоречия между:

- направленностью последних версий международных стандартов качества ИСО-9000 на усиление человекаориентированности при создании систем обеспечения качества и стремлением вузов к созданию технократических моделей управления качеством, игнорирующих гуманитарную сущность высшего образования;

- тенденцией к созданию внутривузовских систем управления качеством подготовки специалистов и отсутствием

научно обоснованных гуманитарных механизмов управления;

- осознанием научно-педагогическим сообществом того, что подготовка специалистов сферы образования не сводится к усвоению лишь одних научных основ педагогической деятельности, а предполагает профессионально-личностное развитие будущего специалиста, развитие его субъектной сущности, и традиционным пониманием качества педагогического образования как соответствия нормативному знанию, определенному в учебных программах или стандартах и т.д.

Для разрешения названных противоречий необходимо ответить на вопрос: какими должны быть механизмы, принципы, условия управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе с учетом его гуманитарной сущности? В ходе нашего исследования апробирован гуманитарный механизм управления качеством — становление коллективного субъекта образовательного процесса. Под коллективным субъектом образовательного процесса мы понимаем сообщество преподавателей и студентов, объединенных едиными ценностно-смысловыми ориентирами профессиональной подготовки, реализуемыми в целостном образовательном процессе — его целевом, содержательном и технологическом компонентах.

Проанализированные подходы к определению сущности управления в образовании позволяют заключить, что имеются общие положения теории управления образованием, которые не зависят от специфики объекта управления, поэтому выводы, сделанные на основании изучения сущности внутришкольного управления, можно распространить и на систему внутривузовского управления. Среди них можно выделить положения о том, что управление — это деятельность субъектов, обеспечивающая целенаправленность и организованность работы людей в педагогической системе любого уровня; управление любой педагогической системой может быть направлено на создание, становление, функционирование и развитие этой системы и осу-



ществляется с помощью четырех управлений действий: планирования, организации, руководства и контроля; управление может стать эффективным, если оно целенаправленно, системно, прогностично и др.; управление в педагогической системе может быть описано и реализовано через функции управления, организационную структуру и организационный механизм.

Управление качеством подготовки специалистов в высшем учебном заведении также подчиняется перечисленным требованиям, однако обладает определенной спецификой. Для выявления этой специфики необходимо рассмотреть основные тенденции развития современного высшего педагогического образования.

Система высшего образования находится в постоянном развитии. Особенно заметные изменения в ней происходят в переломные моменты развития общества. Именно в такой ситуации оказалась российская система образования в конце XX — начале XXI в., когда на первый план вышла необходимость перспективного управления системой высшего образования в целом и каждым вузом в отдельности, отвечающего потребностям той среды, в которой он действует. Конечной целью управления должно быть укрепление институциональной миссии высших учебных заведений путем обеспечения высокого уровня преподавания, подготовки кадров и научных исследований, а также служения обществу. Эта цель требует такого руководства, которое сочетает социальное видение, включая понимание глобальных вопросов, с навыками эффективного управления.

Среди функций управления качеством подготовки специалистов сферы образования можно выделить следующие: аналитическую, которая состоит в анализе состояния педагогической системы вуза в целом и ее отдельных компонентов, выявлении предпосылок для использования гуманитарных механизмов управления качеством; прогнозирующую, которая предполагает построение проектов развития качества подготовки специалистов сферы образования, определение

ближних, средних и дальних перспектив; планирующую, связанную с определением особенностей текущего функционирования образовательного процесса и учебно-методической работы преподавательского состава; координационную, которая заключается в организации совместных усилий всех участников образовательного процесса, направленных на реализацию целей педагогической системы; контрольную, которая предполагает мониторинг качества подготовки специалистов сферы образования на различных этапах и уровнях профессионально-педагогической подготовки, исправление и сопоставление результатов деятельности педагогической системы.

Управление качеством подготовки специалиста с высшим педагогическим образованием необходимо для поддержания стабильности педагогической системы вуза, обеспечения ее оптимального функционирования и развития. К управлению деятельности в вузе относятся: первичный анализ положения дел в вузе, прогнозирование, программирование, планирование, организация, регулирование, контроль, анализ достижений, стимулирование трудовой деятельности преподавателей и сотрудников вуза. Высшее учебное заведение самостоятельно определяет структуру управления, которое осуществляется на основе принципов единонаучания и самоуправления коллектива.

Комплекс задач по управлению качеством может быть представлен следующим образом:

— *концептуальные* задачи управления качеством подготовки специалиста сферы образования в условиях гуманитарно-ориентированной модели образования, которые включают в себя выработку концепции деятельности вуза, создание системы коллективных ценностей и коллективной мотивации;

— *стратегические* задачи управления, отличающиеся долговременностью последствий, существенным воздействием на все стороны деятельности педагогического коллектива вуза, сложностью и неопределенностью последствий реализации. Такой задачей может быть

сам факт ориентации всей системы жизнедеятельности вуза на реализацию идей личностно ориентированного образования, разработка проекта внедрения технологий личностно ориентированного образования в образовательный процесс;

— тактические задачи, отличающиеся конкретной привязкой ко времени исполнения. К ним относятся составление рабочих планов, программ учебных дисциплин с учетом основных положений концепции личностно ориентированного образования, программы семинара для преподавателей вуза и т.п.;

— оперативные задачи управления качеством подготовки специалистов сферы образования, которые решаются каждый день и связаны с обеспечением текущего процесса реализации технологий личностно ориентированного образования.

Принципиально важно решить концептуальные задачи управления качеством подготовки специалистов, а остальные задачи имеют подчиненный характер и решаются применительно к организационным моментам внедрения гуманитарных механизмов управления качеством.

Поступила 21.05.04.

## СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ОЦЕНКУ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ИХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*A.Н. Ременцов, декан подготовительного факультета для иностранных граждан, профессор Московского автомобильно-дорожного института (государственного технического университета)*

В статье рассматривается система тестирования иностранных студентов на уровне предвузовской подготовки для определения их реальных знаний по профилирующим дисциплинам: математике, физике, химии и др. Система тестирования включает методические рекомендации по формированию структуры тестовых знаний, технологию тестирования, а также банк тестовых заданий.

The article considers the system of foreign student testing at the pre-university level which aims at measuring their real knowledge of mathematics, physics, chemistry and other basic disciplines. This testing system includes methodological recommendations on how to form the test assignments structure, testing technology and test assignments bank.

Согласно приказу Министерства образования России № 866 от 08.05.97 и информационному письму № 34-55-364 от 19.10.01. основанием для зачисления иностранных граждан на обучение в образовательные учреждения Российской Федерации наряду с такими документами, как направление на обучение или контракт, личное заявление, документ об образовании, медицинское заключение, являются результаты вступительных испытаний в соответствии с установленным порядком приема в образовательные учреждения среднего и высшего образования Российской Федерации или сертификат об окончании подготовительного факультета для иностранных граждан. Основанием для выдачи сертификата об окончании подготовительного факультета (подразделения образовательного учреждения, осуществляюще-

го довузовскую подготовку иностранных граждан) служит выполнение учащимися образовательной программы, отвечающей Требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт).

Система довузовской подготовки иностранных граждан в Российской Федерации сегодня включает довольно большое количество различных образовательных структур. Одновременно при предоставлении вузам большей самостоятельности, отсутствии жесткой централизации управления со стороны Минобразования и объективном стремлении вузов улучшить материальное положение за счет привлечения внебюджетных источников финансирования, в том числе за счет обучения иностранных



граждан, решающее значение приобретают вопросы обеспечения качества образования и соответствующего его контроля со стороны государства.

В сложившейся ситуации насущным становится вопрос о создании таких механизмов и методических материалов, которые позволили бы унифицировать требования к уровню подготовки иностранных граждан, поступающих в высшие учебные заведения России. Этой цели отвечают разработанные и утвержденные Минобразованием и Координационным советом центров довузовской подготовки иностранных граждан Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений довузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт) и программы по дисциплинам в качестве приложения к стандарту.

Отраслевой стандарт предусматривает получение иностранными гражданами государственного сертификата о прохождении довузовской подготовки, необходимого для продолжения образования в российских вузах. Основанием для его получения является успешная сдача итоговых экзаменов по программе довузовской подготовки. Требования, предъявляемые на таких экзаменах, должны быть унифицированы и соответствовать уровню требований, предъявляемых иностранным студентам высшей школы России.

Создание единых унифицированных экзаменационных материалов по итогам довузовской подготовки иностранных граждан являлось целью проекта «Разработка тестовых оценочных средств по общетеоретическим дисциплинам довузовского курса подготовки иностранных граждан», выполненного по плану научно-исследовательской работы Минобразования РФ. В работе принимали участие коллеги из кафедр общетеоретических дисциплин МАДИ (ГТУ), РУДН, СПбГТУ; головной организацией был МАДИ (ГТУ).

Проводимая в рамках проекта научно-исследовательская работа ориентирована на создание единой системы оценки знаний выпускников образовательных

центров, осуществляющих довузовскую подготовку иностранных граждан, по общетеоретическим дисциплинам технического и экономического профилей. Целью внедрения этой системы являются унификация оценки знаний в различных образовательных центрах и возможность для иностранных граждан получить сертификат государственного образца, дающий право поступления в российские вузы. Возможно также использование разрабатываемых материалов для сдачи экзаменов экстерном и получения иностранными гражданами соответствующего сертификата.

В ходе работы над проектом была выполнена следующая работа:

- на основе анализа требований отраслевого стандарта и программ по дисциплинам проведена систематизация содержания дисциплин (математика, физика, химия, инженерная графика и основы информатики для технического профиля; математика и основы информатики для экономического профиля);

- разработаны предварительные методические рекомендации по формированию структуры индивидуальных тестовых заданий;

- выработана структура банка заданий по дисциплинам, включенным в проект;

- создан банк заданий по дисциплинам, содержащий задания для практического решения задач и вопросы теоретического характера; задания по решению задач разработаны исполнителями и являются оригинальными, подбор и формулировка вопросов по теории также предложены исполнителями проекта;

- разработана система компоновки вариантов итоговых контрольных заданий;

- создана компьютерная программа для подбора вариантов (опробована на примере математики);

- проведена апробация экзаменационных материалов, проанализированы результаты апробации и на основании анализа внесены некоторые корректировки в банк заданий;

- разработаны методические рекомендации по технологии тестирования и

предложены нормативы по оценке результатов;

— материалы банка заданий подготовлены к печати.

Разработанная концепция системы тестирования основана на анализе требований отраслевого стандарта и программ по общетеоретическим дисциплинам довузовского этапа обучения иностранных граждан на русском языке как иностранном; концепция учитывает также проблемы преемственности обучения на довузовском уровне и в вузе. Уровень требуемых знаний, умений и навыков, заложенный в системе тестирования, обеспечивает возможность для иностранных граждан продолжить образование в высших учебных заведениях России.

Принципы разработки тестовых заданий, предлагаемые в данной системе, позволяют всесторонне оценить знания иностранных граждан по содержанию профирирующих общетеоретических дисциплин и по владению ими научным стилем речи на русском языке в рамках соответствующих дисциплин.

Структура тестирования включает установление уровня знаний иностранных граждан по двум аспектам: решение практических задач по профирирующим общетеоретическим дисциплинам и владение основными теоретическими вопросами по этим дисциплинам. Выявление знаний по теории позволяет также оценить умение иностранных граждан излагать материал предмета на русском языке, что отражает специфические особенности довузовского этапа обучения предметам на русском языке как иностранном.

Как показала апробация материалов тестирования, оно отражает знания экзаменующихся по всем основным разделам курса в области решения задач и вопросов теории; разработанные материалы дают возможность при формировании индивидуальных заданий включать в них вопросы различного уровня сложности, что позволяет достаточно глубоко оценить подготовленность иностранных граждан к дальнейшему обучению в вузе.

При структурировании материала по каждой дисциплине определены основ-

ные темы в зависимости от профиля обучения, включение которых в систему проверки обеспечивает объективную и достоверную оценку знаний иностранных граждан по итогам довузовской подготовки. При этом в каждой дисциплине выделены два аспекта: владение практическими навыками решения задач и владение терминологией предмета на русском языке и знаниями по теории. Второй аспект отражает специфику изучения общетеоретических дисциплин на русском языке как иностранном, что связано с особенностями обучения иностранных студентов на этапе довузовской подготовки.

При разработке структуры банка заданий использован системный подход (в рамках каждой дисциплины):

- выделены основные темы курса;
- внутри каждой темы определены подсистемы (группы);
- в каждой группе установлено необходимое и достаточное количество заданий по решению задач или количество теоретических вопросов.

Банк заданий содержит более 6,5 тыс. задач и вопросов теоретического характера по математике, физике, химии, инженерной графике и основам информатики с учетом профиля обучения (технического и экономического). На основании банка заданий разработана система формирования вариантов индивидуальных заданий по каждой дисциплине и созданы экзаменационные материалы, которые были опробованы при итоговом контроле знаний студентов в 2001—2003 гг. Проект содержит также методические рекомендации по технологии тестирования и нормативы по оценке результатов.

В качестве примера ниже приведено описание банка заданий по математике. Он ориентирован на использование по двум профилям: техническому и экономическому. В зависимости от профиля могут быть выбраны задания по тем или иным темам, что отражено в рекомендациях по формированию вариантов.

В соответствии с программой и требованиями отраслевого стандарта раздел по практике решения задач со-



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

держит 12 основных тем, среди которых:

- основные элементарные функции;
- тождественные преобразования алгебраических выражений и т.д.

Каждая тема разделена на группы заданий. Например, тема № 7 «Показательная и логарифмическая функция» содержит 5 групп:

7.1. Решение показательных уравнений.

7.2. Решение логарифмических уравнений.

7.3. Решение показательных неравенств.

7.4. Решение логарифмических неравенств.

7.5. Вычисление значений показательно-логарифмических выражений.

Каждая группа этой темы включает 25 задач (по теме — 125), что дает возможность составить большое количество вариантов индивидуальных заданий.

Периодически можно менять выбор групп, оставляя в составе экзамена заданную тему задач, что расширяет разнообразие вариантов. Общее количество задач в банке по решению математических задач — 1 157 (12 тем, 37 групп).

Банк заданий с вопросами теоретического характера содержит 164 задания, предусматривающие разные по своему содержанию возможные ответы: доказательство, формулировки определений, формулы, графики и т.д.

Аналогично структурирован материал и по другим дисциплинам: физике, химии, основам информатики, инженерной графике. В целом банк заданий состоит из ~ 4 500 задач и ~ 2 000 вопросов теоретического характера.

Все задания в пределах каждой группы ориентированы на средний уровень владения навыками решения задач и знания теоретических вопросов. Однако в силу различного уровня трудности самих

тем каждое индивидуальное задание содержит и более трудные, и менее трудные задачи и вопросы.

Материалы итогового тестирования были апробированы в период весенних экзаменационных сессий на подготовительных факультетах для иностранных граждан МАДИ (ГТУ) (математика, физика, химия, инженерная графика, основы информатики) и РУДН (химия).

Апробация в целом подтвердила ожидаемую эффективность разработанной системы, а именно:

- проведение итогового контроля по этой системе позволило иностранным студентам достаточно полно продемонстрировать знания по программе довузовской подготовки;

- письменная форма сдачи экзаменов и зачетов способствовала более объективной оценке знаний иностранных студентов;

- сравнительный анализ текущей успеваемости и результатов экзаменов и зачетов по эксперименту показал соответствие оценок в допустимых пределах — в среднем в пределах 1 балла при 5-балльной системе, что отмечается и при традиционной системе;

- экзамены и зачеты прошли организованно и не вызвали негативного отношения ни со стороны иностранных студентов, ни со стороны преподавателей.

В соответствии с программой итоговый контроль по математике, физике и химии проводился в форме экзамена, а по инженерной графике и основам информатики — в форме дифференцированного зачета.

Для сдачи экзамена по каждой дисциплине отводился 1 день в период сессии; зачеты проводились во время занятий в период зачетной недели. Время, предоставляемое студенту по отдельным дисциплинам, показано в табл. 1.

Таблица 1

**Время, отводимое на выполнение заданий на экзамене и зачете по дисциплинам, мин**

ЭКЗАМЕНЫ	Дисциплина	Ответы на вопросы	ПЕРЕРЫВ	Решение задач	ЗАЧЕТЫ	Дисциплина	Решение задач и ответы на вопросы
	Математика	90		150		Инженерная графика	180
	Физика	90		120		Основы информатики	80
	Химия	60		60			

Подчеркнем, что форма ответов — письменная, на экзаменах студент получает индивидуальный вариант и листы для ответов. На зачетах по инженерной графике и информатике решение задач и ответы вносятся в выдаваемые бланки заданий. Необходимое число вариантов определяется кафедрой.

Анализ результатов эксперимента показал, что в некоторых случаях (в особенности в разделе теоретических вопросов) требуется корректировка содержания банка заданий, что и было сделано.

В ходе анализа и обсуждения результатов были выработаны некоторые рекомендации по их оценке. В частности, была определена необходимость различных подходов к оценке экзаменационных работ по математике, физике, химии и зачетных работ по инженерной графике, основам информатики и сформулирован ряд предложений.

### **Математика, физика, химия**

При оценке студенческих работ целесообразно сначала присваивать выполненному заданию определенное число баллов, а затем, используя шкалу перехода (табл. 2), проставлять итоговую оценку в 5-балльной системе. Для этого по каждой из дисциплин вопросам и задачам, включенными в экзаменационные задания, присваивается максимально возможное число баллов. Суммарное количество баллов (по разделам совокупно или раздельно — по усмотрению экзаменационной комиссии) соответствует 100 %. Затем при проверке каждой задаче или вопросу в зависимости от уровня их выполнения присуждается определенное количество баллов, подсчитывается сумма баллов по работе, находится процент выполнения задания.

Таблица 2  
**Шкала перехода оценки по математике, физике, химии**

Выполнение, %	Оценка
91—100	Отлично
71—90	Хорошо
51—70	Удовлетворительно
<51	Неудовлетворительно

### **Инженерная графика, основы информатики**

При рассмотрении результатов дифференцированных зачетов по указанным дисциплинам ответы на вопросы теоретического характера оцениваются по системе «зачет» — «незачет». При проверке решения задач выделяются основные и дополнительные темы и оценка выставляется на основании количества выполненных основных тем (табл. 3, 4).

Таблица 3  
**Критерии оценки по инженерной графике**

Выполненные темы	Оценка
1—10	Отлично
2, 5—10	Хорошо
2, 5—7, 9	Удовлетворительно

Таблица 4  
**Критерии оценки по основам информатики**

Количество выполненных задач	Оценка
4	Отлично
3	Хорошо
2 (по основным темам)	Удовлетворительно

При оценке решения задач принимаются во внимание правильность ответа и ход решения, при оценке ответа на теоретические вопросы — правильность и полнота ответа по содержанию дисциплины, его лексическое изложение (оценивается уровень владения русским языком предмета).

Сформированные таким образом оценки по принятой 5-балльной шкале являются основанием для выдачи сертификата об успешном окончании иностранным студентом довузовского этапа обучения по общетеоретическим дисциплинам.

В целом разработанные материалы банка заданий и их использование при проведении итогового контроля были оценены положительно. С учетом замечаний относительно некоторых дисциплин были приняты рекомендации по корректировке отдельных материалов.



Отметим, что проведение экзаменов только в письменной форме, повышая объективность оценки (преимущество), отменяет устную беседу преподавателя со студентом, что в какой-то степени обделяет процедуру итогового контроля. Этот недостаток может быть устранен, если ввести в практику последующее собеседование с иностранными студентами по итогам письменного экзамена.

Разработанная система проверки знаний выпускников центров довузовского обучения иностранных граждан унифицирует требуемый уровень подготовки по общетеоретическим дисциплинам технического и экономического профилей независимо от того, какой конкретный учебный центр осуществлял довузовскую подготовку. Это обстоятельство в настоящее время является актуальным в связи с наличием достаточно большого числа учебных заведений, имеющих группы довузовской подготовки иностранных граждан. Созданная база данных для формирования тестовых заданий выпускных экзаменов определяет единый уровень знаний, умений и навыков, соответствующий требованиям от-

раслевого стандарта и требованиям обучения в вузе.

При успешной сдаче выпускных экзаменов по предлагаемым материалам наряду с экзаменами по русскому языку иностранный гражданин может получить сертификат государственного образца, дающий ему право поступления в вузы РФ по соответствующему профилю (экзамены могут проходить также и в системе экстерната).

На основании созданного банка заданий разработана система формирования индивидуальных экзаменационных материалов с использованием компьютерной программы отбора вариантов; проведен эксперимент по апробации системы тестов на 3 экспериментальных площадках (МАДИ, РУДН, СПбГТУ); разработаны методические рекомендации по внедрению системы тестирования и оценки результатов итогового контроля. Таким образом, впервые в системе международного образования создан инструмент унифицированной оценки качества подготовки иностранных граждан к обучению в высших учебных заведениях России.

Поступила 29.03.04.

# ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

## СОСТОЯНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

***Н.С. Шоётова, аспирант кафедры социологии, политологии и менеджмента Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева***

В статье представлены результаты вторичного анализа материалов крупных социологических исследований, проведенных татарстанскими социологами, по изучению стратегий социального реагирования различных институтов на проблему наркотизации. Впервые приводятся данные совместного социологического исследования с применением качественных методов для выявления эффективных профилактических мер, нацеленных на здоровый образ жизни молодежи, на формирование у нее установок на неприятие наркотиков.

The article presents the results of the repeated analysis of the materials of the major sociological researches carried out by the Tartar sociologists in the framework of the study of the strategy of social reaction of different institutions to the problem of narcotization. The data of the joint sociological research with the use of qualitative methods for the discovery of the efficient preventive measures, aiming at the healthy youth life styles and orientation towards rejection of drugs is cited for the first time.

Наркотизм превратился в злободневную социальную проблему российского общества. По данным крупномасштабного социологического исследования, проведенного в 2002—2003 гг. Центром профилактики наркотизации населения при Кабинете министров Республики Татарстан под руководством Р.А. Садыковой и Ю.Ю. Комлева с широким привлечением казанских социологов (в их числе значится и автор статьи), 86,6 % опрошенных жителей республики в возрасте от 14 до 72 лет никогда не пробовали наркотики в немедицинских целях. Остальные 13,4 % имеют опыт наркопотребления, причем 10,2 — в активной форме, а 2,4 являются наркозависимыми. Среди употреблявших наркотики лишь 0,8 % смогли избавиться от наркозависимости<sup>1</sup>.

Наше общество оказалось неготовым к противодействию наркотизации населения. Формирование молодежной субкультуры, в которой допустимо употребление наркотиков, а также явная и скрытая их пропаганда, вышло из-под контроля общества. В сложившейся ситуации вос требована профилактика наркомании.

Сейчас в Республике Татарстан уси лена всесторонняя антинаркотическая про филактическая работа, есть положительные сдвиги и результаты, но требуются новые подходы и разработки, направленные на повышение ее эффективности.

Исследование отношения молодежи к проводимой профилактической работе на всех уровнях (в системе образования, здравоохранения, социального контроля, каналах массовой информации) показало, что эффективной ее считают лишь 15,7 % опрошенных. В Казани 75,2 % респондентов признали подобные меры неэффективными. В образовательных учреждениях проводимую в этом плане работу оценивают положительно 26,6 % респондентов, а 27,3 % считают ее неудовлетворительной, что указывает на недостаточную подготовленность в настоящее время образовательных структур к осуществлению профилактической работы.

Анализ стратегий социального реагирования на наркотизацию учащихся в средней школе показывает, что школа находится в растерянности перед надвигающейся бедой. Классные руководители не могут на профессиональном уровне провести внеклассные мероприятия (с элементами тренингов, с тематическими видеозаписями и т.д.), нет продуманной научно обоснованной работы и с родителями, что подтверждается данными, полученными с помощью глубинного интервью: «Классный руководитель может провести классный час на тему наркотиков, но профессионально провести тренинг он не в состоянии. Для этого нужен специалист».



В случаях, когда работа по профилактике наркотизации все же осуществляется, она выстраивается на интуитивном уровне и держится на отдельных энтузиастах, недостаточно подготовленных для этого. Бессспорно, что именно школа призвана заботиться о здоровье будущего поколения, и антинаркотическая профилактическая работа должна занимать ведущие позиции в педагогической деятельности. Однако школа не успевает за быстро меняющейся структурой потребностей и ценностных ориентаций учащихся.

Анализ источников информированности подростков о наркотических веществах, их физических и социальных последствиях показывает, что главным источником являются СМИ. На втором месте по степени значимости оказалась семья, важнейший институт социализации. Школа занимает третье место. Определенную роль играет социальное окружение, в котором подросток проводит большую часть времени (друзья, хорошо информированные или имеющие опыт употребления наркотиков). Дополнительным источником формирования знаний о наркотиках становится социальное пространство, в котором находится подросток (подъезды домов, заваленные шприцами, являющиеся пристанищем наркоманов). Немаловажное значение имеет социальная реклама, рекламные ролики, плакаты антинаркотической направленности, привлекающее внимание молодежи оформление автотранспорта и т.д.

Из интервью с подростками Казани и Нижнекамска выяснилось, что уровень информированности о наркомании родителей, не говоря уже об их возможностях владеть ситуацией в этом плане касательно своего ребенка, невысок. Взрослые демонстрируют свое бессилие перед угрозой экспансии наркотиков, что создает благоприятную среду для дальнейшего роста наркопотребления. Между тем родители могут сделать многое: это и беседы подростка с мамой-врачом или папой-следователем, и комментарии по поводу увиденного по телевидению, прочитанного в местной печати, и др. Потребность в неформальном общении с родителями у подростков очень вели-

ка, а удовлетворяется она меньше чем наполовину: только треть подростков удовлетворены общением с матерью, лишь каждый десятый — с отцом, и это в том возрасте, когда, по данным нашего исследования, авторитет отца сильнее, чем «уличных» сверстников.

Результаты того, что некоторые родители не занимаются внедрением основ здорового образа жизни и не ведут антинаркотические профилактические беседы в семье, печальны: в 30 % случаев они узнают о пристрастиях к наркотикам своего ребенка через 3 мес., а в 20 % — когда его стаж как наркомана составляет год и более. На это указывают данные интервью с оперативными работниками УВД Казани, инспекторами по делам несовершеннолетних: *«Мать, врач по профессии, узнает, что ребенок стал наркоманом, в милиции (а сын уже прочно „сидел на игле“)»; «отец обнаруживает, что сын — наркоман только тогда, когда воровство из дома превысило все допустимые пределы (он пришел в милицию с просьбой посадить сына)».*

Эффективность профилактической работы среди подростков зависит от профессионального, грамотного подхода со стороны главных агентов антинаркотической социализации — родителей и школы.

Одной из воспитательных задач школы является формирование у учащихся установок на неприятие наркотиков. С этой целью могут использоваться классные часы, тематические уроки по истории, литературе (в школьную программу по литературе сейчас включены произведения современных авторов о наркозависимости, последствиях наркотизации и токсикомании), основам безопасности жизни, совместный просмотр классными коллективами художественных и документальных фильмов. По мнению учителей, при проведении антинаркотической профилактической работы нужна «шоковая терапия», к которой не возникает «привыканье».

Наиболее эффективными формами проведения антинаркотической профилактической работы, с точки зрения подростков, являются пропаганда здоровово-

го образа жизни (встречается в каждом четвертом сочинении); выступления по телевидению их кумиров о вреде употребления наркотиков; усиленная антинаркотическая пропаганда в виде рекламных роликов; социальная реклама, плакаты; личные встречи с бывшими наркозависимыми; создание спортивных секций с бесплатными услугами (в основном это пожелание высказывали юноши-подростки). Были предложены и неординарные решения — проведение психологических тренингов в классах (подростки осознали необходимость обладания навыками психологической самозащиты), возрождение этнических традиций, религиозных обычаев. Учащиеся общеобразовательной школы Нижнекамска наставляли на разрешении употребления легких наркотиков в качестве эффективного метода профилактики наркомании. Самым важным фактором антинаркотической профилактической работы третья часть опрошенных назвала семью.

По мнению экспертов, при разработке программ антинаркотической направленности необходимо учитывать особенности макросреды общения подростка: поселенческую структуру микрорайона, где находится школа и проживает основная часть учащихся (уровень материального положения жителей района, криминогенная обстановка, наличие центров досуга и т.д.). Важно иметь в виду, что складывающаяся под влиянием информационного пространства, в границах которого происходит позиционирование наркотиков (СМИ, видеофильмы и другая продукция массовой культуры), подростковая субкультура является конкурентным альтернативным каналом информации, который противостоит проводимой в школе воспитательной работе.

Трудности профилактики наркомании в школе связаны с особенностями внутриорганизационной культуры, восходящими к традициям советской школы: закрытость («школа-в-себе и для-себя»), «показуха» (проявление образцовости, завуалированность проблем и недостатков), авторитаризм (жесткая иерархия, отработанная система административных санкций наказания) и т.д. Стереотип-

ной реакцией педагогов, завучей, директоров школ являются непризнание ими самой возможности возникновения наркоманийной зависимости у учащихся в их школе, отказ под любым предлогом от сотрудничества с правоохранительными структурами в совместной профилактической деятельности. Каждый случай, связанный с употреблением наркотических веществ учащимися школы, став достоянием общественности, приобретает масштабы чрезвычайного происшествия и становится поводом не для антинаркотических мероприятий, а для принятия «карательных мер» в отношении администрации, педагогов и школы в целом, которая автоматически оказывается среди «проблемных».

Антинаркотическая профилактическая работа, которая проводится в школе, имеет разную степень эффективности. Апробируются многие методы профилактической работы, но они наталкиваются на затруднения, связанные с диссонансом между ценностями, культтивируемыми в школе и воспроизведимыми во внешней среде — дома, на улице, в СМИ и т.д., социальным расслоением населения, сделавшим школу социально разнородной по составу учащихся, с неготовностью и школы, и родителей к новой социальной проблеме.

Современная школа как институт культурного воспроизводства в условиях социально-экономического кризиса и смены идеологических ориентиров объективно включается в новое для нее пространство деятельности. Для успешного выполнения своих функций в этом направлении ей предстоит решить много проблем. Положение усугубляют недостаточное финансирование, дефицит квалифицированных педагогических кадров, дистанцирование от родителей, сложившееся именно за последнее десятилетие.

У работников среднего специального и профессионально-технического образования проблем не меньше. По мнению представителей этой образовательной структуры, педагогическому коллективу не хватает знаний общей психологии, социальной психологии, наркологии. Они отмечают, что остались один на



один с проблемой наркомании: нет средств, специалистов-наркологов, координирующего ведомства и в целом лиц, заинтересованных в проведении профилактики наркомании. В сфере профтехобразования обучается до 90 % социально незащищенных детей (малообеспеченных, сирот, детей из многодетных, безработных семей), основная масса учащихся — подростки с девиантным поведением. Не хватает ставок психологов (в 110 училищах Татарстана работают всего 33 психолога), социальных работников, нет эффективных контактов с семьями учащихся.

Есть своя специфика профилактики наркомании в вузах. Одним из основных видов деятельности здесь является информирование студентов, особенно первокурсников, о наркотиках и последствиях их употребления. В этих целях в вузах врачами-наркологами и психологами читаются лекции, проводятся разъяснительные беседы. Однако эксперты находят подобные мероприятия малоэффективными. Лекции читаются в рамках элективных курсов; те студенты, которые входят в группу риска, такие занятия игнорируют; беседы являются эпизодическими (раз в полгода). Проректоры по воспитательной работе, напротив, фиксируют успехи в области антитабачной рекламы. В целом всеми экспертами признается неэффективность информационной деятельности в вузах в этом плане.

Представителями сферы здравоохранения был выделен ряд проблем, препятствующих проведению вторичной и третичной профилактической работы. Врачи-наркологи практически не участвуют в школьных медицинских осмотрах, хотя специалисты констатируют рост количества употребляющих наркотики в возрасте до 14 лет, т.е. первая проба наркотических веществ происходит в школах. К снижению эффективности проводимой антитабачной работы приводят отсутствие дополнительного информирования самих же врачей-наркологов по наркотизации населения, вследствие чего они испытывают чувство неудовлетворенности и незащищенности в своей про-

фессии. Ситуация с кадровой подготовкой врачей-наркологов на периферии остается по-прежнему сложной (кадровое обеспечение наркологических служб не всегда связано со специализацией). Специалистами сферы здравоохранения указывается на отсутствие координации усилий всех структур, призванных бороться с наркоманией. Существующие антитабачные, в частности профилактические, программы многие респонденты, согласно материалам интервью, чаще оценивают как неэффективные: «*Если бы были эффективны, такого количества наркоманов не было бы. Хоть и говорят о снижении роста заболеваемости наркоманией, но это, может быть, связано с уменьшением поставок героина. Многие с наркотиков переходят на алкоголь, и за счет этого происходит снижение.*

На особую роль реабилитационных центров указало большинство специалистов-наркологов: «*Они уходят от нас, попадая в ту же среду, и продолжают употребление наркотиков.*» В Татарстане не развита среда социальной адаптации и реабилитации наркозависимых. В этих целях требуется создание в регионе полноценной территориальной системы помощи, включающей в себя все необходимые специализированные звенья: неотложную помощь, поэтапную реабилитационную работу — не только медицинскую, но и социальную, особые структуры для различных контингентов.

Таким образом, оценивая проводимую антитабачную профилактическую работу в Республике Татарстан, можно отметить недостаточную ее эффективность. Это объясняется отсутствием, во-первых, специалистов рассматриваемой области знания в учреждениях образования, здравоохранения, социально-психологической реабилитации, во-вторых, должного уровня координации действий учреждений, ведомств, общественных институтов, призванных заниматься антитабачной работой, в-третьих, системной работы с семьей, родителями. Однако антитабачная профилактическая работа в Татарстане набирает обороты, о чем свидетельству-

ет снижение заболеваемости наркоманией в молодежной среде и уровня преступности, связанной с незаконным оборотом наркотических и психоактивных веществ. Наблюдается возрождение волонтерских движений, пропагандирующих здоровый образ жизни. Особого внимания заслуживает система образования республики, на которую возлагается основная ответственность за проведение антинаркотической профилактической деятельности. Первоочередными мерами в этом плане являются создание дополнитель-

ных ставок для психологов, социальных работников; финансирование со стороны как городских, так и республиканских властей школьных программ по оздоровлению подростков; организация систематической работы с семьей, с детьми групп риска и их родителями и т.д.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См.: Наркотизм в Татарстане: результаты эмпирического исследования / Под общ. ред. Р.Г. Садыковой, Ю.Ю. Комлева. Казань, 2003. С. 36.

Поступила 15.03.04.

---

## ПРОСТРАНСТВО ПАТРИОТИЗМА

**С.Н. Десяев, председатель ГТРК «Мордовия», академик  
Международной академии телевидения и радио**

В статье затрагивается одна из сложнейших проблем современного образования, связанная с преподаванием истории и формированием патриотического сознания. Автор полагает, что без идеи патриотизма можно жить в эпоху разрушений, но созидать без нее нельзя, и обращается к примеру цивилизованных стран, где данное понятие свято для граждан. Особое внимание уделяется роли телевидения в процессе воспитания у подрастающего поколения патриотизма.

The article touches upon one of the most complicated problems of modern education which is connected with the teaching of History and the development of patriotic awareness. The author suggests that in the epoch of destruction it is possible to live without the concept of patriotism, but it is impossible to create without it. The author turns to the experience of the civilized countries where this notion is sacred for the citizens. Special attention is paid to the role of television in the process of upbringing and fostering patriotic awareness in young minds.

Общеизвестно: историю во всем мире преподают так, что одни и те же события в двух соседних государствах могут быть описаны прямо противоположным образом. В любой стране существует своеобразное историческое клише, которое служит драматургической основой для рассказывания детям сказок и легенд, для школьных учебников. Французский историк и кинематографист Марк Ферро совершенно справедливо утверждал, что «образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории: это запечатлевается на всю жизнь»<sup>1</sup>.

История государства — чаще всего основной национальный миф. Как правило, школьникам преподается история, адаптированная и мифологизированная именно для этой страны. Поэтому неред-

ко учебники становятся яблоком раздора между соседними государствами. В России на рубеже веков сложилась во все парадоксальная ситуация, когда в двух учебниках, даже выпущенных в одном издательстве, могла излагаться совершенно разная история.

В СССР образование всегда было сильно политизированным. Школьная программа литературы в известной мере служила иллюстрацией школьной же программы истории, которая, в свою очередь, пересматривалась всякий раз, когда происходила смена правящих элит и страна пытлась изменить вектор движения, найти выход из очередного тупика.

В принципе процесс переписывания истории имеет как отрицательные, так и положительные последствия. В конечном счете он свидетельствует не только о

© С.Н. Десяев, 2004



том, что в обществе сформировалась иная идеология, но и о том, что люди пытаются разобраться в истоках, корнях исторического процесса и его причинно-следственных отношениях.

Необходимость аналитического и даже критического отношения к официальной истории имеет несколько причин.

Во-первых, любой исследователь или обращающийся к истории художник осмысливает, анализирует как факты и события прошлого, так и то, что уже написано, сказано о них. По мнению А. Гулыги, «в идеале каждый историк должен писать историю заново, проверяя фактический материал и выводы своих предшественников»<sup>2</sup>. Значительно раньше, в 1941 г., сходную мысль высказал известный французский ученый М. Блок: «Дело историка — непрестанно проверять устанавливаемые им подобия, чтобы лучше уяснить их оправданность и, если понадобится, их пересмотреть»<sup>3</sup>.

Во-вторых, исследуемое явление отражает критическое отношение молодого поколения к истории и своим предкам, или так называемый вечный конфликт отцов и детей. Так было и так будет. Общеизвестна фраза о том, что если кто-то в молодости не был либералом — он бессердечный человек, если же в зрелом возрасте не стал консерватором — то просто дурак. «Монтаж истории — в столкновении кусков, в частичном отвержении старого»<sup>4</sup>, — писал В. Шкловский.

В-третьих, автор любого произведения, будь то многосерийный фильм или школьный учебник истории, сам развивается как личность. В трудах М.М. Бахтина прослеживается мысль о том, что автор творит, но сам не сотворен как личность: он изменяется со своим произведением, испытывая влияние собственного сознания. Таким образом автор «сегодняшний» постоянно диалогизирует с самим собой «вчерающим». На каждой стадии он уже «другой», его творческое «Я» изменилось: выросло или оскудело. «Если бы я встретился с собой 30-летним, то стал бы себе врагом», — говорил Д. Гранин корреспонденту еженедельника «Аргументы и факты»

И. Изгаршеву, который вынес эти слова писателя в заголовок интервью<sup>5</sup>.

Наряду с поиском исторической истины и манипуляцией исторической памятью существует проблема непрофессионализма и недомыслия, ибо ситуация вообще вышла из-под контроля. Учителя и школьники, профессора и студенты порой в растерянности: по каким книгам учиться, на что ориентироваться? Ректор МГУ В. Садовничий в недоумении по поводу того, что появились пособия и учебники, весьма далекие от науки, но тем не менее рекомендованные школам и вузам: «Несколько месяцев назад мне попался учебник по отечественной истории. Я решил просмотреть, что написано о Сталинградской битве и... не нашел ничего. Зато авторы подробно написали о войнах в Африке, где-то еще...»<sup>6</sup>

Министерство образования России пошло на неординарный шаг и провело в МГУ им. М.В. Ломоносова съезд ведущих специалистов, на котором более тысячи человек обсуждали, кто и как должен писать историю страны.

О необычайной серьезности вопроса говорит тот факт, что его вынуждены были рассматривать на заседании Правительства Российской Федерации. Был объявлен конкурс на создание новых пособий. Авторы учебников постарались избежать ошибок, допущенных коллегами в 1990-е гг. С. Минаков, профессор Орловского государственного университета, известный трудами о советской военной эlite 1920-х гг., считает: «Детям, коль скоро мы воспитываем из них граждан, следует прививать уважительное отношение к Отечеству, к его прошлому, каким бы оно ни было. Но вот парадокс: некоторые пособия, до сих пор используемые в школах, направлены против самого государства»<sup>7</sup>.

Как известно, в нашем мире все — политика, даже дым из печной трубы. Известно также, что в политике очень трудно определять приоритеты. Особенность текущего политического момента состоит в том, что после многих лет забвения таких понятий, как государственность, патриотизм, мы вновь, уже на новом витке, возвращаемся к ним. Пото-



му что данные понятия лежат в основе идеологии любого государства. Не случайно столь бурные дебаты развернулись не так давно вокруг российской символики: флага, герба, гимна.

Как бы иронично мы ни относились к уровню ряда программ телевидения, невозможно отрицать его возрастающую экспансию. Преподаватели, принимающие экзамены по литературе, отмечают, что школьники и абитуриенты чаще всего демонстрируют знание не литературного произведения, а его экранизации. Знания о событиях российской и мировой истории молодые люди также чаще всего черпают из телевизионных программ. Причем Россия — не исключение: данная тенденция общемировая, и игнорировать подобное явление наивно. Следует признать, что формирование мировоззрения, в том числе патриотического сознания, школьников и студентов зависит как от уровня преподавания истории и других общественных дисциплин в учебных заведениях, так и от уровня подготовки телевизионных программ, посвященных событиям прошлого.

Федеральные телеканалы, имеющие мощные социологические службы, внимательно следят за зрительскими предпочтениями. Итогом такой работы стало то, что из эфирной сетки исчезли многие ток-шоу и значительное место заняли исторические хроники. Причем авторами последних выступили известные в России люди: Н. Михалков, Н. Сванидзе, Л. Парfenov, Ф. Разумовский, В. Пичул...

Без идеи патриотизма можно жить в эпоху разрушений. Но созидать без нее нельзя. Не случайно слова о патриотизме, практически забытые российской элитой, прозвучали на рубеже веков в «Открытом письме Владимира Путина к российским избирателям»<sup>8</sup>. О патриотизме, державности, социальной солидарности В.В. Путин рассуждал и в статье «Россия на рубеже тысячелетия», размещенной на сайте Правительства Российской Федерации и перепечатанной многими газетами: «Утратив патриотизм, связанную с ним национальную гордость и достоинство, мы теряем себя

как народ, способный на великие свершения»<sup>9</sup>.

Воспитание патриотизма — работа, которой в последние годы телевидение занималось крайне мало. Наверное, не все согласятся с данным утверждением, вспомнив примеры многочисленных фестивалей фильмов и программ на патриотическую тему, проводимых в Москве, Волгограде, Перми... Но фестивали — неординарное явление. Конкурсные работы для них нередко готовят специально. Мы же говорим о ежедневной текущей работе и ее итогах, которые, увы, неутешительны. Например, из пятидесяти опрошенных тележурналистами молодых людей только трое правильно ответили на вопрос, кто такой Александр Матросов (ТВС, «Забытый полк», 23 февраля 2003 г.).

Патриотизм неразрывно связан с понятием родины, с какой бы буквы — прописной или строчной — ни писалось это слово. На наш взгляд, наиболее точную формулу патриотизма вывел 35-й президент США Дж. Кеннеди: «Не спрашивай, что может сделать для тебя твоя страна, спроси, что ты можешь сделать для нее». Всего четверть века назад в СССР была весьма популярной комсомольская песня, в которой звучали похожие слова: «Раньше думай о Родине, а потом о себе». Но современная респектабельная российская публика избегает разговоров о патриотизме, а вывоз из страны капиталов через различные офшоры угрожает самому существованию государства.

В словарях «патриотизм» трактуется как любовь к отчизне, к отечеству. Особенность советского патриотизма заключалась в том, что утомленные социальными невзгодами и бытовыми неприятностями граждане в общении друг с другом могли сколько угодно ругать строй, политиков и действительность, но рьяно защищали все это, если слышали то же от чужеземцев.

После распада СССР большинство людей оказались в растерянности. Хотя Россия и провозгласила себя правопреемницей Советского Союза, но все понимают, что это уже другая страна, а



значит, и другое Отечество. «У нас пока нет отечественного телевидения. Как, впрочем, нет пока и самого Отечества, — заявил в 1998 г. известный режиссер И. Беляев. — Есть некое постсоветское пространство, наполненное населением, объединенное слабым государством, газетным наречием и прошлой культурой. Историческая задача в том и состоит, чтобы потрудиться и выстроить ОТЕЧЕСТВО. А в нашем случае ОТЕЧЕСТВЕННОЕ телевидение»<sup>10</sup>.

За последние годы телевизионные структуры пережили массу перетрясок, которые и реформированием трудно назвать: по российской традиции они были скорее революционными. Сегодня нет средства, равного телевидению по силе воздействия на аудиторию. Значит, и спрос с его работников особый. Какой бы ни стала Россия, нашему ТВ необходимо всерьез заняться воспитанием патриотизма. Ибо мы вслед за классиками марксизма-ленинизма слишком долго были пораженцами и, вопреки призыву Б.Ш. Окуджавы, из грехов нашей родины сотворили себе кумира, желая ей поражения в пусты и холодной, но все-таки войне. «Мы завели Россию, как Гензель и Гретель из сказки братьев Гrimm, в темный лес... Нам нельзя ее жалеть... Мы должны привыкнуть к мысли, что люди будут стреляться, топиться, сходить с ума... Это только начало... Я благодарна Ельцину за то, что он не помешал Разрушению», — чуть ли не по всем федеральным телеканалам вещает «совесть нации» В. Новодворская. Но если это совесть — то мы давно уже не нация.

По сей день журналисты либеральных СМИ ерничают по поводу патриотизма российских граждан, не желая видеть, что во многих весьма цивилизованных странах данное понятие свято и, в нашем представлении, порой доходит до абсурда. 16 ноября 2001 г. зрители НТВ увидели репортаж из Нью-Йорка о том, что на фестивале кондитерских изделий главной была патриотическая тема: преобладали фигурки из шоколада президентов и нью-йоркских пожарных. В одной из телепрограмм И. Кобзон с завистью говорил о патриотизме американцев, о

том, с каким воодушевлением они поют свой гимн (OPT, «Процесс», 3 февраля 2000 г.).

Все мы слышали сотни раз о том, что патриотизм — последнее прибежище негодяя (варианты: подлеца, подонка и т.п.). Наклеивание ярлыков — прием весьма избитый, но надежный. Тем не менее надо набраться мужества и признать, что настало время всем жителям России стать... негодяями, т.е., по мировым меркам, патриотами. Похожими на американцев, канадцев, австралийцев, немцев и иных подлецов, желающих процветания в первую очередь своей семье, своей стране, и только потом — остальному страждущему человечеству.

В ответ на такие слова наши суперлибералы воскликнут, что все зависит от того, какую родину защищает человек. Но родину надо любить всегда, вне зависимости от того, прекрасная ли она и благоухающая или обнищавшая и растерзанная. Ибо нормальные дети матери любят не только тогда, когда их груди полны молока.

Представим себе, что российская Госдума приняла закон, обязывающий каждый день в школах начинать с клятвы верности государственному флагу. Либералы, правозащитники всех мастей наверняка подняли бы шум, который не стихал бы несколько лет. Но вот в США школьные занятия начинаются именно так. Это нравится далеко не всем. В 2002 г., как сообщило агентство Reuters, Федеральный апелляционный суд признал упоминание о Боге в клятве не соответствующим секулярному характеру конституции США и запретил произнесение клятвы в государственных школах в девяти штатах Западного побережья. Однако сенат конгресса США в срочном порядке рассмотрел и единогласно принял резолюцию, в которой содергится требование восстановить в правах ежедневную клятву верности государственному флагу США. За резолюцию, «выражющую поддержку клятве верности», проголосовали все 99 сенаторов, которые потребовали оставить в силе использование в клятве слов, где говорится о США как о «единой нации перед Богом».

Такой патриотический комплекс присущ не только супердержавам. Телезрители много раз видели, с каким воодушевлением перед началом матчей поют свой гимн спортсмены и болельщики из небольших по размеру государств (а многие ли из нас могут похвастаться знанием гимна России?). Читатели «Московского комсомольца» знают, что столица Майорки Пальма де Майорка ежегодно в последний день декабря отмечает не Новый год, а религиозно-патриотический праздник в честь короля Дона Хайме I. Причем традиция эта идет с 31 декабря 1229 г.

В одном из номеров журнала «Broadcasting» бывший руководитель Федеральной службы по телевидению и радиовещанию В.В. Лазуткин обратил внимание на то, что в Канаде ведущие телепередач просто обязаны подчеркнуть уважение к стране, ее гражданам и даже выразить благодарность за оказанную честь обратиться к нации<sup>11</sup>. Если же в чем-то подобном уличат ведущих наших телеканалов, в профессиональной тусовке они будут признаны негодяями вдвойне.

Советский человек мучительно долго, но небезуспешно выдавливал из себя коммунистического раба. И не заметил, как попал в рабство иного, теперь уже либерального, сознания, усиленно культивируемого политиками и СМИ. Причем либеральная мораль по своей омерзительности не только сравнялась с коммунистической, но в ряде случаев и преувеличила ее. Р. Сагдеев в «Известиях» поведал о том, как экс-президент США Р. Никсон после встречи с А. Козыревым, который гордо сообщил, что у новой России нет национальных интересов, только общечеловеческие, долго отплевывался: «Я, как сукин сын, всю жизнь защищал национальные интересы, Киссинджер был еще больший сукин сын, а этому юноше надо работать в филантропической организации»<sup>12</sup>.

Во время кампании по выборам Президента Российской Федерации 1996 г. многие телеканалы показывали репортажи с собрания либеральной интеллигенции, вызвавшие чувство брезгливости: у

входа в зал лежало красное знамя, о которое должны были вытираять ноги все входившие. Остается лишь сожалеть, что сбощище посетил один известный политик, что, конечно же, не прибавило ему популярности. Без сомнения, подобные действия вызывают дисфункцию, и многие зрители из чувства элементарного протesta отдали свои голоса другой стороне.

Нельзя не остановиться на силовой, по сути дела, попытке решения вопроса о нахождении тела В.И. Ленина в Мавзолее. Даже относясь к проблеме совершенно индифферентно, отметим, что подобный шаг был бы не просто некорректен, но даже крайне непорядочен по отношению к старшим поколениям. Да и показ хорошо с профессиональной точки зрения сделанного фильма «Телец» А. Сокурова вряд ли стоило приурочивать именно ко дню рождения Ленина. Ибо еще в школе всех учили не оскорблять чувства верующих. Пожилые люди в России и без того унижены и оскорблены. Попытка вопреки их воле убрать Ленина из Мавзолея есть не что иное, как желание показать, кто в доме, т.е. в стране, хозяин. «Я думаю, что для многих людей это символ, и нельзя вот так просто наступать на символы», — заметил по данному поводу гость телепрограммы «Без протокола» главный раввин России А.С. Шаевич (ТВ-6, 11 октября 2001 г.). Скорее всего через два-три десятка лет новое поколение само решит проблему тихо и безболезненно. Ибо со временем меняется отношение и к символам.

Одна из главных проблем реформирования телевидения заключается в том, что меняются приоритеты профессии. Если раньше в основном учили делать телевидение, то сейчас на первое место вышло умение делать деньги. Сама по себе эта способность замечательная. Однако компромисс достигается не всегда. Поэтому проблема заключается в том, чтобы и овцы остались целы, и волков каким-либо образом довести до состояния сытости.

Не продается вдохновенье — но можно рейтинги продать. В условиях



рынка рейтинги стали основным мерилом эффективности производства. Поэтому делающим деньги ребятам не нужны передачи детские, учебные, просветительные, которыми всегда было сильно наше ТВ. Видимо, они должны занять свою нишу на государственных телеканалах.

Как известно, в мировой драматургии существует примерно семь основных сюжетов. Ситуация вокруг отечественного ТВ напоминает «Голого короля». Многие каналы уже давно и регулярно, даже в детское время, показывают «обнаженку». Советы типа «не нравится — выключи» даются людьми, которые лукавят. Лукавство заключается в том, что с таким же успехом можно говорить «остановись» наркоману, давно уже сидящему на игле. Но после кайфа наступает ломка. А это, говорят, стократ хуже, чем самое тяжелое похмелье.

Кстати: в США после скандала с поп-звездой Джанет Джексон, выставившей якобы нечаянно на всеобщее обозрение грудь во время выступления между таймами финала чемпионата по силовому футболу, введены жесткие ограничения на трансляцию «обнаженки». Сенат практически единогласно одобрил предложенный законопроект, мотивировав свое решение тем, что люди устали от пошлости на телеэкране, причем в самое доступное для детей эфирное время, что эта мера принята для того, чтобы остановить некоторых зарвавшихся телевизионщиков. Определена и ответственность ведущих телепрограмм и журналистов, нарушивших условия игры, — до 275 тыс. дол.

Обратимся вновь к Президенту РФ (не от избытка верноподданныческих чувств, а потому, что он определяет основные приоритеты не только внешней, но и внутренней политики). В своем очередном Послании к Федеральному собранию В.В. Путин обозначил весьма сложные задачи: обеспечить доступность жилья, модернизацию здравоохранения, удвоение ВВП, — решение которых позволит России стать свободной страной свободных людей. Но без веры в собственные силы, без уважения к себе и своей стране, ее прошлому данные за-

дачи практически неразрешимы. «Беда в том, что у большинства наших политиков нет уважения к своей стране, — сказала Е. Масюк после показа на РТР фильма о Курильских островах «Акватория восходящего солнца». — С начала перестройки так и говорят: „в этой стране“. С интонацией снисхождения и презрения».

Патриотизм — категория не только нравственная, но и экономическая. Летом 2002 г. практически все федеральные телеканалы показывали разгул стихии на Черноморском побережье. В итоге сочинские курорты потеряли около 30 % ожидаемых клиентов: люди сдавали путевки прямо после эфира, а мэр Сочи успокаивал людей по местному телевидению. Не исключено, что это была недружественная акция со стороны московских туристских агентств, работающих с зарубежными курортами. Поскольку в последние годы курортный бизнес в самой России начинает выходить из кризиса и все больше людей решают отдохнуть на Черном море, конкуренты при помощи руководителей ряда телеканалов пошли на неординарный шаг. Хотя когда ливни заливали уже Западную Европу, те же каналы весьма сдержанно показывали последствия стихии.

Как правило, по-иному строят свою вещательную политику региональные ГТРК. В «Вестнике ВГТРК», размещенном на сайте телерадиокомпании и посвященном подведению итогов Всероссийского конкурса «Патриот России», отмечалось: «...вполне закономерный вывод напрашивается, когда знакомишься с именами победителей. Почти все они представляют региональные государственные телерадиокомпании. Это говорит о том, что при всех сложностях — программных, технических, финансовых — ГТРК осознают, сколь важна сегодня их роль в воспитании патриотизма граждан».

Меньше года остается до 60-летия Победы. И с особой остротой встает вопрос о ее значении в истории, а для нас, профессиональных работников телевидения, — о роли ТВ в воспитании патриотизма российской молодежи. Ибо ошиб-



бок как в воспитании молодежи, так и в ее образовании допущено слишком много. Необходимо признать, что за последние десятилетия мало внимания уделялось той роли, которую телевидение может играть в образовании молодежи. Причем пробелы существуют даже не столько в теории (в Ульяновской области О.Р. Самарцев издал интересные очерки теории образовательного телевидения<sup>13)</sup>), сколько в практике ТВ.

Конечно, можно сослаться на неограниченные возможности Интернета, на то, что в кабельных сетях ТВ появились специализированные каналы, программная политика которых строится в основном на учебных и просветительских фильмах: National Geografic, Rambler, Viasat History, Viasat Explorer... Но Интернет, как и кабельные каналы, пока доступен не всем даже в больших городах, не говоря уже о сельской местности. Поэтому ставка должна делаться на общефедеральные телеканалы. Телевидение в большей степени, чем любое другое СМИ, способно восполнить пробелы в образовании и воспитании школьников и студентов. В том числе и проблемы в формировании исторического сознания, которые особенно заметны сейчас, когда мы готовимся отметить 60-летие Победы.

Каждая массовая политическая кампания имеет свое начало. Очевидно, что таким мощным стартом нынешней кампании стал концерт на Красной площади Дмитрия Хворостовского и Государственного камерного оркестра России, который 28 мая 2004 г. в прямом эфире транслировало российское телевидение. Давал Хворостовский концерты в Москве и раньше. Но впервые его песни звучали на главной площади страны, не требующей никаких декораций. И, как всегда, в них слышался укор нашим певцам, забывшим о богатейшем наследии: «Вот

солдаты идут», «Подмосковные вечера», «Моя Москва»... При первых звуках «Москвы майской» площадь разразилась аплодисментами: аудитория соскучилась по таким песням.

Итак, кампания, посвященная 60-летию Победы в Великой Отечественной войне, стартовала. Причем планка изначально поднята высоко. Задача телевидения — в течение года выдать в эфир лучшие из хранящихся в архивах программы о Великой Отечественной, записать и положить на вечное хранение беседы, интервью с еще живыми ветеранами. Чтобы этот материал в целях образования молодежи и воспитания патриотизма могли использовать те педагоги и журналисты, которые придут работать после нас.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М., 1992. С. 8.

<sup>2</sup> Гулыга А. Искусство истории. М., 1980. С. 16.

<sup>3</sup> Блок М. Апология истории, или Ремесло историка. М., 1986. С. 84.

<sup>4</sup> Шкловский В.Б. За 60 лет: Работы о кино. М., 1985. С. 190.

<sup>5</sup> Изгаршев И. Даниил Гранин: «Если бы я встретился с собой 30-летним, то стал бы себе врачом» // Аргументы и факты. 1999. № 37. С. 15.

<sup>6</sup> Цит. по: Добрюха Е. Учебником по истории // Моск. комсомолец. 2002. 22 февр. С. 3.

<sup>7</sup> Цит. по: Федосов А. История — это не веселые картинки // Труд. 2002. 26 окт. С. 3.

<sup>8</sup> Открытое письмо Владимира Путина к российским избирателям // Известия. 2000. 25 февр. С. 5.

<sup>9</sup> Путин В. Россия на рубеже тысячелетия // Изв. Мордовии. 2000. 29 февр. С. 5.

<sup>10</sup> Беляев И. Гражданское. Христианское. Пушкинское // ТЭФИ Обозрение. 1998. Вып. 3(6). С. 11.

<sup>11</sup> См.: Лазуткин В.В. Бизнес и общество — не параллельные миры // Broadcasting. Телевидение и радиовещание. 2002. № 8. С. 1.

<sup>12</sup> Цит. по: Сагдеев Р. Интеллигенция проиграла троичникам // Известия. 2002. 23 янв. С. 3.

<sup>13</sup> См.: Самарцев О.Р. Телевидение. Личность. Образование: (Очерки теории образовательного телевидения). Ульяновск, 1998.

Поступила 24.08.04.



## ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

### ИНТЕГРАТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УСТНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА

*И.Г. Липатникова, доцент кафедры теории и методики обучения математике, докторант Уральского государственного педагогического университета*

На основе анализа теории деятельности и работ отечественных и зарубежных авторов по проблемам педагогической технологии разработана технология, предполагающая интеграцию не конфликтующих между собой идей с позиции преемственности современного образования. Центральное место в технологии занимает рефлексивный подход к организации деятельности обучаемых, представляющий собой процесс включения учащегося в учебно-познавательную деятельность, выявления индивидуального затруднения в его деятельности и фиксации этого затруднения, осуществления анализа деятельности, направленного на выявление причин затруднения и коррекцию способа деятельности.

This technology is developed on the basis of analysis of the activity theory and works of Russian and foreign authors on the problems of pedagogical technology. It implies the integration of ideas that do not conflict with each other from the viewpoint of continuity of modern education. The reflexive approach to the organization of pupils' activities takes the central part in the technology. It represents a process of involving pupils into the educational and cognitive activities; revealing the pupils' individual difficulties, fixation of this difficulty; implementation of the activities analysis aimed at revealing the causes of the difficulties and the correction of the activities mode.

В процессе обучения большую роль играет обратная связь, т.е. та информация, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом.

Канал обратной связи важен для учителя, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, корректировать свои действия, строить последующий этап обучения на основе достигнутого на предшествующих, дифференцировать методы и знания с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся.

Не менее важна обратная связь для учащихся, так как благодаря ей они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию. Это свидетельствует о том, что на сегодняшний день недостаточно фиксировать потребность, переходить к целеполаганию и ждать контрольной ситуации. Необходимо строить процессы, согласовывать процессуальные траектории деятельности с содержанием целей.

На этом пути появляется новый подход к проектированию и оценке деятельности. Оцениваемым становится не только результат, не только процесс, но и соотношение между ними. Если цель не достигается, то нужно найти в процессе причину недостижения. Анализ осуществленной деятельности, направленный на выявление причин затруднений и коррекцию способа деятельности, называется рефлексией<sup>1</sup>. Рефлексия играет важную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом, активизируя при этом продуктивную творческую деятельность самого ученика. Именно это послужило причиной тому, что рефлексивный подход стал основополагающим в создании технологии обучения, адекватной развивающей направленности устных упражнений<sup>2</sup>.

В свою очередь, *устные упражнения* представляют собой действия, направленные на усвоение знаний, характерными особенностями которых являются динамичность и сокращение письменных оформлений, с целью развития речи, мыслительных операций, творческих способностей учащихся. Кроме того, устные упражнения рассматриваются

© И.Г. Липатникова, 2004



нами как многоаспектное явление обучения математике, обладающее следующими основными функциями:

- быть способом деятельности;
- являться средством целенаправленного формирования знаний, умений и навыков;
- являться средством активизации познавательной деятельности;
- служить средством связи теории с практикой;
- быть способом стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности школьников;
- являться интегративной составляющей методов обучения;
- быть способом организации и управления деятельностью.

Важно отметить, что если объединить все функции устных упражнений в единое целое и реализовать их в учебном процессе на конкретной теме, то получится конкретная методика ее изучения, ядром которой выступают устные упражнения, имеющие деятельностьное содержание, являющиеся интегративной составляющей методов обучения, средством и основной формой организации учебно-познавательной деятельности. На это и направлена идея нашего научного исследования.

Анализ технологических подходов к понятию *технологии обучения* и раскрытие сущности *системы* позволили нам спроектировать технологию обучения на основе рефлексивного подхода, отражающую развивающую направленность устных упражнений.

Характерными особенностями новой технологии являются:

- 1) деятельностьные цели, позволяющие управлять учебно-познавательным процессом;
- 2) микроцели, раскрывающие разноуровневое усвоение учащимися знаний и определяющие содержание компонента диагностики на каждом этапе деятельности учащихся;
- 3) деятельностьное содержание устных упражнений, направленное на овладение учащимися способов деятельнос-

ти с информацией и отражающее динамику учебно-познавательного процесса;

4) структурная организация учебного процесса на основе рефлексивного подхода;

5) интегративное использование методов обучения;

6) разноуровневая самооценка учащимися своей деятельности;

7) корректируемость, раскрывающая возможность оперативной обратной связи;

8) замкнутость и завершенность учебного процесса.

Кроме того, в основу технологии заложены следующие принципы управления саморазвитием учащихся:

— целостности: понимание учителем системы рефлексивной самоорганизации ученика;

— индивидуальности: стремление к сохранению и развитию индивидуальных особенностей ученика;

— самостоятельности: обеспечение самостоятельности в действиях ученика;

— рефлексивности: организация взаимопонимаемых отношений в процессе обучения;

— системности: соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств и результатов обучения;

— вариативности: предоставление обучаемому определенной свободы выбора в способах действий;

— осознанности: осмысление учеником и учителем всех особенностей процесса обучения;

— развития: формирование у учащихся новых образовательных потребностей и способностей;

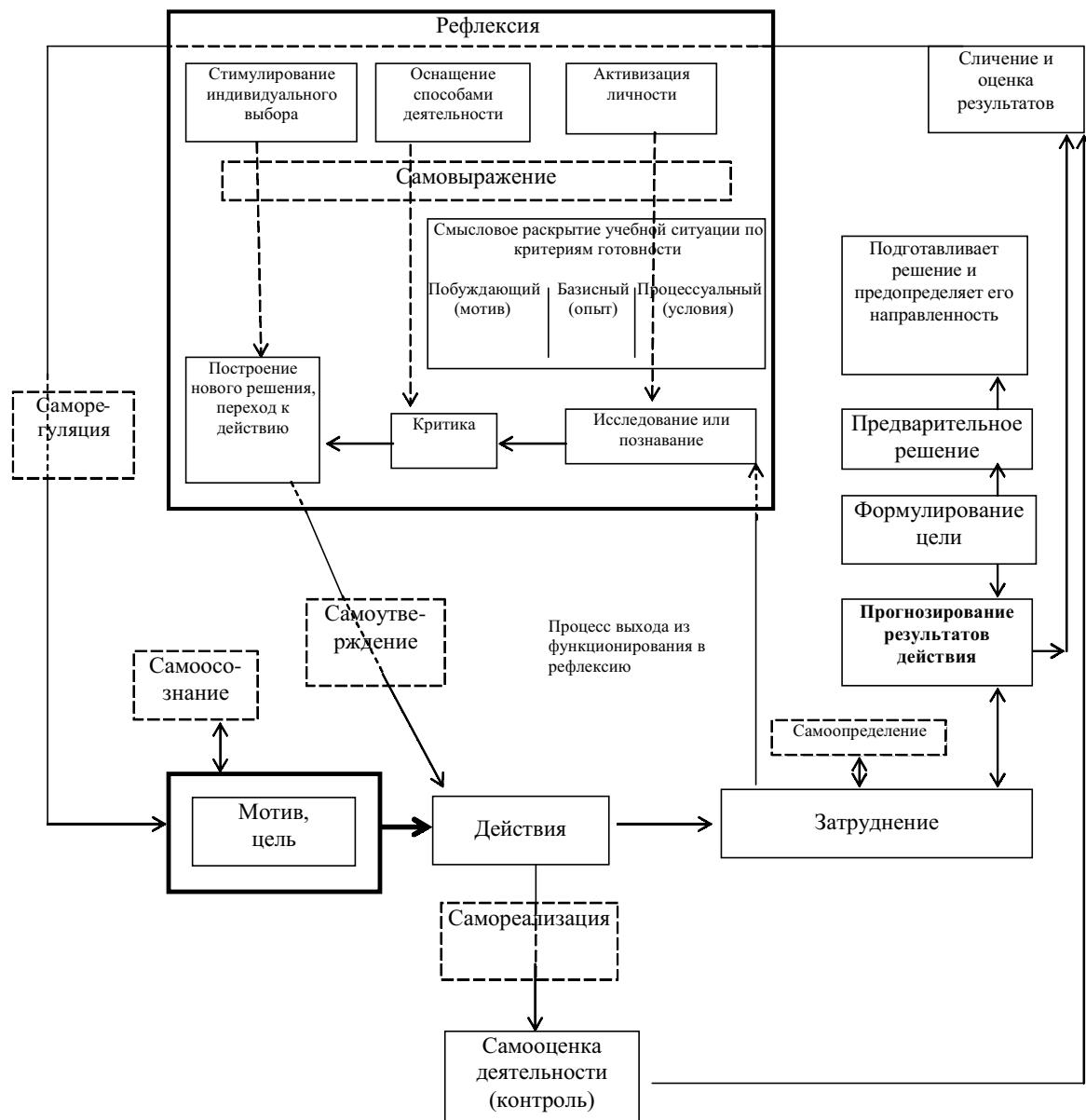
— комфорtnости: информационные воздействия не должны разрушать самоорганизацию внутреннего мира учащегося.

Приведем описание технологии использования устных упражнений в системе развивающего обучения математике на основе рефлексивного подхода.

Модель технологии, адекватной развивающей направленности устных упражнений, представлена на нижеприведенном рисунке.



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Модель технологии, адекватной развивающей направленности устных упражнений

### Этап I. Постановка учебной задачи

Этап включает в себя несколько составляющих.

1. Деятельностные цели, позволяющие формировать способность учащихся самостоятельно использовать изучаемые понятия на практике.

2. Микроцели, раскрывающие особенности разноуровневого усвоения знаний.

Под уровнем усвоения понимается способность учащегося выполнять целенаправленные действия по решению

определенного класса задач, связанных с использованием объекта изучения.

I уровень репродуктивной деятельности — умение действовать по заданной форме.

II уровень поисковой деятельности — умение видеть особенности выполняемых действий и устанавливать закономерности.

III уровень творческой деятельности — умение ориентироваться в нестандартных ситуациях в рамках известной нормы.



3. Формирование у учащегося *самоосознания* своих будущих действий в учебно-познавательном процессе.

Под самоосознанием понимается личностное, осознанное отношение учащегося к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Кроме того, самоосознание может выражаться и в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания последующих целесообразных действий в учебно-познавательном процессе.

4. Обоснование потребности в предстоящей норме деятельности.

### **Этап II. Выполнение устных упражнений по известной норме**

Содержанием этапа является следующее.

1. Переориентация уже знакомой учащемуся нормы в конкретное действие.

2. Анализ затруднения, возникшего в деятельности, и создание ориентировочной основы действий, представляющей собой последовательность выполняемых операций по достижению конкретной цели:

1) определение причины нехватки знаний по осуществлению нового действия;

2) прогнозирование результата действия:

а) самостоятельное формулирование цели учащимися;

б) выстраивание проекта будущих действий (выдвижение гипотез).

3. Самоопределение учащегося, направленное на отыскание «места для себя» в пространстве деятельности.

4. Организация коммуникативного общения на основе совместно-распределенной деятельности.

### **Этап III. Процесс выхода из функционирования в рефлексию**

Этап осуществляется внутри самой рефлексии как исследование или познание и включает в себя несколько элементов.

1. Критерии готовности к деятельности и их внутренние противоречия:

1) побуждающий критерий: выяснение противоречий между целевыми установками действий и их реальным смысловым содержанием;

2) базисный критерий: мысленное восприятие и объективная оценка проблемной ситуации с целью ее мотивационного познания;

3) процессуальный критерий: глубокое осмысление действий по известной норме и их несостоятельности.

2. Разноуровневое усвоение знаний, которое соотносится с понятием *готовность*:

I уровень — готовность к воспроизведению осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний;

II уровень — готовность к сравнению имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности;

III уровень — готовность к созданию новых знаний на основе изученных.

3. Функция рефлексии — *активизация личности, вхождение в поисковую деятельность*.

### **Этап IV. Критика запланированной нормы**

В ходе коммуникативного взаимодействия выясняется причина затруднения. На этом этапе функция рефлексии заключается в оснащении способами деятельности. Способ представляет собой «открытие» самого ученика, в котором проявляется его накопленный опыт познания.

### **Этап V. Построение новой нормы деятельности**

На данном этапе происходит принятие целенаправленного решения (в соответствии с требованиями замысла) о функциональном замещении оригинала (проблемной ситуации) на построенный новый проект деятельности, адекватный создавшейся ситуации. В ходе коммуникативной дискуссии у учащихся развивается *самовыражение*, т.е. способность к раскрытию своих индивидуальных особенностей. Рефлексия выполняет функцию стимулирования индивидуального выбора. Результатом этого этапа является возврат в учебно-познавательную деятельность.

### **Этап VI. Применение новой нормы в задании устных упражнений, где возникло затруднение**

Этап направлен на использование новой нормы с целью преодоления возник-



шего затруднения, на корректировку выполняемых ранее действий. Важно отметить, что на данном этапе должно произойти самоутверждение учащегося как личности, сумевшей найти свой «путь» в преодолении затруднения, благодаря чему доказывается возможность его самореализации.

### **Этап VII. Самооценка учащимися своей деятельности после выполнения устных упражнений**

Этап, на котором раскрывается отношение ученика к своим способностям, возможностям, личностным качествам в процессе выполнения деятельности, включает в себя разноуровневую самооценку усвоения знаний.

I уровень — понял, запомнил, воспроизвел;

II уровень — понял, применил по образцу в измененных условиях;

III уровень — научился переносить знания в незнакомую ситуацию и проектировать новые способы деятельности.

### **Этап VIII. Обоснование достижения поставленной цели**

Данный этап предполагает возвращение к исходной цели, соотнесение ее с достигнутыми результатами в учебно-познавательной деятельности. Парал-

лельно у учащихся осуществляется процесс саморегуляции, позволяющий пересмотреть свои возможности в учебной деятельности, личностные качества. При этом у них выявляется способность в управлении своими психологическими состояниями, а также поступками.

Рефлексивное управление учебным процессом во время выполнения устных упражнений связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых ученик осознает смысл своих действий. Осознанная учеником потребность в том или ином виде формирует внутренний настрой (мотив) на целенаправленную преобразующую деятельность.

Все глубинные психологические процессы: самоосознание, самоопределение, самовыражение, самоутверждение, самореализация, саморегуляция (представленные на схеме) составляют рефлексивную природу саморазвития личности.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> См.: Анисимов О.С. Основы методологии. М., 1994. С. 16.

<sup>2</sup> См.: Липатникова И.Г. Конструирование устных упражнений в системе развивающего обучения математике в начальной и средней школе. Екатеринбург, 2003.

Поступила 15.04.04.

---

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО И СМЫСЛОВОГО ПОДХОДОВ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НАЧАЛАМ АНАЛИЗА**

**Э.К. Брейтигам, профессор кафедры математического анализа  
Барнаульского государственного педагогического университета**

В статье представлена концепция деятельностно-смыслового подхода в контексте развивающего обучения старшеклассников началам математического анализа. В основе данной концепции лежит идея интеграции предметной и смысловой подсистем регуляции деятельности при формировании абстрактных математических понятий. Реализация идеи интеграции позволяет усилить акцент на понимании учеником изучаемого материала, преодолеть формализм его усвоения.

The article presents activity and semantic approach conception in the context of developing education and teaching mathematical analysis essentials to the high school students. This conception is based on the idea of integration of subject and semantic activity regulation subsystems in the course of formation of abstract mathematical notions. The implementation of integration approach allows to accentuate the understanding of the study material by every student and to overcome the formalism of its mastering.

© Э.К. Брейтигам, 2004

Построение человеком научной личностной картины мира, определение им способов адаптации к быстро изменяющимся условиям среды, реализации себя в жизни предполагают развитие теоретического мышления и широкую образованность личности. В таких условиях на первое место выходит задача развития личности учащегося на основе его внутреннего потенциала и в соответствии с гуманистическими, культурно-историческими и технологическими достижениями человеческого сообщества. Ее решение в педагогической науке чаще всего связывается с переходом к личностно ориентированной образовательной системе. В личностно ориентированном образовательном процессе основное внимание сосредоточено на развитии личности. Этот процесс характеризуется субъектной позицией обучающихся, целостным восприятием учебных предметов, нацеленностью на поиск смыслов в любом учебном материале.

Учебная деятельность в практике развивающего обучения, направленная на усвоение теоретических знаний как системы научных понятий, открывает реальные пути для развития новых форм мышления и познавательных интересов личности. Реализация деятельностного подхода к процессу обучения в личностно ориентированной образовательной системе ставит вопросы о роли деятельности в личностно ориентированном обучении и о соотношении смысла и деятельности. В связи с этим структура и содержание деятельности в личностно ориентированном образовательном процессе требуют некоторого переосмысления.

Над новым пониманием структуры и содержания деятельности в последние годы жизни работал В.В. Давыдов. В частности, он утверждал, что становление деятельности у отдельного человека тесно связано с общением и со знаково-символическими системами. Отсюда следует вывод о том, что деятельность, общение, диалог, знаково-символические системы нужно изучать совместно. Это положение приобретает особую актуальность при организации усвоения абстрактного математического матери-

ала (в частности, начал математического анализа), где многие проблемы связаны с недостаточной визуальной поддержкой абстрактных математических понятий. С повышением уровня абстракции понятия возрастает роль процессов выявления его смысла и построения образа.

Включая в себя субъект и объект, деятельность предполагает две формы регуляции: предметную и смысловую. Предметная регуляция связана с особенностями ее предмета (объекта) и особенностями предметной деятельности вообще. Смысловая регуляция представляет собой согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта. Эти две формы регуляции соотносятся с двумя фундаментальными характеристиками деятельности: предметностью и осмысленностью. Обе стороны тесно связаны, и даже возможны их взаимные трансформации. В то же время и В.П. Зинченко, и Д.А. Леонтьев подчеркивают, что в системе регуляции конкретной деятельности, складывающейся вместе с самой деятельностью, предметная и смысловая подсистемы слиты в единое целое. Взаимовлияние и взаимосвязь двух указанных характеристик деятельности, их интеграция при формировании математических понятий, их проявление в конкретном учебном процессе несомненно влияют на личность ученика и на качество усвоения им учебного материала.

При обучении началам математического анализа данное положение приобретает особую актуальность ввиду высокого теоретического уровня содержания курса и абстрактности основных понятий. Отметим, что в анализе используются абстракции, которые в определенной степени противоречат жизненной интуиции человека, его природному опыту. Абстрактные объекты анализа отражают (содержат в себе) такие свойства реальных процессов, как, например, неограниченное продолжение, увеличение, уменьшение.

Выделим специфику математического анализа, который образует содержа-



тельную основу школьного курса начал анализа:

1) он изучает не сами модели реальных изменяющихся процессов или явлений, а общие схемы этих моделей, т.е. модели моделей; идея бесконечного процесса и функциональное мышление — ценные стороны анализа как образовательного предмета;

2) предметом исследования в математическом анализе (точнее, в той его части, которая служит основой школьного курса начал анализа) является функция действительного переменного, ведущими понятиями — предел и непрерывность функции, производная, первообразная и определенный интеграл, основными методами — предельный переход, дифференцирование и интегрирование;

3) анализ использует специальный универсальный язык; в универсальном языке математики у математического анализа есть свои особенности (своя система обозначений, правила оперирования);

4) его идеи и методы носят общий характер, т.е. используются в других науках (физике, биологии) и в практической деятельности;

5) основные понятия и методы анализа самым тесным образом связаны с философскими понятиями потенциальной и актуальной бесконечности; опосредованно — с понятием бесконечности мира, с понятиями непрерывного и дискретного, континуума.

Выделенные особенности математического анализа позволяют отметить специфику в отражении картины мира средствами этой математической дисциплины и ее возможное влияние на создание индивидуумом собственного образа мира. В настоящее время все большее число педагогов (Е.И. Ляшенко, В.М. Туркина) приходят к выводу о целесообразности раскрытия смыслового потенциала математических понятий при изучении математики в школе, о необходимости решения проблемы «понимающего усвоения» предмета. Вместе с тем взгляд на обучение как на один из основных процессов, связанных с присвоением смыслов, еще не получил подобаю-

щего ему признания, хотя ряд авторов отстаивают этот тезис в той или иной форме (Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев и др.).

Поэтому представляется актуальной проблема разработки концепции развивающего обучения математике старшеклассников в рамках личностно ориентированной образовательной модели, основной целью которой является организация «понимающего усвоения» этого предмета.

Наш выбор обусловлен тем, что развитие личности в обучении во многом определяется *пониманием* учебного материала; только в этом случае происходит обогащение личностного опыта учащегося, осознанное усвоение им учебного материала. Мы рассматриваем понимание как постижение смысла и значения объекта (явления, понятия) владением различными формами его представления, что связано не только с выделением содержательных взаимосвязей, но и с установлением их иерархии, значимости, включением в систему личностного опыта, в структуру более высокого порядка.

Обучение, нацеленное на понимание учебного материала, способствует развитию личности старшеклассника путем приобретения нового личностного опыта, формирования обобщенных интеллектуальных действий и обогащения смысловой сферы личности.

Проанализировав различные точки зрения философов, психологов и педагогов на категорию «смысл», мы выделили с учетом субъект-объектной природы этой категории и деятельности учения при выборе трактовки понятия «смысл» в обучении математике 3 аспекта:

— логико-семиотический, в соответствии с которым «смысл» есть содержание знакового выражения;

— структурно-предметный: «смысл» — система связей элементов структуры, позволяющая соотнести содержание каждого отдельного свойства с целостностью. Постижение смысла связано с выявлением основной идеи понятия и установлением существен-

ных (содержательных) связей между ними;

— личностный, отражающий субъективно устанавливаемые и лично переживаемые связи между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени, в частности при изучении математики.

Обратим внимание на тезис о том, что смысл является «продуктом процесса понимания» и в этом заключен его развивающий потенциал, который целесообразно использовать в образовании старшеклассников. Постижение смысла математического понятия является необходимым условием его осмысленного и осознанного усвоения.

Разработанная нами концепция деятельностно-смыслоного подхода в контексте развивающего обучения старшеклассников началам математического анализа может служить основой обучения, ориентированного на «понимающее усвоение» математики старшеклассниками при изучении ими начал математического анализа. Данная концепция интегрирует следующие составляющие:

— мировоззренческую, отражающую идеи взаимосвязи и взаимовлияния мировоззрения общества и личности;

— методологическую, отражающую идею единства деятельности и познания (в процессе осуществления которой формируются абстрактные математические понятия, их значения и смыслы);

— психологическую, отражающую:

- принцип единства наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления в процессе познания и принцип интеграции предметно-понятийной и смысловой регуляции деятельности, которые играют роль развивающего фактора в процессе обучения;

- психологию смысла (Д.А. Леонтьев);

— педагогическую, построенную на принципе преемственности, последовательности и систематичности обучения, который отражает объективно существующие этапы познания, и на идеи смысло-поискового обучения;

— методическую, реализующую идею построения процесса обучения в

виде последовательности учебно-познавательных ситуаций, выстроенных в логике основных этапов процесса формирования математических понятий.

Основными закономерностями концепции деятельностно-смыслоового подхода в контексте развивающего обучения старшеклассников началам математического анализа являются:

— системно-генетическое построение содержания (структуривание учебного содержания на основе системообразующего понятия курса; выделение основного образовательного объекта в теме и образовательных идей двух уровней);

— использование различных форм представления знаний;

— сопутствующее повторение (как средство установления содержательных связей между новым понятием и усвоенными ранее);

— вариативность процесса обучения (уровневая и профильная дифференциация обучения; изменения уровня строгости изложения; выбор вида деятельности учащимся);

— интерактивное и комфортное обучение школьников.

Данная концепция является отражением личностно ориентированной парадигмы в современном образовательном процессе.

Основными дидактико-методическими требованиями деятельностно-смыслоового подхода к обучению старшеклассников началам анализа являются:

— построение процесса обучения как последовательности взаимосвязанных учебных ситуаций;

— осуществление актуализированного способа формирования математических понятий (при раскрытии содержания понятий) на основе выявленного опыта учащихся по данной проблеме, направленного на постижение выделенных аспектов категории «смысл» при обучении математике;

— определение структуры учебной деятельности и использование двух форм регуляции: предметно-понятийной и смысловой при формировании математических понятий;



— выявление средств и приемов организации «понимающего усвоения» абстрактных математических понятий (использование диалога, интерпретации абстрактных понятий, рефлексии и др.).

Реализация такого подхода отвечает целям личностно ориентированного образовательного процесса. Она будет способствовать преодолению формализма знаний учащихся, повысит качество усвоения учебного материала и создаст условия для развития учащихся.

К основным условиям организации деятельностно-смыслового подхода при обучении относятся:

— выделение смысловых элементов деятельности в процессе формирования математических понятий с учетом установленных аспектов категории «смысл» в преподавании математики;

— применение диалога как ведущего метода осмысливания учебного материала в развивающем обучении школьников началам анализа;

— использование различных форм представления понятия через целенаправленную организацию знаково-символической деятельности учащихся;

— обучение моделированию реальных ситуаций через различные интерпретации абстрактного математического понятия (задания на творческий поиск возможных истолкований нового знания);

— организация корректировки старшеклассниками собственной учебно-познавательной деятельности через рефлексию полученных знаний и приобретенного опыта в данной предметной области;

— решение специально подобранных задач для актуализации опыта учащихся по рассматриваемой проблеме, выявления смысловой компоненты понятия; на применение понятия;

— организация информационно-коммуникационной предметной среды при выполнении лабораторных работ и специальных творческих заданий по математике;

— использование информационно-коммуникационных средств как инструмента визуализации изменяющихся процессов, описываемых в курсе начал анализа.

Реализация перечисленных условий окажет положительное влияние на понимание учебного материала, его осознанность и качество усвоения, а тем самым и на умственное развитие учащихся.

Экспериментальная апробация деятельностно-смыслового подхода к обучению старшеклассников началам анализа осуществлялась на протяжении 10 лет. В ней приняли участие в общей сложности свыше 1 600 учащихся образовательных учреждений различных типов г. Барнаула и Алтайского края. Результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность экспериментального подхода к обучению старшеклассников началам анализа, это нашло отражение как в повышении качества усвоения учебного материала, так и в положительной динамике умственного развития учащихся.

Поступила 24.06.04.

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### СВЯЗЬ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ С ЦЕЛЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Н.В. Садовников, докторант Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсеевьева***

В статье выделяются основные философии образования, основанные на разном понимании главной цели образования. Даётся трактовка понятия фундаментализации образования, связанная со сближением уровня учебных дисциплин с уровнем современного состояния соответствующих научных отраслей.

The basic philosophies of education based on different understanding of the key objective of education are emphasized in the article. The treatment of educational fundamentalization concept is given. This concept states the rapprochement of the level of the academic discipline towards the level of the current state of corresponding scientific branches.

Как известно, из-за чрезвычайной многогранности понятия «образование» в настоящее время достаточно трудно выбрать в качестве общепринятого хотя бы одно из имеющихся его определений. Поэтому возникают серьезные проблемы с формулированием основной цели и выделением фундаментальных основ образования, которые должны учитываться при разработке и построении любой образовательной системы как в среднем, так и в высшем звене.

Несмотря на такое положение, обычно под главной целью образования понимают содействие устойчивому развитию общества (нации, государства). При этом исходят из того, что образованные люди больше подходят для этой цели, чем необразованные. Традиционно основой содержания образования считают ознакомление с культурно-историческим наследием народов.

Выделяются несколько философий образования. Первая направлена на достижение личного, индивидуального, блага каждым человеком. При этом главная задача образования — помочь обучающему развить только то, что уже заложено в нем от природы. Вторая ориентирует учащихся (студентов) на окружающую культурную среду и ставит задачу поднять обучаемых до того уровня культурных стандартов, которые приняты в этой среде. Третья философия занимает среднюю позицию между первыми двумя. В таком случае задача образования состоит лишь в том, чтобы научить человека вести нормальное, соци-

ально полноценное существование в своей среде, не испытывая в ней дискомфорта, а наоборот, получая удовольствие от жизни. Для этого каждый субъект образования должен приобрести качества, необходимые для жизни в обществе: открытость, общительность, порядочность.

Приведенные выше философии образования в настоящее время являются самыми распространенными. Помимо них существуют и другие, основанные в большей степени на религиозных предпосылках. В частности, согласно одной из них человек должен стремиться к образованию всю жизнь, притом не из-за какой-либо выгоды, а единственно ради познания всей истины о мире и для обогащения своей духовности. В процессе получения образования человек постепенно приближается к Богу своими знаниями, эмоциями и разумом, становясь при этом богообязанным. Образование должно побудить человека соблюдать Божественные заповеди вне зависимости от глубины постижения их смысла, а лишь в силу его доверия к Богу. Как видно, данная философия образования нацеливает на формирование человека, совмещающего в себе знание, веру в Бога и соответствующее этой вере отношение к миру и людям.

В зависимости от философии образования, выбранной в качестве ведущей, используется та или иная система принципов образования. Многие из общепринятых принципов (научность, систематичность, наглядность и др.) присутству-



ют в системе образования с давних пор и остаются важнейшими и в наше время. Помимо традиционных принципов в современном образовании появляются и новые. Важнейшим принципом любого образования, хотя и понимаемым в различных философиях образования по-разному, выступает ныне терпимость. Еще одним принципом, признанным в большинстве философий образования, является гуманизм. Но есть и такие принципы, которые признаются некоторыми, но полностью отвергаются другими философскими течениями в образовании. В частности, принцип воспитания автономной личности принят практически всеми светскими образовательными системами, но полностью отвергается религиозными образовательными системами, которые исповедуют принцип воспитания гетерономной личности.

Ни один из вышеперечисленных фундаментальных принципов образования не может быть оставлен без внимания, все они имеют право на то, чтобы их соблюдали и использовали в учебном процессе.

Как известно, за последние 2 десятилетия произошли большие изменения как в образовании в целом, так и конкретно в высшем образовании России. Важное место в системе высшего образования занимают педагогические вузы. Именно в них закладываются основы, фундамент уровня образования во всей стране, так как от качества профессиональной подготовки учителей во многом зависит качество подготовки любого другого специалиста в будущем.

Интерес к проблемам профессиональной подготовки учителей математики проявляют все структурные организации системы образования — от методических объединений учителей-математиков школ до отделений Российской академии образования. Педвузы не имеют права оставаться в стороне от этих проблем. Именно в период обучения в вузе закладываются и формируются необходимые профессиональные знания, умения, навыки, а также качества личности будущего учителя. Важной составляющей, базой профессиональной подготовки учителя математики в педвузах яв-

ляется его методическая подготовка, которая осуществляется в основном в курсе теории и методики обучения математике (до недавних пор — методика преподавания математики). Практически до сегодняшнего дня этот курс строился на учебных пособиях (учебников по курсу не было), изданных в 70—80-х гг. Между тем хорошо известны те масштабные изменения, которые произошли в обучении математике в средней школе. Это, в частности, обучение по альтернативным учебникам после конкурса учебников 1988 г., когда учитель математики получил возможность выбора из нескольких учебников наиболее подходящего, на его взгляд. Кроме того, появились новые веяния в методике обучения математике (дифференциация и индивидуализация, гуманизация и гуманитаризация и др.), которые либо совсем не отражены, либо недостаточно отражены в учебных пособиях для студентов. Сама методика математики (точнее теория и методика обучения математике) как наука шагнула в этот период достаточно далеко: были сделаны серьезные открытия в области методики формирования математических понятий, обучения доказательству математических суждений (Г.И. Саранцев), усовершенствованы концепции роли задач в обучении математике (В.И. Крунич, А.А. Столляр и др.), выделены эвристики в качестве объекта изучения, произошли изменения и во взглядах на сам предмет теории и методики обучения математике. Первые попытки приближения учебного курса методики преподавания математики для будущих учителей математики к современному состоянию науки сделаны в учебниках и учебных пособиях Г.И. Саранцева. Однако в целом проблему фундаментализации методической подготовки будущих учителей математики в педвузах еще только предстоит решить.

Принимая во внимание имеющиеся трактовки понятия «фундаментализация образования», введем еще один подход к данному понятию. В качестве важной составляющей фундаментализации образования мы будем считать сближение уровня учебных дисциплин с уровнем



состояния соответствующей научной отрасли. В частности, под фундаментализацией методической подготовки будем понимать методическую подготовку учителя, опирающуюся на учебники и учебные пособия, достаточно близко отражающие современное состояние теории и методики обучения математике как науки.

Аналогичное понимание фундаментального образования прозвучало в выступлении ректора МГУ им. М.В. Ломоносова академика В.А. Садовничего на VII съезде Российского Союза ректоров. В частности, им было подчеркнуто, что основными принципами, на которых строилась и развивалась система высшего образования России, являются государственность, всесословность и фундаментальность. Государственность высшей школы заключается в предназначении обеспечивать страну нужными по количеству и должностными по качеству кадрами высококвалифицированных специалистов. Всесословность предполагает равный доступ и равные возможности получения высшего образования любым гражданином страны независимо от его имущественного положения и сословного происхождения. Фундаментальность высшего образования — это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание образованным человеком того факта, что все мы живем по законам природы и общества, которые никому не дано игнорировать. Эталонным может быть только фундаментальное научное образование, главная цель которого — распространение научного знания как неотъемлемой составляющей мировой культуры.

Как известно, Россия вступила в пору своего научного развития тогда, когда мировая наука уже приобрела форму организованного теоретического знания, поэтому наша страна восприняла мировую науку в форме механики Ньютона, высшей математики Лейбница и т.д. А поэтому мы, в отличие от других наций, стали научно мыслить и учить студенчество мыслить целостными, фундаментальными теориями и действовать в практике сообразно методам получения таких фундаментальных знаний.

В настоящее время в науке получены результаты, которые могут использоваться лишь высокообразованными

людьми. В биологии в рамках международного проекта «Геном человека» приоткрываются тайны жизни и смерти, в физике удалось получить новое состояние материи — так называемую кварк-глюонную плазму. Все это говорит о фантастическом прорыве в глубь природы. Создаются принципиально новые вычислительные системы — супервычислители (терафлопные суперкомпьютеры). Наука подошла к решению проблем искусственного интеллекта. В гуманитарном знании также наблюдаются революционные сдвиги.

Понимание, осознание, использование всех вышеперечисленных и многих других открытий человеческого разума требуют фундаментальных знаний. Такое образование и следует, по мнению В.А. Садовничего, называть эталонным в смысле качества. В его пропаганде и реализации ведущая роль должна принадлежать университетам. Именно они определяли и должны определять высоту планки знаний для всей системы образования.

Нынешняя российская политика в области высшего образования, когда акцент делается на гуманитарных науках, вряд ли будет способствовать укреплению позиций России в мире высоких технологий. Мы считаем, что в подходах к дальнейшей работе по модернизации системы образования линия на развитие интеллектуального потенциала общества должна стать доминирующей.

Результаты анализа взаимосвязи современной науки и образования, проведенного Национальной комиссией США, удручающи. Через несколько десятков лет жители США могут стать не соответствующими требованиям времени из-за слабой математической и естественно-научной подготовки школьников, а следовательно, и специалистов. Данный прогноз должен озадачить и Россию, где на наших глазах происходят процессы, ведущие под различными благозвучными названиями (гуманизация, гуманитаризация и т.п.) к дефундаментализации образования. Наблюдаются сокращение уроков математики, естественно-научных дисциплин, создаются различные симбиозы из физики, химии, биологии (естествознание). В гуманитарном цикле сконструирован предмет «обществоведе-



ние», склеенный из разных дисциплин. Уже имеются новые образовательные стандарты, соответствующие такому видению нашего образования. Все эти новшества не имеют ничего общего с фундаментальностью образования, а направлены на то, чтобы учителя, приложив максимум усилий, дали школьникам минимум знаний.

Фундаментальность математического образования является основополагающим принципом обучения математике в педагогическом вузе, поскольку именно знание основных фундаментальных математических положений позволит специалисту в дальнейшем легко ориентироваться в школьной математике, в методике ее преподавания, уметь реагировать на возможные изменения в содержании школьного математического образования.

Главная проблема состоит в разумном сочетании фундаментального, общепрофессионального и специального компонентов высшего образования.

Применительно к подготовке учителей математики в педвузе необходима сбалансированность собственно математической (специальной), общепедагогической и методической подготовки. Говоря о соотношении фундаментальной и профессиональной составляющих в вузовском образовании, можно подчеркнуть, что пока нет общепринятых определений фундаментальной науки и фундаментальной учебной дисциплины. Некоторые авторы понимают фундаментализацию как более основательную подготовку специалиста по данному направлению «в глубь», другие — «в ширь».

Мы считаем, что к фундаментальным нужно относить те науки, чьи основные понятия и положения первичны, не являются следствием других наук, они непосредственно отражают, систематизируют и синтезируют в законы и закономерности факты и явления природы или общества. Образование становится фундаментальным, если оно ориентировано на выявление глубинных сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Оно становится целостным, когда эти общие дисциплины оказываются не про-

сто совокупностями традиционных курсов, а образуют единые циклы фундаментальных дисциплин, объединенные общей целевой фундаментализацией, объектом исследования, методологией построения каждой из дисциплин и ориентированные на междисциплинарные связи. Оптимальным является образование, которое базируется на единстве фундаментальности и профессиональной направленности обучения. Принцип профессиональной направленности обучения является важнейшим для высшей школы, так как высшая школа всегда была, есть и будет (по крайней мере в ближайшее время) профессиональной по своей сути и назначению. И несмотря на все новые веяния в вузах, профессиональная составляющая в высшем образовании всегда будет наличествовать. Абсолютная фундаментальность в чистом виде для любого вуза, а тем более для педагогического, невозможна.

Принцип профессиональной направленности определяет общую структуру учебно-воспитательного процесса, учебные планы и учебные программы, т.е. является организующим началом всего учебно-методического комплекса. Главная цель деятельности системы высшего педагогического образования — подготовка специалистов высокой квалификации в соответствии с социальным заказом. Поэтому именно профессиональная деятельность специалиста задает и определяет цели изучения всех учебных дисциплин, а значит, содержание и формы соответствующей учебной деятельности студентов.

В учебно-методической системе вуза должны быть одновременно реализованы оба принципа: фундаментальности и профессиональной направленности. В результате их педагогической интеграции возникает «целостность», обладающая интеграционным качеством, т.е. несводимостью к сумме составляющих ее компонентов как самой методической системы, так и интегрирующей основы. Можно говорить о принципе единства фундаментальности и профессиональной направленности обучения как методическом принципе обучения математике в педагогическом вузе.

Поступила 28.01.04.

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРИИ КРЕСТЬЯНСКОГО ХОЗЯЙСТВА

#### А.В. ЧАЯНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКИ

***В.В. Савина, ст. преподаватель кафедры иностранных языков Российской государственной аграрной заочной университета (г. Балашиха)***

В статье приводится анализ критики научно-теоретического творчества А.В. Чаянова. Становление организационно-производственной школы и укрепление марксистской аграрной школы, постепенное вытеснение оппозиционной идеологии, борьба против инакомыслия принесли с собой жесткую критику аграрно-производственного направления. Споры вокруг учения А.В. Чаянова происходят главным образом из-за допущения искажений, неточности цитат. Как и наследие любого ученого, теоретические взгляды А.В. Чаянова необходимо рассматривать в целом, в совокупности всех его трудов.

The analysis of criticism on scientific and theoretical literature by A.V. Chajanov is presented in the article. The formation of organizational-industrial school and strengthening of Marxist agrarian school of thought, gradual exclusion of the opposite ideologies and struggle against dissident views brought rigid criticism on the agrarian-industrial sphere. Disputes around A.V. Chajanov's doctrine occur mainly because of the distortions of his ideas and discrepancy of citations. It's necessary to examine A.V. Chajanov's theoretical views as a whole, in the aggregate of all his works, as it should be done with the heritage of any scientist.

Начало XX в. в России характеризовалось бурным развитием производительных сил, требовавших привлечения в народное хозяйство молодых, энергичных людей, способных проявить свой талант как в науке, так и на практике. Среди них был и А.В. Чаянов. Личность этого человека привлекает к себе внимание различных ученых глубиной анализа и суждений, многоплановостью деятельности, которая проявилась как в организации и экономике сельского хозяйства, так и в других сферах: философии, социологии, политологии, литературном творчестве, в решении ряда вопросов народного образования.

Первый анализ работ А.В. Чаянова относится к дореволюционному периоду, когда молодой ученый начал публиковать свои произведения. Были подвергнуты критике его идея мотивации экономического поведения крестьянской семьи, вопросы кооперации, общественной агрономии. Ряд исследователей — А.П. Мухин<sup>1</sup>, С.А. Первушин<sup>2</sup>, Б.П. Черненков<sup>3</sup> и др. — рассматривали не только основу методологии А.В. Чаянова, но и социально-экономическую теорию ученого в целом. Наиболее глубокие исследования его творчества были проведены в 20-е гг. прошлого столетия; они были традиционным продолжением дореволюционной экономической мысли. Укрепление марксистской аграрной школы, постепен-

ное вытеснение оппозиционной идеологии, а после борьба против инакомыслия породили жесткую критику организационно-производственного направления.

Вышедшая в 1924 г. книга А.В. Чаянова «Очерки по экономике трудового сельского хозяйства» содержала статьи, опубликованные за предыдущие 12 лет в различных периодических изданиях, и «Учение о крестьянском хозяйстве», изданное на немецком языке в Берлине в 1923 г. Книга сразу же вызвала огромное количество замечаний и критических обзоров. Ключевым в начавшейся идеологической борьбе было принципиальное различие идейных основ — А.В. Чаянова и марксистского социально-экономического направления. Одним из главных оппонентов ученого стал Л. Крицман. В предисловии к «Очеркам по экономике трудового сельского хозяйства» он отмечал, что теория крестьянского хозяйства молодого ученого не заключает в себе тенденции его раскрепестьяния, а крестьянское хозяйство, описанное Чаяновым, — свидетельство мелкобуржуазности автора. Поэтому теория не важна для революционного переустройства деревни<sup>4</sup>. Другие марксисты-аграрники также указывали, что теория Чаянова носит мелкобуржуазный характер, сам же автор — идеолог русского кулачества<sup>5</sup>.

А.В. Чаянов в предисловии к книге «Организация крестьянского хозяйства»



подчеркивал необходимость критического разбора всех его произведений, призывал проследить эволюцию своих взглядов, а не искать противоречия в теории<sup>6</sup>.

Интересный анализ характера критики ученого был проведен в реферативном сборнике «Чаянов и Восток», вышедшем в свет в 1991 г. Были сформулированы основные упреки в адрес его теории:

1) Чаянов — антимарксист, потому что он по сути своей — народник нового времени;

2) как неонародник он идеализировал крестьянство;

3) Чаянов создал, игнорируя имевшиеся в марксистском учении об общественно-экономических формациях категории, свою специфическую категорию «крестьянство», что позволило говорить о некоем «крестьянском способе производства»<sup>7</sup>.

После ареста Чаянова и разгрома организационно-производственного направления на долгие годы установились идеологические штампы, которые переписывались из одного издания в другое. Интерес западных ученых к Чаянову, проявившийся в 1960-х гг., несколько ослабил критические замечания в его адрес. Но тем не менее даже в изданиях 80-х гг. можно встретить характеристику его теории как «неонароднической» и кулаческой<sup>8</sup>.

Несмотря на продолжающийся контроль идеологической цензуры, в 1970-е гг. увидели свет некоторые работы, исследующие кооперативные идеи и взгляды Чаянова<sup>9</sup>, а также аспекты существования чаяновской теории в годы НЭПа<sup>10</sup>.

После реабилитации А.В. Чаянова в 1987 г. появляется огромное количество публикаций, посвященных его наследию, но многие из этих работ носят скорее популяризаторский характер, чем исследовательский. Интересными представляются некоторые материалы научно-теоретической конференции «Научное наследие А.В. Чаянова и современность», прошедшей в 1988 г. В них еще заметны следы прежнего отношения к научным взглядам ученого, в частности стремле-

ние подчеркнуть влияние марксистско-ленинской теории на его творчество. Н. Фигуровская в статье «К столетию со дня рождения А.В. Чаянова» писала: «Историки и экономисты, которые писали об А.В. Чаянове, в том числе и автор этой статьи, были скованы... тем фактором, что ученый практически не был реабилитирован до июля 1987 г.»<sup>11</sup>.

Споры вокруг учения Чаянова происходят главным образом из-за допущения искажений, неточности при цитировании. Как и наследие любого ученого, теоретические взгляды Чаянова необходимо рассматривать в целом, в совокупности всех его трудов.

Долгое время называлось мнение, что ученый — идеолог кулацкого хозяйства. Как отмечал академик ВАСХНИЛ А.М. Емельянов, «общеметодологический подход к характеристике кулацкого хозяйства вытекает из учения классиков марксизма-ленинизма. Это хозяйства, развивающиеся на основе эксплуатации чужого труда. В принципиальном плане это положение бессмертно. Но оно требует конкретизации, уточнения критерий эксплуатации, т.к. не отражает всех реальных сложностей, ведет к искажению существа вопроса»<sup>12</sup>. Многообразие социально-экономических отношений в деревенском обществе игнорировалось. Известно, что крестьянские хозяйства часто помогают друг другу. В одной деревне может жить несколько родственных семей, они «по-соседски» в трудные годы выручают друг друга — не в порядке эксплуатации, а в виде взаимопомощи. Чаянов считал главным критерием кулацкого хозяйства — получение нетрудовых доходов, т.е. «наличность в хозяйствах наемного труда, привлекаемого не в помощь своему, а как база для получения нетрудовых доходов, а также наличности кабальных аренд и ростовщического кредита»<sup>13</sup>.

Ценный вклад в изучение наследия ученого внес академик А.А. Никонов. Будучи президентом ВАСХНИЛ, он использовал свои возможности для реабилитации незаслуженно обвиненного А.В. Чаянова, пропагандировал и популяризовал его учение<sup>14</sup>.

Направления исследования творчества Чаянова настолько разнообразны, насколько разнообразно его наследие. Особый интерес представляют вопросы оптимальных размеров сельскохозяйственных предприятий, которым ученый уделял большое внимание. Практического внедрения его работы, как известно, не получили и были фактически забыты. Однако, по мнению А.А. Белых, «в них впервые в советской экономической литературе была сформулирована оптимальная задача и разработан метод ее решения, который в принципе осуществим. Тем самым был сделан важный вклад в экономическую теорию»<sup>15</sup>.

Заслуга организационно-производственного направления — не только в изучении крестьянского хозяйства, но и в воссоздании его целостности. «Однако, — по замечанию А.В. Гордона, — в искомом синтезе, очевидно под влиянием полемического противопоставления крестьянского хозяйства капиталистическому предпринимательству и методологического сближения (общего для всех теоретических направлений) товарных отношений с капитализмом, была односторонне выпячена натурально-хозяйственная основа»<sup>16</sup>.

Философское осмысление причин появления новой аграрной школы, ее звучности менталитету российского крестьянства начала XX в. приводится в исследовании М.Л. Галаса<sup>17</sup>. Молодых российских ученых продолжает интересовать научное творчество А.В. Чаянова. Свидетельством тому служат диссертации А.М. Никулина «Организационно-производственный романтизм А.В. Чаянова», С.Д. Домникова «Мировоззрение А.В. Чаянова», защищенные в начале 90-х гг.<sup>18</sup>

В целом исследование социально-экономических воззрений А.В. Чаянова проводится во многих аспектах. Но существуют принципиальные разногласия в оценке источников возникновения и оформления организационно-производственного направления, возможностей его потенциального развития, обобщающей оценке научного мировоззрения учё-

ного, координации отдельных положений. Все это затрудняет постижение и оценку богатства идей А.В. Чаянова.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Мухин А.П. Современные задачи исследования крестьянского хозяйства // Агрон. журн. 1914. № 2.

<sup>2</sup> См.: Первушин С.А. Рецензия на книгу Чаянова А.В. «Ленин и другие культуры в организационном плане крестьянского хозяйства нечерноземной России» // Вестн. Европы. Пг., 1912. Кн. 4.

<sup>3</sup> См.: Черненков Б.П. О работах А.В. Чаянова // Заветы. СПб., 1913. № 8.

<sup>4</sup> См.: Крицман Л. Предисловие к книге Чаянова А.В. «Очерки по экономике трудового сельского хозяйства». М., 1924.

<sup>5</sup> См.: Дроздов В. Семейно-трудовая потребительская теория крестьянского хозяйства и критика ее // Сел. и лес. хоз-во. 1921. № 1—3. С. 7—49; Кантор М. О «друзьях» справа: Кооперативное сменовеховство профессора Чаянова // Большевик. 1925. № 15. С. 16—27; Милотин В. Контрреволюционное вредительство в сельском хозяйстве // На аграрном фронте. М., 1930. С. 3—14.

<sup>6</sup> См.: Чаянов А.В. Организация крестьянского хозяйства. М., 1925. С. 3.

<sup>7</sup> См.: Чаянов и Восток: Реф. сб. / Под ред. Ю.Г. Александрова, Ю.В. Чайникова. М., 1991. С. 70—71.

<sup>8</sup> См.: Экономическая энциклопедия. М., 1980. Т. 4. С. 391.

<sup>9</sup> См.: Кабанов В.В. Октябрьская революция и кооперация. М., 1973.

<sup>10</sup> См.: Фигуровская Н.К. Аграрные проблемы в советской экономической литературе 20-х годов. М., 1978.

<sup>11</sup> Она же. К столетию со дня рождения А.В. Чаянова // Вопр. экономики. 1988. № 1. С. 52.

<sup>12</sup> Емельянов А.М. Механизм управления интересами крестьянства: учение А.В. Чаянова, современная теория и практика // Вестн. с.-х. науки. 1989. № 4. С. 90.

<sup>13</sup> Чаянов А.В. Организация крестьянского хозяйства. М., 1925. С. 199.

<sup>14</sup> См.: Никонов А.А. Ответственность науки и за науку // Коммунист. 1988. № 1. С. 55.

<sup>15</sup> Белых А.А. А.В. Чаянов и первые опыты оптимизации расчетов. Л., 1987. С. 10.

<sup>16</sup> Гордон А.В. Крестьянство и рынок. Научно-аналитический обзор. М., 1995. С. 16.

<sup>17</sup> См.: Галас М.Л. Вопросы истории и теории крестьянского хозяйства в трудах А.Н. Челинцева и Н.П. Макарова. М., 2000. С. 7.

<sup>18</sup> Никулин А.М. Организационно-производственный романтизм А.В. Чаянова: Автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 1992; Домников С.Д. Мировоззрение А.В. Чаянова: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1994.

Поступила 05.06.03.



## РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОРДОВИИ В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ

**Т.И. Шукшина,** докторант кафедры научных основ образования  
МГПИ им. М.Е. Евсеевьева

В статье отражены основные направления реформирования системы школьного образования в мордовском крае на протяжении XX столетия. На основе архивных и опубликованных источников анализируются изменения в идеологии национальной школы, дается характеристика содержания образования на разных этапах ее развития.

The main directions of the school system reforms in Mordovia Republic during the 20<sup>th</sup> century are described in the article. On the basis of major archival and published sources the change in the ideology of national school is analyzed. The contents analysis of education on different stages of its development are provided.

В истории российского образования накоплен значительный опыт по организации национальных школ, в частности на территории Мордовии. Этот опыт нуждается в переосмыслении, особенно сегодня, когда школа в очередной раз переживает период реформ, эффективность которых не может быть достигнута без глубокого анализа и учета ценного предшествующего опыта.

Специфика российской цивилизации определяла особенности тех модернизаций и реформ, которые осуществлялись на протяжении XX столетия в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. В развитии школьного образования в мордовском крае выделяется несколько этапов, связанных с реформированием российского образовательного пространства в целом.

С первых дней утверждения советской власти начался демонтаж системы школьного образования, действовавшей в дореволюционной России. В 1917—1931 гг. было осуществлено кардинальное преобразование системы просвещения и на территории мордовского края. В этот период наряду с бурным ростом начальных школ и числа учащихся в них значительно увеличилась сеть школ повышенного образования. Появились новые типы учебных заведений — фабрично-заводские училища и школы крестьянской молодежи. Широкие возможности открылись для выработки концептуальных основ и практического опыта строительства национальной школы, и идея о национальной (мордовской) шко-

ле получила реальное воплощение. Выросло число учащихся из мордвы и татар, что стало возможным в результате перевода обучения на родной язык. Причем национально особенное нашло отражение не только в начальном, но и в среднем образовании. В первое послереволюционное десятилетие было разработано и определено содержание образования, которое учитывало национально-исторические, социокультурные и языковые особенности мокши и эрзи, что отразилось в новых моделях учебных книг.

Однако на рубеже 1920—1930-х гг. всталась задача подготовки значительного контингента квалифицированных кадров, что привело к воспроизведению существовавшей в начале XX в. «школы учебы», естественно, со значительными деформациями и модернизациями. Партийно-правительственные документы «О начальной средней школе» (1931 г.), «Об учебных программах и режиме начальной средней школы» (1932 г.), «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934 г.), «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934 г.), «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» (1935 г.), «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.) и др. определили содержание образования, формы и методы работы в общем образовании на последующие десятилетия. В связи с изменением учебных планов и концепции учебника начался процесс создания различных ти-

© Т.И. Шукшина, 2004



пов стабильных национальных учебников. В них была разработана система упражнений в соответствии с возрастными особенностями детей, даны элементарные понятия о языковых единицах, очерчен круг знаний, входящих в понятие основ науки о мордовских языках, введена грамматическая терминология, произведен отбор правил, служащих для выработки навыков грамотного письма и развития связной речи.

В подборе текстов для чтения, а также иллюстративного материала четко обозначились две тенденции. В рамках первой, опирающейся на идеи образовательно-воспитательной концепции К.Д. Ушинского, были представлены тексты о временах года, произведения фольклора — сказки, загадки, пословицы и т.д., рисунки, отражающие элементы повседневной жизни и быта детей. В рамках другой в учебниках, прежде всего гуманитарного цикла, проявилась идеология эпохи — большое место отводилось изображению действительности тех дней, пропаганде классово-пролетарских ценностей, воссозданию социалистического строительства и т.д. Элементы исторического краеведения были трансформированы в изучение производства в колхозах, на фабриках и заводах. Требование «классового подхода», влияние идеологических схем и шаблонов выхолащивали живую суть литературы как искусства, тормозили развитие самостоятельной мысли учащихся.

Во второй половине 1930-х гг. в официальной воспитательной политике серьезная роль отводилась революционной героике, пафосу борьбы с «врагами». Это обусловило распространение книг о вождях, деятелях партии, юных героях. В жертву идеологическим установкам был принесен потенциал средств художественной литературы, способный воздействовать на эмоциональную сферу личности, формировать нравственный облик молодежи. Был введен жесткий отбор произведений и авторов, рекомендуемых для изучения в школе и для дополнительного чтения. Например, не переводились на мордовские языки произведения С. Есенина, И. Бунина,

А. Куприна, Ф. Достоевского и др. В конце 30-х гг. из круга литературы для детей были изъяты и произведения некоторых мордовских писателей, в частности Ф. Чеснокова.

В последующие годы тенденции политизации и идеологизации проявлялись еще ярче, ведя к выхолащиванию национального компонента содержания образования и утрате национально-ценостных ориентаций в школьном образовании мордвы в целом. Педагогам и авторам учебников предъявлялись необоснованные претензии. Многие были репрессированы (А. Рябов, И. Арапов, И. Бондяков и др.), их книги — изъяты, а если издавались, то анонимно, без фамилии автора. Так совершенствование содержания образования оказалось в зависимости от компетентности партийных решений. Это, с одной стороны, обеспечивало концентрацию образования на решавших участках, а с другой — ограничивало перспективы школы, лишало ее возможности обгонять развитие общества. В результате сложилась и просуществовала долгие годы ситуация, когда реформирование школы направлялось на приведение образования в соответствие с уже сформировавшимися потребностями. Таким образом начинал закладываться «механизм интеллектуального отставания»<sup>1</sup>.

В содержании общего образования непомерно широкое отображение нашли кардинальные общественные преобразования и аксиологические приоритеты, отвечающие идеологической политике партии и государства, что в известной мере снижало статус общечеловеческих и национально-региональных ценностей. После выхода постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 13 марта 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» начался планомерный перевод национальных школ на национально-русское обучение. По мере обеспечения кадрами и учебной литературой преподавание многих учебных дисциплин стало осуществляться на русском языке.

Для школы Мордовской АССР начала 1940-х гг. характерна акцентуация со-



держания образования и воспитания героико-патриотического плана.

Общий процесс возрождения школы в послевоенные годы, по оценке исследователей, опирался на идеологические установки и педагогические решения, сложившиеся в предшествующие годы и давшие стране большую армию специалистов, способных самостоятельно решать народно-хозяйственные и научно-технические задачи: «...разработчиками и исполнителями первых советских космических программ были учащиеся 30—40-х гг. Приоритетность знаний в школе, престижность инженерного труда в эти годы определили эффективность образования»<sup>2</sup>. С другой стороны, «...это была четкая образовательная политика, завершившаяся к началу 50-х гг. окончательное формирование такого единого типа средней школы, как „сталинская гимназия“»<sup>3</sup>.

В дальнейшем школьным образованием в России был взят курс на усвоение русской и европейской культур, традиционным же культурам места в нем фактически не оставалось. В 1950/51 учебном году мордовские школы работали по новому учебному плану, разработанному на основе специального решения ЦК ВКП(б) и утвержденному МП РСФСР. В соответствии с ним изучение русского языка начиналось со 2-го полугодия 1-го класса и количество часов на изучение русского языка по каждому классу увеличивалось за счет сокращения часов на родной язык и родную литературу. На изучение русского языка, грамматики и литературы в 1—10-х классах предусматривалось 63,5 ч в неделю, тогда как в прежнем учебном плане для нерусских школ было 47 ч<sup>4</sup>.

Содержание образования в мордовских школах, как и в других национальных, было унитарным и практически не включало в себя элементы этнической культуры. Это приводило к отрыву учащихся школы от своей традиционной культуры, открывало прямой путь ассимиляционным процессам. Связь с собственной культурой в весьма ограниченном объеме поддерживалась лишь через преподавание родного языка в качестве учебного предмета. Самый большой

урон был нанесен тем школам, в которых обучение с родного языка было переведено на русский. Социолингвистическая ситуация в республике стала характеризоваться низким процентом владения родным языком, прежде всего у подрастающего поколения.

Проблемы с обеспечением квалифицированными кадрами, трудности изучения русского языка, недостаточное количество часов, отведенных на его изучение в нерусской школе, бессистемность изложения учебного материала в программах и др. приводили к тому, что до выпускного класса доходили лишь отдельные учащиеся мордовской национальности. Мордовские языки были вытеснены русским из общественной жизни в бытовую сферу, а затем ушли даже из семьи. Поэтому часть родителей стремилась обучать своих детей даже на начальном этапе в русских школах.

Таким образом, в целостной и единой отечественной образовательной системе, начавшей формироваться еще в 30-е и сложившейся в 50-е гг. XX вв., учреждения, обслуживающие иноэтнический (нерусский) контингент учащихся, организационно и содержательно представляли собой интегральную часть этой системы, отличающуюся лишь некоторой спецификой учебного плана — местом и ролью родного языка в содержании образования. Очевидной была идеологическая унитарность содержания образования, задаваемая единством воспитательного идеала и целей школы, обусловленная слабой представленностью в содержании образования национальной культуры<sup>5</sup>.

Историко-ретроспективный анализ работы школ Мордовской АССР показывает, что учителя, работники образования, преодолевая трудности в работе, обеспечивали повышение качества обучения. Благодаря их самоотверженному труду школа в основном разрешила одну из главных своих задач — задачу подготовки для средних и высших учебных заведений вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук.

Реформу 1958 г. побудил целый комплекс проблем: научно-техническая ре-

волюция сопровождалась внедрением средств автоматики и телемеханики, на новый уровень выходило развитие производства, транспорта, перевооружались авиация и флот. Эти перемены требовали высокой профессиональной подготовки рабочих и специалистов. Образовательная идеология «хрущевской реформы», отраженная в Законе СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.), в основу преобразований закладывала соединение обучения с производительным трудом, активное участие школы в общественной жизни, доминирование политехнического содержания образования и др.

В июне 1959 г. Верховный Совет МАССР принял постановление «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Мордовской АССР», на основании которого в республике стало вводиться всеобщее обязательное восьмилетнее образование для детей и подростков от 7 до 15—16 лет, а существующие десятилетние школы (их старшие классы) преобразовываться в различные типы городских и сельских средних одиннадцатилетних школ. Перевод школ с семи- на восьмилетнее обязательное обучение, а также организация различных типов полных средних школ должны были начаться в 1959/60 учебном году и занять 3—5 лет.

Следует отметить, что процесс осуществления восьмилетнего всеобуча был достаточно сложным. Потребовалось рационализировать сеть школ, построить при них интернаты, укомплектовать штаты компетентными кадрами. Восьмилетний всеобуч наряду с организационными требовал решения и педагогических задач, связанных с повышением успеваемости учащихся, преодолением второгодничества и др.

Первые восьмилетние школы (8 ед.) в республике были созданы в 1959/60 учебном году. К 1 сентября 1961 г. из 349 семилетних школ 284 были реорганизованы в восьмилетние. Несмотря на то что в ряде районов республики переход осуществлялся со сбоями, в резуль-

тате больших усилий к 1962/63 учебному году все семилетние школы в республике были реорганизованы в восьмилетние. В 370 восьмилетних школах обучалось 76,6 тыс. чел. В 1959/60 учебном году в республике в числе средних школ появилась 21 школа с производственным обучением, что составляло 9,9 %. В дальнейшем их количество неуклонно увеличивалось, и к 1963/64 учебному году производственное обучение охватило 100 % средних школ<sup>6</sup>.

Трудовое воспитание учащихся стало осуществляться начиная с первого года обучения. В 1—4-х классах преподавался ручной труд, в 5—7-х были введены практические работы, в 8—10-х — основы производства, практикумы по машиноведению и электротехнике. Учащиеся 5—8-х классов проходили двухнедельную общественно-производственную практику. Развитию производственного обучения в немалой степени способствовало создание учебных производственных бригад. В 1958 г. их насчитывалось 450. Особенно широкое распространение такие бригады получили в школах Чамзинского, Ардатовского и Темниковского районов. Инициативу чамзинцев по организации летних ученических лагерей поддержали и в других районах: если в 1962 г. было всего 12 лагерей, то в 1966 — более 70<sup>7</sup>.

Предполагалось, что обучение в школах Мордовской АССР будет проводиться на родном языке учащихся. Родителям предоставлялось право решать, в какую школу отдавать детей. В школах с мордовским языком обучения изучение русского проводилось по желанию учащихся, так же как и в русских школах учащиеся по желанию могли изучать мордовский язык. При этом Верховный Совет МАССР считал жизненно целесообразным изучение русского языка учащимися нерусских школ МАССР<sup>8</sup>.

Новый этап совершенствования содержания школьного образования пришелся на 1966—1977 гг. В результате оно было существенно обновлено, модернизировано, в нем усилились научные основы. Все это реализовалось в русле общего курса на ускорение научно-тех-



нического прогресса. В школе появились факультативы, а трудовые дисциплины были существенно потеснены. В соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР (1966 г.) «О частичном изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе» и принятой вслед за ним Указом Президиума Верховного Совета СССР (1966 г.) поправкой к Закону о школе 1958 г. была отменена обязательная профессиональная подготовка в тех школах, где не было для того необходимых условий. Отказ от тотальной профessionализации средней школы и возвращение к 10-летнему обучению в основном были продиктованы обострением проблемы трудоустройства молодежи.

В 1966—1970 гг. в Мордовии число начальных школ сократилось на 57, восьмилетних — на 20, а количество средних школ возросло на 22. В 1972/73 учебном году в республике их работало 247. Увеличился контингент учащихся 9—10-х классов: с 23,1 тыс. в 1966 г. до 28,7 тыс. в 1970 г. В 1972/73 учебном году он составил уже 30 547 чел. В 1966 г. среднюю школу окончили 34,0 % школьников, принятых 10 лет назад в 1-й класс, в 1970 — 51,4, в 1972 — 55,5 %. Наряду с этим в 1966 — 1970 гг. среднее образование через школы всеобуч, вечерние, заочные школы получили 72,4 тыс. чел. Таким образом, количество молодежи, получающей восьмилетнее и среднее образование, увеличивалось<sup>10</sup>.

Анализ ситуации показывает, что в реализации среднего образования в республике имелись серьезные недостатки. Некоторые педагогические коллективы школ и их руководители сами недостаточно осознали необходимость осуществления среднего образования. Определенная часть педагогов, родителей и детей не были готовы психологически к восприятию идеи среднего образования, поскольку достаточно длительное время оно рассматривалось лишь как ступень для дальнейшего обучения в вузах, а в тот период большинству выпускников предстояло после окончания школы работать в народном хозяйстве.

В 1971/72 учебном году 10 классов закончили 56,0 % школьников из числа принятых в 1-й класс. А всего среднее образование по всем каналам получили более 73,0 % начавших обучение 10 лет назад. Некоторые районы республики не выполнили план приема в 9-е классы и ПТУ. В ряде школ была допущена существенная убыль старшеклассников, что являлось серьезным препятствием к осуществлению задуманного. Особые трудности в развитии среднего образования имелись в сельской местности. Так, в 1972/73 учебном году в городских школах в 9-е классы было принято 82 % учащихся, окончивших 8-е классы, а в сельских — только 67 %. В отдельных сельских средних школах обучение в 9-х классах продолжали лишь 20—30 % восьмиклассников<sup>10</sup>.

Еще сложнее обстояло дело в местностях, где проживало население коренной национальности. Там среднее образование развивалось еще более медленными темпами, нежели в целом по республике. Так, в 1959/60 учебном году в 1-х классах обучалось 23 296 чел., в том числе мордвы — 8 163, или 35,0 %. Через 5 лет, в 1963/64 учебном году, доля мордовских детей снизилась до 33,9 % от всего состава пятиклассников, а в 1968/69 учебном году среди окончивших 10 классов было 33,3 % мордвы. В 1971/72 учебном году среднее образование получили лишь 32,9 % мордвы от всего количества окончивших. Причем и эти данные в полной мере не отражали точную картину в решении проблемы. Так, например, при изучении ситуации только в 5 районах республики было выявлено, что 100 учащимся администрация не выдала документов об окончании восьмилетки и они были вынуждены учиться в 9-м классе<sup>11</sup>.

В некоторых средних и особенно восьмилетних школах учащиеся 8-х классов не получали необходимой общеобразовательной подготовки для дальнейшего обучения в 9-м классе. Они становились неуспевающими и теряли интерес к учебе. Так, из года в год из 9-х классов республики выбывало более 1,5 тыс. учащихся. Проблему перехода

к всеобщему среднему образованию невозможно было решить без осуществления восьмилетнего всеобуча. В 1972 г. окончили 8 классов 93,7 % учащихся. Это цифра говорит о том, что значительная часть школьников выбывала из школы, не получив 8-летнего образования. Так, в 1970/71 учебном году покинули школу 625 чел., а в 1971/72 — 360<sup>12</sup>.

Серьезным препятствием для реализации всеобщего среднего образования являлось второгодничество. Отдельные учащиеся не получали необходимой общеобразовательной подготовки для дальнейшего обучения в средней школе и, прийдя в 9-й класс, становились неуспевающими и прекращали учебу. Ежегодно большое количество учащихся 9-х классов оставались на второй год, затем почти все они выбывали из школы. Например, в 1968/69 учебном году было оставлено на второй год более 530 учащихся 9-х классов, из них не явилось в школу 477 чел.; в 1969/70 учебном году эти показатели составили соответственно 370 и 290 чел. Кроме того, определенное количество детей, в некоторых районах порядка 30 %, отказ от продолжения учебы объясняли недостаточным материальным обеспечением семьи, в силу чего они вынуждены были поступить на работу<sup>13</sup>.

Для успешного осуществления 8-летнего всеобуча и расширения среднего образования важное значение приобретало оперативное решение многих хозяйственных вопросов. Среди них особого внимания требовало развитие сети школьных интернатов. В республике имелось большое количество мелких населенных пунктов, удаленных друг от друга на значительные расстояния: 5 — 7 — 10 — 15 км. По итогам переписи населения 1970 г., населенных пунктов в республике было 1 813, а средних и восьмилетних школ — 570. Эти объективные условия не могли не отразиться на осуществлении всеобщего среднего образования и качестве учебно-воспитательного процесса<sup>14</sup>. Строительство и расширение сети интернатов при школах (за 1966 — 1970 гг. было построено 16 интернатов, число учащихся в них возрос-

ло до 11,0 тыс.; в 1972/73 учебном году в них было размещено 62,4 % детей, проживающих от школ на расстоянии 3 км и более) позволили одновременно провести работу по совершенствованию школьной сети в республике, сокращению числа малокомплектных, экономически малорентабельных и в педагогическом отношении малоэффективных школ, создать более благоприятные условия для детей<sup>15</sup>.

В начале 1970-х гг. был осуществлен переход национальных школ к новой структуре (трехгодичному начальному образованию), что повлекло за собой работу по усовершенствованию типовой программы по русскому языку для трехлетней школы. Впервые были созданы и программы по русскому языку для подготовительных классов (А.И. Осипова и др.). В методику обучения русскому языку в национальной школе вошло понятие «функционально-коммуникативный подход», и задачи обучения в начальной школе стали формулироваться на основе данного принципа.

В республике были разработаны учебные пособия по географии и истории (П.Г. Матвеев, Т.Л. Родосская, Л.Г. Филатов, Е.Г. Осовский и др.), по краеведению (С.И. Деркачев) др. Изданы и новые учебники по мокшанской и эрзянской литературе.

В сельских национальных школах было предусмотрено деление 4—10-х классов с числом учащихся свыше 25 чел. на две подгруппы для изучения русского языка. Однако, как показывает анализ данных, знания многих учащихся были весьма посредственными. Так, в 1969/70 учебном году в республике было большое количество детей, которые с трудом усваивали материал программы по русскому языку, особенно в мордовских и татарских школах.

В Мордовии насчитывалось 442 национальные школы (из них мокшанских — 235, эрзянских — 156, татарских — 51), в которых обучались свыше 80 тыс. учащихся (41 тыс., 36 тыс. и 7 тыс. соответственно). Поскольку процент нерусских школ был пока еще значительным, в республике принима-



лись меры по совершенствованию в них образовательного процесса в соответствии с проводившейся политикой. Министерством просвещения был утвержден график введения новых программ обучения, принятые меры по укреплению руководящего и управленческого звена данных школ. Особые акценты были сделаны на комплектовании школ квалифицированными учителями русского языка. Если в 1959 г. из 338 учителей русского языка имели высшее образование лишь 149 чел. (44,1 %), то в 1972 г. из 532 учителей 396 имели высшее образование (74,4 %) и 102 — незаконченное высшее (19,2 %)<sup>16</sup>.

В соответствии со ст. 15 Закона о школе и уставом школы в мордовских и татарских школах продолжался процесс перехода по желанию родителей учащихся на русский язык обучения. К рассматриваемому периоду в восьмилетних и средних мордовских школах изучение всех предметов начиная с 4-го класса велось на русском языке, по программам и учебникам для русских школ, кроме русского языка и русской литературы, которые изучались по программам и соответственно учебникам для мордовских школ. Родной язык и родная литература преподавались как отдельные учебные предметы.

Процесс перехода мордовских начальных школ на русский язык обучения, который официально начался в 1959 г., также «набирал обороты», несмотря на то что имелись определенные трудности для его осуществления. К 1965/66 учебному году на русском языке обучались 15,7 % учащихся 1—4-х классов мордовских школ, а в 1970/71 — 31,2 учащихся 1—3-х классов мордовских и 10,4 % — татарских школ. Особые трудности вызывал перевод на русский язык обучения детей, практически не знавших русского языка. Для реализации данной задачи в национальных школах были созданы 60 подготовительных классов с контингентом учащихся 1 900 чел., основная цель которых заключалась в том, чтобы подготовить детей 6-летнего возраста к поступлению в школу с русским языком обучения<sup>17</sup>.

В условиях форсирования среднего всеобуча и изучения русского языка преподавание на родном языке сохранилось только в начальной школе. Возможности изучения родного языка, литературы, истории и культуры края оставались весьма ограниченными. Значительно сократилось число мордовских школ в республике: с 550 в 1960 г. до 314 в 1988<sup>18</sup>. Большая часть национальных школ смогла сохранить родной язык и родную литературу лишь как учебные предметы. Образовательный процесс в таких школах осуществлялся по всем предметам на русском языке по единым учебникам. Все это затормозило развитие собственных национальных культур и языков.

Негативные явления в экономической сфере, прежде не столь ощутимые, в 1970—1980-е гг. стали принимать широкомасштабный характер. Наступил период застоя, затем предкризисное состояние и, наконец, состояние социокультурной стагнации. Это выразилось в развитии бездуховности, росте преступности среди несовершеннолетних, распространении наркомании, проституции в среде молодежи, образовании неформальных организаций. Данные факты свидетельствовали о том, что новое реформирование школы назрело как составная часть социально-политической перестройки всего общества.

Реформа школы 1984 г. также не очень существенно сказалась на образовательной политике. Все новшества свелись к трем основным факторам: началось обучение с 6 лет и школа стала 11-летней; в очередной раз была предпринята попытка возложить на школу (в старших классах) не свойственные ей функции профессионального образования; впервые был взят пока еще робкий курс на обучение школьников информатике.

Дальнейшее совершенствование содержания образования нашло свое отражение в разработке новых учебных программ (которые имели единую структуру и строились по так называемому линейному принципу), учебников, учебного плана общеобразовательной школы. В феврале 1985 г. был принят Типовой



учебный план средней общеобразовательной школы, а на его основе разработаны типовые учебные планы для национальных школ с одиннадцатилетним сроком обучения и переходные учебные планы на 1985—1990 гг. На обязательный общественно полезный, производительный труд во 2—11-х классах отводилось 23 ч в неделю. Было выделено время на изучение новых предметов: ознакомление с окружающим миром (1—2-е классы) — 2 ч, природоведение (3—4-е) — 3, этика и психология семейной жизни (9—10-е) — 1 ч. Увеличено время на изучение родного языка и литературы, математики, обществоведения, иностранного языка, изобразительного искусства, музыки и пения, на физическую культуру и трудовое обучение. Было признано целесообразным основное время на изучение иностранного языка сосредоточить в 5—8-х классах. Широкое распространение получили факультативные курсы по изучению иностранного языка в 9—11-х классах.

С 1985/86 учебного года в школах был введен новый общеобразовательный курс «Основы информатики и вычислительной техники». Уже в первый год внедрения новой дисциплины школьники были обеспечены пробным учебным пособием, в 1986 г. планировалось проведение конкурса на написание учебника по данному предмету. Однако на начальном этапе многие школы вынуждены были вводить безмашинный вариант, результаты этой работы, по мнению учителей, равнялись нулю.

Реализация основных направлений реформы образования началась со структурных изменений школы. Однако в решении именно этой задачи наиболее ярко проявилось несоответствие целей и методов их достижения. В стране не было ни материально-технических, ни учебно-методических, ни кадровых предпосылок для приема детей в 1-й класс с шестилетнего возраста. Создание дополнительных ученических мест происходило за счет уплотнения, в результате чего возросла доля учеников, занимающихся во вторую смену, а с 1985/86 учебного года появилась 3-я смена. Все это

осложнило условия работы и учащихся, и педагогов. Планируемое решение проблемы благодаря высоким темпам школьного строительства не состоялось. Вместо ожидаемых 7 млн ученических мест в 1986—1990 гг. школы получили лишь 1 млн 323 тыс.<sup>19</sup> В результате масштабного перехода к обучению с шести лет не произошло. Наибольшее количество обучающихся шестилеток было отмечено в 1990/91 учебном году — 785 тыс. чел., хотя и этот показатель был далек от предполагаемой цифры — 4,5 млн<sup>20</sup>. Со следующего года пошло устойчивое сокращение этого показателя.

В 1995 г. из 816 школ республики лишь 396, т.е. меньше половины, были построены по типовым проектам, 420 располагались в приспособленных и ветхих помещениях, 89 находились в аварийном состоянии. Ученики 125 школ не имели представления, что такое учебные мастерские, актовые и спортивные залы. Почти треть школ работали в 2 смены<sup>21</sup>.

К концу 80-х — началу 90-х гг. XX столетия обозначился новый этап перестройки образования, во время которого «особенно было ощутимо короткое дыхание реформаторства»<sup>22</sup>. Сильные и слабые стороны реформы отразились в российском «Законе об образовании» (1992 г.) и соответствующих законах, принятых в субъектах РФ, и в частности в Мордовии. Главный акцент был сделан на демонтаже системы обязательного среднего образования: получили развитие школы с углубленным изучением отдельных предметов, начали возрождаться на новой научно-методической основе такие типы школ, как гимназия, лицей, осуществлялась разработка вариативных учебных планов. Педагоги прибрели свободу творчества. Были приняты республиканские программы, направленные на формирование содержания образования, органически сочетающего общечеловеческие, общероссийские и национально-региональные ценности. Основными их задачами стали возрождение мордовской школы, повышение языковой культуры населения, конкретизация национально-регионального компо-



нента общего образования. В первой половине 90-х гг. процессы дифференциации и индивидуализации продолжали углубляться, что выразилось в создании гимназий и лицеев.

К середине 1980-х гг. от национальной школы осталось в основном лишь название. 53 % нерусских детей в РСФСР посещали обычную русскую школу, остальные 47 % обучались в национальной, где преподавались (не считая языков союзных республик) 44 родных языка (при 120 этносах, населяющих РФ). Фактически лишь у 4 наций в той или степени сохранились средняя и старшая ступени школы на родном языке (тувинцы — 7 лет, якуты — 9 лет, башкиры и татары — 11 лет). В остальных случаях национальная школа выступала по существу лишь как инструмент подготовки к единой русскоязычной школе<sup>23</sup>.

К 1990 г. в МАССР функционировало 810 общеобразовательных школ, из них в 342 изучался родной язык, в том числе в 193 — мокшанский, в 119 — эрзянский, в 30 — татарский. В 214 школах обучение в 1—4-х классах велось на родном языке. В 128 — родной язык изучался как предмет, а обучение велось на русском языке. Таким образом, масштабы национальной школы в республике и за ее пределами значительно сократились. Абсолютное большинство школ перешли на русский язык обучения с первого класса, родной язык не сохранился даже как предмет. В целях расширения опыта по постановке работы с преподаванием родного языка в Мордовии, создания условий для отработки и внедрения новых педагогических технологий были определены 24 опорные национальные школы. В каждой из них имелось дисплейное оборудование, необходимые учебно-методические и дидактические пособия, литература. Многие имели музеи по истории, культуре родного края<sup>24</sup>. В республике стала складываться позитивная тенденция по обеспечению школ новым поколением учебников, построенных на функционировании живого языка, его стилей во всех социальных сферах, с привлечением данных по этнокультурологии и истории народа, фольклорных и лите-

ратурных источников и изданию для возрождающихся национальных школ учебно-методических комплексов. Основным принципом процесса обучения становился функционально-коммуникативный.

Постепенно расширяется сеть школ с изучением родного языка. Если в 1987/89 учебном году их было 314, то в 1991/92 — 356 с общим контингентом более 28 тыс. учащихся<sup>25</sup>. К 1999/2000 учебному году из 768 учреждений общего образования (132 774 учащихся) на территории республики 277 являлись школами с моннациональным (мордовским или татарским) контингентом обучающихся (24 601 учащийся). Количество обучающихся на родном языке в них составило: мокша — 3 319 чел., или 13,5 %, эрзя — 2 498, или 10,2 %, татары — 481, или 2,0 %<sup>26</sup>.

К началу 2004/05 учебного года в республике сложилась следующая ситуация: из 731 учреждения общего образования 284 являются моннациональными, в том числе с контингентом детей мордовской национальности — 259, татарской — 25. Только 26,1 % детей мордовской национальности от контингента моннациональных школ обучаются в 1—4-х классах на родном языке, 93,4 % изучают мокшанский и эрзянский язык как предмет, 94,6 % —татарский. Большое количество детей, не изучающих родной язык, приходится на школы в районных центрах и городах. Статус мордовских языков как государственных требует в системе образования формирования активного двустороннего как мордовско-русского, так и русско-мордовского билингвизма. В связи с этим Министерство образования республики приняло решение о введении изучения мордовских языков с нового учебного года в 1-х классах всех школ. Все начальные нерусские школы обеспечены новыми комплектами учебников по математике, природоведению на родных языках<sup>27</sup>.

В условиях модернизации образования наиболее актуальной проблемой остается определение этнорегиональной направленности содержания общего образования. Именно центрация внимания на задаче создания национальной школы,



опора на гуманистические стороны российской педагогики и обусловят успех реформационных мероприятий, обеспечивают — при осуществлении таких принципов, как сочетание общечеловеческого и национального, инновационного и традиционного, — развитие образования, а значит, и духовное возрождение народа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дайч З.Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства (вторая половина 40-х — 80-е гг.). М., 1992. С. 28.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Богуславский М.В. ХХ век российского образования. М., 2002. С. 136.

<sup>4</sup> См.: Талдин Н.В. Очерки истории мордовской школы. Саранск, 1956. С. 114.

<sup>5</sup> См.: Национальная школа: направления совершенствования структуры и содержания образования / Под ред. М.Н. Кузьмина. М., 2003. С. 5—6.

<sup>6</sup> См.: Народное хозяйство Мордовской АССР: Стат. сб. Саранск, 1965. С. 118—120.

<sup>7</sup> См.: Под звездой Октября. Саранск, 1967. С. 224.

<sup>8</sup> См.: Киселев А.Л. Социалистическая культура Мордовии. М., 1959. С. 79—80.

<sup>9</sup> См.: Кирдяшкин В.В. Мордовия на пути к всеобщему среднему образованию. Саранск, 1973. С. 96.

<sup>10</sup> ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 9, д. 73, л. 111; Кирдяшкин В.В. Указ. соч. С. 101.

<sup>11</sup> См.: Кирдяшкин В.В. Указ. соч. С. 102—103.

<sup>12</sup> ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 9, д. 73, л. 111—112.

<sup>13</sup> Кирдяшкин В.В. Указ. соч. С. 103.

<sup>14</sup> ЦДНИ РМ, ф. 269, оп. 9, д. 73, л. 113.

<sup>15</sup> См.: Кирдяшкин В.В. Указ. соч. С. 38.

<sup>16</sup> Там же. С. 71—73.

<sup>17</sup> Там же. С. 77, 80—81.

<sup>18</sup> См.: Учеваткин М.И. Состояние национального образования в Мордовии, тенденции и перспективы его развития // Цивилизованное развитие наций и межнациональных отношений / Под ред. А.И. Сухарева. Саранск, 1992. С. 35.

<sup>19</sup> См.: Образование в Российской Федерации в 1992 г. М., 1993. С. 63.

<sup>20</sup> См.: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1961—1986. М., 1987. С. 71.

<sup>21</sup> См.: Калитина Н. Школьная реформа: кирпич просит // Изв. Мордовии. 1995. 20 янв.

<sup>22</sup> См.: Пряников В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. М., 1995. С. 78.

<sup>23</sup> См.: Кузьмин М.Н. Национальная школа России: традиции и современность в контексте модернизации // Тр. Ин-та нац. проблем образования. М., 1993. Вып. 1. С. 14.

<sup>24</sup> См.: Карпов И.И. Все начинается в школе. С. 131, 135.

<sup>25</sup> См.: Карпов И. На базе родного языка // Мордовия. 1991. 29 нояб.

<sup>26</sup> См.: Образование Республики Мордовия в цифрах и фактах / Под ред. В.В. Кадакина. Саранск, 2002. С. 56, 71.

<sup>27</sup> См.: Образование в Республике Мордовия: Инф.-аналит. сб. / Под ред. В.В. Кадакина. Саранск, 2004. С. 18, 52—53.

Поступила 25.06.04.

---

## ИНТЕГРАЦИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США (конец XVIII—XIX в.)

*A.Ю. Саломатин, зав. кафедрой политологии и основ права  
Пензенского государственного университета, профессор*

В статье прослеживается эволюция юридического образования в американском пионерском обществе от подготовки юристов в частных адвокатских конторах до университетских программ, использующих с конца XIX в. по инициативе Гарвардского университета метод case studies. Проводится сопоставление с российской системой права.

This article is devoted to the process of evolution of legal education in the USA, the roots of which are traced from training attorneys in private firms through the end of the 19<sup>th</sup> century when Harvard took the initiative to introduce new «case studies» method into the University's curriculum. Comparison with Russia's law system is carried out.

Практичность и pragmatism — черты, изначально присущие американскому характеру и американскому образу жизни. Иначе и быть не могло, во-пер-

вых, в условиях переселенческого капитализма, осваивающего девственные территории, и во-вторых, в свете изначально доминировавшего на Североамериканском континенте индивидуализма.

© А.Ю. Саломатин, 2004



риканском континенте англо-протестантского этническо-религиозного элемента, культивировавшего этику накопления и предпринимательского успеха.

Первые американские юристы — это преимущественно практики. Специальное юридическое образование в Великобритании получали лишь немногие представители южных колоний. «Даже в высшем суде Массачусетса, состав судей которого в XVIII веке был многочисленнее, а сами судьи лучше подготовлены по сравнению с другими колониями, профессиональных юристов было немного. В период между 1692 г. и Революцией из 9 верховных судей Массачусетса только трое получили специальное юридическое образование — двое в судебных „иннах“ (т.е. в Великобритании) и один в колонии, остальные были священниками, врачами, торговцами или простыми людьми с общим образованием»<sup>1</sup>.

Война за независимость не способствовала ускоренному развитию академического образования в самой Америке. Препятствием для укрепления юридической профессии служили как общественные предрассудки против юристов, которые ассоциировались демократически настроенным населением с миром элиты, так и дефицит кадров. Например, среди членов Верховного суда штата Вермонт только один — Н. Чипмен (1752—1843) — имел опыт работы адвокатом. Именно он и стал впоследствии главным судьей штата и составителем сборников судебных решений<sup>2</sup>.

Тем не менее, хотя и с трудом, но академическое образование делало первые шаги. Должности профессоров права были учреждены в колледже Уильяма и Мэри (1779 г.), колледже Филадельфии (1790) и Колумбийском колледже (1793 г.). Их заняли соответственно Ч. Уит, Дж. Вильсон и Дж. Кент, которые преподавали право студентам разных курсов и специальностей. Первая же из школ права в США, Литч菲尔дская, основанная в 1784 г. в Коннектикуте судьей Т. Ривом, приобрела всеамериканскую известность. Здесь все основные отрасли права изучались в кратчайшие сроки, за 14 мес. Наряду с этим многие

опытные адвокаты продолжали вести обучение в частном порядке. Например, известный адвокат-консерватор П. Ван-Шаак подготовил до сотни учеников. Нью-йоркский судья Ч. Чанси, ушедший в отставку в 1793 г., занимался преподавательской деятельностью в своей конторе 40 лет.

Качественный прорыв в преподавании права связан с наиболее известным в США учебным заведением — Гарвардским университетом. Сюда после создания кафедры и школы права на преподавательскую работу был приглашен член Верховного суда США Дж. Стори, который удачно совмещал практический опыт с теоретическими изысканиями. «Стори выпускал в среднем по одному тому в год юридических комментариев по широчайшему кругу правовых проблем — от освобождения под залог, делового партнерства, посредничества, оборота векселей, деловых обязательств и исков до конституционного права, законодательных противоречий и норм общего права»<sup>3</sup>. Дело Дж. Стори в Гарвардском университете продолжили С. Гринлиф — автор трехтомного «Трактата по доказательственному праву» и специалисты в области контрактного права и права недвижимости Т. Парсонс и Э. Уошберн.

Чуть позже не менее значимый вклад в дело интеграции теории и практики в юридическом образовании внес Б.Ф. Батлер. Генеральный атторней США и руководитель нью-йоркской коллегии адвокатов, он выступил в 1835 г. с планом организации школы права при Нью-Йоркском университете. В отличие от Гарвардского университета, где студентов старались приучить мыслить общенациональными правовыми категориями, Батлер предложил сосредоточиться на праве штата Нью-Йорк. Другой особенностью учебного проекта Батлера было то, что он оказался ориентированным на клерков судов и адвокатских контор и предлагал обучение в вечернее время<sup>4</sup>.

Между тем в середине XIX в. в США происходит завершение промышленного переворота и начинается этап индустриализации, что резко увеличивает спрос на

юристов (в 1850 г. их было 22 тыс., а в 1900 г. — около 114 тыс.). В ходе ускоренного развития корпоративной, а с 1880-х гг. — и монополистической собственности возросла нужда в юрисконсультах у корпораций, что первыми почувствовали железнодорожные компании. Стали создаваться первые крупные адвокатские конторы.

В свете новых общественных потребностей резко увеличивается число учебных заведений юридического профиля (с 15 в 1850 г. до 31, 51, 61 и 102 в 1870, 1880, 1890 и 1900 г. соответственно), расширяется их география. Если в 1850 г. юридические школы имелись только в 12 штатах, а в 19 они отсутствовали, то в 1900 г. 33 штата обладали такими школами, а 13 штатов «импортировали» квалифицированных юристов<sup>5</sup>.

Принципиально важным становится и повышение академических стандартов образования. В 1870 г. нью-йоркский юрист К. Лэнгделл был назначен деканом Школы права Гарвардского университета, и с этого момента началась образовательная реформа, подхваченная другими университетскими центрами. Как утверждал один из современников, то, что нашел Лэнгделл, прия на свой административный пост, было «школой без вступительных экзаменов и экзаменов на получение степени, преподавательский корпус из 3 профессоров, читавших лишь 10 лекций в неделю 115 студентам, учебный план без какой-либо рациональной последовательности изучаемых предметов и неполная и приходящая в упадок библиотека»<sup>6</sup>.

Лэнгделл в 1871 г. увеличил срок обучения с 1,5 до 2 лет (впоследствии — до 3), в 1872 г. учредил курсовые экзамены, а в 1875 г. ввел вступительные экзамены (без экзаменов могли поступать выпускники колледжей). Но самое главное, реформатор изменил методику обучения. Он перенес акцент с лекций и зазубривания правовых норм на анализ в аудитории наиболее значимых судебных precedентов, что позволяло студентам более широко знакомиться с общенациональными тенденциями в развитии права. Конечно, и этот подход наряду с дос-

тоинствами имел недостатки (в частности, материал изучался очень медленно, игнорировались правотворческая деятельность законодательных органов и право отдельных штатов, среди судебных случаев преобладали споры из английской правовой практики). Но все же методические новации внесли свежую струю в учебный процесс и способствовали формированию штатного преподавательского состава (а не преподавательского корпуса из числа совместителей-практиков), ибо только штатные профессора имели желание и возможность внимательно проанализировать и обобщить специально собранные судебные precedенты. Не случайно подходы Лэнгделла восприняли в Колумбийском университете и Университете штата Айова, в Университете Цинциннати и в Университете Чикаго. И вообще, к концу XIX в. в связи с повышением престижиности университетского юридического образования ряд штатов вводит для выпускников отдельных школ привилегию, отменив для них экзамены в связи с допущением к адвокатской практике<sup>7</sup>.

Таким образом, за столетие с небольшим в США, несмотря на некоторые сохраняющиеся недостатки, было найдено оптимальное соотношение между теорией и практикой. Здесь к середине XIX в. ушли от голого практицизма первых десятилетий существования независимого Американского государства, когда подготовка юридических кадров находилась в руках адвокатских контор и небольших частных школ.

Участие университетов в юридическом образовании, конечно, не решило всех проблем, но поставило его на более прочный фундамент благодаря написанию вузовскими преподавателями столь необходимых правоведческих работ. Но главный прорыв произошел все же в последние десятилетия XIX в. Перестройка вузовской деятельности в Гарвардском университете под формат case studies стала оригинальной, оправданной новацией, особенно необходимой для стран системы общего права.

В условиях российской системы права, в которой (как в странах европейско-



го континента) первенствующее место занимает законодательство, а не право-творческая деятельность судов, знание правовых прецедентов вроде бы не имеет такого значения, как в США. Однако в связи с тем что правовые системы различных стран глобализирующегося общества испытывают определенное сближение, а правовая система России находится в состоянии трансформации, российское юридическое образование также нуждается в корректировке. В 1990-е гг. подготовка юристов у нас в стране многократно выросла — нередко в ущерб ее качеству<sup>8</sup>. Исправлять положение следует в том числе и с помощью углубления правовой эрудиции, которая, как нам представляется, сводится к знанию не только отечественных судебных решений, но и зарубежных правовых прецедентов.

В последние годы наметилась тенденция к улучшению учебного и документального материала. В частности, хрестоматия, выпущенная под редакцией профессора Н.А. Крашенинниковой<sup>9</sup>, дает возможность более детально изучать зарубежное право, а что касается

опубликования судебных прецедентов, то здесь составителям и переводчикам придется еще немало поработать. Но интересы подготовки высококвалифицированных, готовых к дискуссии юридических кадров этого требуют, и американский метод case studies, синтезирующий теорию и практику, еще будет нами востребован.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бурстин Д. Американцы: колониальный опыт. М., 1993, С. 236.

<sup>2</sup> См.: Bloomfield M. American Lawyears in a Changing Society. 1776—1876. Cambridge; L., 1983. P. 43, 45—46, 51.

<sup>3</sup> Бурстин Д. Указ. соч. С. 54.

<sup>4</sup> См.: Schwartz B. Main Currents in American Legal Thought. Durham, N.C., 1993. P. 252—253.

<sup>5</sup> См.: Friedman L.M. A History of American Law. N.Y., 1985. P. 607, 608.

<sup>6</sup> Chase W. The American Law School and the Rise of the Administrative Government. Madison, 1982. P. 23.

<sup>7</sup> См.: Friedman L.M. Op. cit. P. 616, 620.

<sup>8</sup> См.: Кроначев Н.М., Хохлов Е.Б. Юридическое образование: выбор пути // Правоведение. 2003. № 2. С. 235—248.

<sup>9</sup> См.: Хрестоматия по истории государства и права зарубежных стран / Отв. ред. Н.А. Крашенинникова. М., 2003. Т. 1—2.

Поступила 24.09.04.

## ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

### ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА КАК ИСТОРИИ ЕГО КУЛЬТУРЫ

**Б.А. Фролов,** доцент кафедры философии и социологии Пензенского государственного университета архитектуры и строительства

В статье предпринята попытка представить историю не только как прошлое во всем его многообразии, но и как мыслительную реконструкцию всего этого прошлого в головах ученых и теоретиков. Единая история неизбежно распадается на множество отдельных исторических потоков: историю экономики, науки и техники, религии, морали и искусства, социальных процессов или историю идей, взглядов и теорий. Применительно к образовательному процессу автором предлагается такой подход, который дает возможность вместо различных наук и отдельных историй изучать историю человечества как историю его культуры.

In the article an attempt is undertaken to understand history not only as the past in all its variety, but also as Cogitative reconstruction of the past by scientists and theorists. In this case the whole history inevitably breaks up into separate historical streams: history of economy, of science and of techniques, history of religion, of morals and art, history of social processes or history of ideas, views and theories. With reference to educational process this approach enables to study the history of mankind as the history of its culture instead of studying various sciences and separate histories.

Предмет, который изучают школьники и студенты и который называется историей, предполагает освоение ими «прошлого человечества во всей его конкретности и многообразии»<sup>1</sup>. В свою очередь, прошлое человечества, или всемирная история, складывается из историй отдельных регионов, отдельных стран и народов. Одновременно все эти многообразные истории делятся на одни и те же временные этапы — история первобытности, древняя история, история средних веков, новая и новейшая истории. Содержание как всемирной истории, так и истории отдельных стран обязательно включает в себя особенности экономики каждого периода, социальной структуры общества, его политической организации, последовательное изложение наиболее важных событий, а в конце обычно рассказывается об основных культурных достижениях данной эпохи.

Вышеприведенное утверждение, что история есть «прошлое человечества...» не дает ответа на вопрос, что же она изучает, ибо прошлое есть то, чего нет. То, что подразумевается под прошлым, есть лишь его мысленная реконструкция, совершающаяся в головах историков, которые живут в настоящем, т.е. в другом времени и других обстоятельствах.

Историческая реконструкция, как всякая мыслительная деятельность, опирается на определенный эмпирический

материал — памятники «материальной культуры», документы, тексты, легенды, мифы, язык и многое другое. Далее, чтобы реконструировать то, чего уже нет, хотя и по вполне реальным источникам, нужна обобщающая идея или идеальная схема, которая дает возможность не только расположить реконструируемые факты в определенном порядке, но и «вложить» в них внутренне связывающий их смысл, т.е. понимание причин и следствий, стимулов и целей, которыми руководствовались отдельные личности, социальные группы или социальные общности, совершая определенные действия или принимая участие в каких-то событиях. При этом исторический поток выступает в своих отличных друг от друга лицах, которые определяются как исторические эпохи, характер которых, хочет того историк или нет, всегда связан с судьбой конкретных исторически сложившихся общностей.

Принято считать, что историю творят массы (народ). При этом, однако, следует иметь в виду, что массы одной эпохи отличаются от масс других эпох, т.е. массы в любой исторический период имеют свое лицо, а каждая историческая эпоха отличается от другой как раз своеобразием тех народов, которые ее «творят». Иначе говоря, пока существует данная историческая общность, существует и ее эпоха: эпоха начинается с



момента формирования этой исторической общности и заканчивается, когда она сходит со сцены. Сама же историческая общность может пониматься либо как данный этнос (ахеицы в Древней Греции или славяне в Древней Руси), либо, в более широком плане, как родовые (в эпоху первобытности) или религиозные (в средневековье) общинны. Такой подход позволяет увидеть историю как смену «социальных лиц», а не безликих масс вроде «первобытных людей», рабовладельцев и рабов, феодалов и крестьян.

Например, «первобытное общество» в учебниках истории трактуется как нижняя ступень человеческой эволюции, где жили «первобытные люди», которые занимались охотой, рыболовством и собирательством. Экономической основой первобытной социальности объявляется родоплеменная собственность, которая позволяла людям трудиться сообща и распределять результаты труда согласно уравнительному принципу. Первобытная коллективность объясняется необходимостью совместного труда, совместной борьбы с неблагоприятными природными условиями, враждебными соседями и опасными зверями. Однако общественная собственность не спасает от вражды с соседями (в основном из-за охотничьих угодий). Не дает она и ответа на вопрос, почему первобытное общество делится на обособленные группы. Историки ссылаются на кровное родство. Кровное родство действительно сплачивает отдельных особей в родственные коллективы и одновременно ограничивает их от других. Оно существует и по сей день, хотя семья все больше теряет свою значимость, а людей сплачивает не только забота о продолжении рода. При этом следует также вспомнить, что кровное родство имеется и у животных (стая, стада и т.п.), но оно не делает их людьми.

Как известно, марксизм в качестве решающих факторов, выделивших человека из мира животных, называет труд и членораздельную речь (Ф. Энгельс). Что касается речи, то она сама является результатом перехода наших далеких предков к труду. Труд есть свойство уже сформировавшихся людей и предполага-

ет существование экономических отношений, характер которых проявляется в форме собственности на средства производства. И если признать, что в ту пору господствовала колективная родоплеменная собственность, в силу того что первобытные люди занимались охотой, рыболовством и собирательством, то средствами производства, находящимися в общественном пользовании, должны были быть копья, стрелы, остроги, силки. Но так ли это? Изготовление и использование средств производства могли быть только индивидуальными. Сообща проводились лишь само добывание пищи (охота, рыболовство) и ее поедание. Да и последнее регламентировалось в зависимости от места, занимаемого членом рода в общей иерархии. К тому же лук и стрелы были изобретены на более поздней ступени первобытности.

Труд, если иметь в виду его самое главное качество, есть деятельность, в процессе которой из природного материала изготавливаются продукты, одежда, жилище, орудия труда и т.п. Однако это — не просто деятельность по преобразованию природного предмета, а деятельность *целеполагающая*, когда в сознании человека идеально предстает ее будущий результат. Цель, в свою очередь, есть *закон*, который определяет способ и характер человеческих действий (К. Маркс).

И хотя здесь не место рассуждать об отражении, первичности и вторичности, тем не менее вопрос о том, что же составляет содержательный компонент цели, требует некоторых пояснений. То, что цель есть результат нашей мыслительной деятельности и что она есть образ будущего результата, который направляет человеческую деятельность, не вызывает сомнений. Причем интерес представляет не столько отдельный субъект, сколько исторически определенная социальная общность. Под целью в данном случае понимается коллективно признаваемый образ, который существует в виде социального образца, характеризующегося внутренне нравственным смыслом и внешне представленным обликом. Этот образец имеет значение *со-*



*циального идеала*, который (особенно на первых порах) должен выступать не как абстрактный принцип, а вполне конкретно и даже «осозаемо». Иными словами, идеал есть одновременно и эпохальный образ, определяющий жизнедеятельность данной социальной общности на достаточно длительный период ее существования.

Если последнее положение не противоречит здравому смыслу, то остается еще объяснить источник или указать на прообраз эпохального образа. То, что он также является результатом отражения внешнего мира, бесспорно. Проблема здесь в характере отражения, так как «первобытные люди» скорее всего были еще неспособны к абстрактному мышлению, их мышление было непосредственно-чувственным и конкретно-предметным. Далее, считать, что в качестве прообразов (объектов отражения) выступали те предметы и явления, которые находились в их ближайшем окружении, — значит стоять на позициях механицизма (зеркальное отражение), неспособного объяснить зарождение сознания и мышления. Более приемлемым представляется предположение, что таким объектом, находящимся рядом с формирующимся человеком, было нечто живое и деятельное, вероятнее всего, какое-то животное. Данное предположение сразу же дает возможность понять, что формирующийся человек начал копировать (отражать) поведение отличного от самого себя существа, которое стало для него *тотемом*, первопредком не столько в прямом (биологическом), сколько в переносном, но также обеспечивающем жизнь смысле. Это также проясняет, почему самой первой коллективной формой духовной жизни человечества был тотализм. Он явился и первой ступенью культурной эволюции, так как в силу каких-то обстоятельств предок человека «отказался» от прирожденной программы жизнеобеспечения и перешел к искусственной, культурной программе. И наконец, для архаичных людей тотем стал непосредственно существующим и реально осозаемым социальным идеалом, от которого теперь зависела их жизнь.

Тотем как эпохальный образ на несколько тысяч лет определил историю человечества. Отказ от него означал окончание данной эпохи и переход человечества к новой — эпохе *родового строя*.

Не вдаваясь в причины и подробности перехода становящегося человека от прирожденной генетической программы к «чуждой» ему программе другого существа, мы лишь констатируем, что этот факт совершился и произвел кардинальный переворот во всей душевной и телесной организации *Homo sapiens*. Человек стал культурным, обладающим воображением и памятью, волей и верой, мышлением и сознанием существом, которое уже не приспособливалось к природе, а приспосабливало ее к своим потребностям, преобразуя ее по своему образу и подобию. Он получил возможность понимать смысл не только окружающих его предметов, но и осознавать смысл собственного существования, т.е. уже архаичные люди знали, кто они есть — волки ли, медведи, змеи и т.п. Тотем стал их кумиром.

Только с утверждением тотемизма начинает формироваться *социальность*, так как групповой образ жизни предков человека был еще биологической формой, которая сплачивала особей на основе естественных закономерностей. Архаичные люди впервые создали коллектив уже на основе «осознанного» стремления к идентичности как со своим тотемом, так и друг с другом. Коренным образом начала изменяться и мотивационная сфера, которая теперь должна была служить в качестве критерия не столько того, что нужно и полезно организму, сколько того, что нужно и полезно коллективу. Так тотем стал первой социальной нормой, т.е. объединяющим началом и гарантом нерасторжимости уз, связывающих всех членов архаичного общества. Можно утверждать, что вместе с культурой рождается и человек, и общество.

Культура изменила сам механизм адаптации человека к окружающей среде, в том числе и его *родовой опыт*. Вообще, родовой опыт любого биологического вида, если говорить упрощенно,



складывается в результате естественного отбора и «откладывается» в телесной организации составляющих этот вид особей, что и гарантирует их выживаемость в данной среде. В нашем случае родовой опыт оказался не связанным с генетической программой человека, он всецело определялся успехами или неудачами в культурной деятельности, включающей в себя как духовно-душевную, так и предметно-практическую стороны, т.е. представал в виде предметов, созданных человеком и для человека, в формах деятельности с ними и в формах общения. В процессе жизнедеятельности коллектива каждый из его членов сознательно использовал родовой опыт и непременно вносил в него что-то свое. И это «что-то» благодаря внешне предметному характеру родового опыта не исчезало бесследно вместе со смертью данного индивида, как у животных, а становилось достоянием всех, что породило еще один вид социальности — взаимосвязь поколений, которая существует в форме *воспитания подрастающего поколения*, приобщения его к коллективным достижениям.

Иногда встречается мнение, что воспитание подрастающего поколения существует и у животных — в виде игры (Й. Хейзинга). Но здесь старшие особи своими действиями лишь выявляют поведенческие формы, уже заложенные в них самой природой. У человека же поведенческие формы являются не врожденными, а благоприобретенными. Поэтому задачей воспитания служит не пробуждение инстинктивного поведения, а обучение ребенка жить и действовать по-человечески, т.е. выработка у потомства такого алгоритма жизни, который можно выразить словами: делай вместе с нами, делай как мы. *Человеческая деятельность изначально и всегда есть деятельность «по образу и подобию».*

Вместе с тем воспитание неизбежно закрепляет стереотипные формы поведения и деятельности, что порождает традиции и обычаи, придающиекультурному процессу устойчивость и предсказуемость. А индивидуальные находки и изобретения придают ему изменчивость

и динамизм. Из этого складывается культурно-исторический прогресс, позволяющий человеку развиваться несравненно быстрее, нежели в условиях естественной эволюции. *Культурно-исторический прогресс есть история человечества*, и ничего другого она собой не представляет.

Одна из особенностей культурно-исторического прогресса заключается в том, что он складывается из отдельных временных отрезков, в результате чего выступает как последовательная смена исторических эпох. Наука научилась выделять их и комбинировать из них различные модели историко-культурной периодизации: циклические (Дж. Вико, Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Дж. Тайнби), эволюционно-прогрессистские (Г. В. Ф. Гегель, О. Конт, К. Маркс), эсхатологические (св. Августин, Н. А. Бердяев). Циклические модели воспроизводят основные этапы существования живого организма (зарождение, рост, расцвет и гибель); прогрессистские берут за основу какие-то стороны культуры (познание, науку, экономику), благодаря чему история предстает либо как восхождение духа к высотам собственного самопознания, либо как смена познавательных ориентиров, либо как ступени вызревания экономических отношений. Все эти и подобные им типологии в большой степени абстрактны и односторонни, из-за чего теряются целостность и своеобразие человеческой истории.

Исходя из особого характера культуры как деятельности человека по преобразованию мира «по своему образу и подобию» в качестве основания для выделения культурно-исторических эпох можно принять эпохальный образ как форму *самосознания исторически определенных социальных общностей*, сменяющих друг друга в процессе исторического творчества. Каждый такой образ не только отвечает на вопрос «Кто мы?», но и выступает в качестве социально принятой цели, культурной парадигмы, определяющей характер и способ жизнедеятельности данного коллектива, направление его творческих устремле-

ний. И совсем не обязательно, чтобы общегрупповая цель была четко и рационально осознана. Это осознание может происходить на интуитивном уровне и выражаться иносказательно, в форме метафоры. В таком случае эпохальный образ есть одновременно и *алгоритм деятельности* как всего общества, так и каждого отдельного индивида. И даже в том случае, когда тот и другой руководствуются различными мотивами, размышлять (целеполагать) и действовать они могут только согласно господствующей мыслительной матрице. Отсюда и результаты этой деятельности, сколь бы неоднозначными они ни казались, должны иметь сходную *форму внешней выразительности*.

Выделение следующих друг за другом исторических эпох, основанных на эпохальных образах, не составляет особой трудности, так как историческая наука, философия, культурология, искусствоведение уже давно активно пользуются ими, хотя не всегда однозначно осознают их действительную значимость и роль в историко-культурном процессе. Это — *тотемизм, мифология, религия и гуманизм*.

Относительно *тотемизма* главное уже сказано выше, добавление же сводится к тому, что все человеческое начинается с тотемизма. Его появление одновременно означало выделение человека из животного царства и рождение первой социальной формы — тотемного коллектива. Хотя предки человека были стадными животными и новая социальность по своей структуре едва ли отличалась от стадной, тем не менее тотемный коллектив принципиально отличался от стада тем, что люди сознательно стремились быть похожими на существа иного рода. Так родились охота и собирательство, т.е. то, чего предки человека не знали.

Стремление к идентичности с тотемом породило и первую мыслительную схему — имитацию, когда люди организовывали свое поведение на основе образа тотема. Такой образ стал первой абстракцией, позволяющей человеку оторваться от непосредственных потребно-

стей и непосредственной реальности, частью которой был он сам.

На основе тотемизма появляются, с одной стороны, анимизм, признание всего существующего живым и одушевленным (в той мере, в какой можно было говорить о душе такого существа), а с другой — фетишизм как «обожествление внешнего существа или предмета». Фетишизм рождается из веры тотемного человека в то, что конкретное животное есть его первопредок. Это животное превращается в священное существо, с которым связывается все самое ценное в жизни архаичного коллектива. В рациональном плане тотем явился внешним выражением родового опыта этих людей, что, в свою очередь, требовало особого к нему отношения — как к коллективному достоянию, от которого зависела жизнь тотемного клана. Фетиш — своеобразно понятый абсолют, который впоследствии превратился в Бога. А пока тотем не был Богом, поэтому и не сложился его кульп, а была лишь натуральная имитация образа жизни и поведения тотема в целях поддержания жизни.

Переход наших предков к *копированию* своегоtotема был настолько фундаментальным открытием, что до сих пор остается важнейшим принципом мышления и поведения людей, хотя и сам объект, и способ копирования периодически изменялись в ходе эволюции культуры.

Тотемизм — это и первая человеческая *форма общения*, и хотя «язык» архаичных людей лишь с большой натяжкой можно назвать речью, так как он состоял из мимики, жестов, телодвижений и непроизвольных голосовых выкриков, вздохов, хмыканьи и т.п., тем не менее общение уже состоялось как между сородичами по коллективу, так и с подрастающим поколением. Универсальной формой общения в ту эпоху было *подражание*.

В процессе длительного периода существования тотемистической организации общества родовой опыт людей значительно расширился и обогатился, что привело к еще одному великому открытию — на интуитивном уровне они позна-



ли суть продолжения рода, т.е. связь полового акта с рождением потомства. То обстоятельство, что архаичные люди, как и все животные, подчинялись основному инстинкту, не давало им повода сделать такой вывод, и только «наблюдение» над образом жизни своего тотема привело к данному открытию, которое стало ими использоваться уже намеренно. Это привело к возникновению новых социальных общностей — *родовых общин*, коллектива кровных родственников во главе с прародителем. Самосознанием родовых коллективов становиться **мифология**. Не та, которая появится потом как сказание или собрание мифов, а как жизнь, строящаяся на основе сознательного стремления к размножению и плодородию (А. Лосев). Этот принцип жизни сакрализуется и сопрягается с культом, примеры которого во множестве приводятся исследователями (Э.Б. Тайлор, Дж. Фрейзер и др.)

Мыслительная схема как бы копирует акт, содействующий размножению, а мир постигается как живой и одухотворенный, когда он в целом и отдельные его части осознаются как результат порождения. Такая мыслительная матрица названа нами *магией*. Даже сегодняшнее отношение к ней как к чему-то негативному, зловредному и противоестественному во многом объясняется мнением, что, воздействуя определенным образом на предметы, можно воздействовать и на людей, их поведение или состояние, т.е. управлять людьми, подчинять их своей воле. Тогда же магия была положительной и представляла собой непосредственную имитацию полового акта или того, что сегодня в науке называют «методом проб и ошибок», а в просторечии — «методом тыка». На основе магии люди родового общества освоили огромные пространства и совершили множество открытий, среди которых — создание первых орудий труда из дерева или камня (дубина, копье, палка-копалка, лук и стрелы), научились добывать огонь трением, на практическом уровне начали различать различные роды животных, растений, минералов и многое другое. И самое главное, состоялся их

переход к скотоводству и земледелию, благодаря чему они смогли перейти от присваивающего производства к производящему, или к искусственноому образу жизни. Понимание мира как живого и одухотворенного, различие видов животного и растительного царств на основе различия их «естественных» душ привели к формированию пантеона богов, «заведовавших» различными частями мира, стихиями или видами растений и животных, т.е. обусловили становление язычества.

Внешней, эстетической формой магического мышления явился *ритуал*, который означал не только строжайшее соблюдение «технологии», совокупности последовательных действий, но и их сакральный характер. Ритуал стал также первым, вполне человеческим языком общения, который затем дополнился полноценной речью<sup>2</sup>.

Следующий этап в культурном развитии человечества связан с возникновением богатства и власти. Источником богатства становится труд, т.е. созидание вещественных ценностей. Богатство вызывает необходимость его хранения и защиты, в связи с чем появляются войска и вооружение, а вместе с ними и политическая власть, опирающаяся на законы. Так рождаются полисные общества, составляющие основу возникновения мировых цивилизаций, подобных древнегреческой, римской, египетской, персидской, индийской, китайской и др. Самосознание этих цивилизаций отражает *религия*, отличительной особенностью которой является признание высшей воли в виде не только Бога-творца, но и Бога-защитника и управителя. Вместе с другими богами, которые находятся с ним в родстве, тот составляет «святое семейство», которым он тоже управляет. Расширяется и обогащается куль (храмы, богослужение). Возникает богословие, роль которого выполняет мифология, понятая уже как сказание и завет<sup>3</sup>.

Доминирующей мыслительной схемой становится канон, который означает и правило, и требование, и завет. Подобно тому как «все вещи вышли из храма» (О. Фрейденберг), все виды труда

произошли из ритуала, а потому несли в себе священные заветы. Соблюдение этих заветов в непосредственной деятельности и есть *канон*. Причем соблюдение канонов касалось не только трудовой деятельности, связанной с предметной деятельностью (ремесло), но и воинского дела, политики, воспитания. Археологические исследования доносят до нас древние своды законов (базальтовый камень Хаммурапи, ветхозаветные скрижали, законы двенадцати таблиц в Риме и т.п.).

Эстетической формой канонического творчества становится *искусство*. Это слово многослойно. Оно обозначает, во-первых, всякое умение, достигшее совершенства (искусство письма, дипломатии, танца или кулинарное искусство, воинское искусство и т.п.). Во-вторых, особую (художественную) форму деятельности, воплощенную в архитектуре, живописи, скульптуре, музыке, поэзии и т.д. Последнее значение сформировалось гораздо позже, раньше его не существовало. В Древней Греции, например, было слово «технэ», которое употреблялось одновременно по отношению к мастерству плотника, каменщика или гончара, а также труду архитектора, скульптора, живописца. Поэтому с полным основанием можно говорить об искусстве воплощения заветов, будь то ораторское искусство или сочинение трагедии, изготовление статуи или возведение храма, строительство судов или городской стены и т.д.

По нашему мнению, каноническое творчество можно охарактеризовать как традиционное. Оно было присуще не только древнейшим цивилизациям, но и тем, которые существовали совсем недавно или существуют сейчас (китайская, индийская, арабская, российская и др.). К этой же ступени культурного развития относится и европейское средневековье, т.е. христианская цивилизация, которую отличали и беспредельное господство религиозного сознания, и верность канонам, и каноническое искусство.

Логика нашего исследования дает нам основание выделить особый (современный) тип культуры, который утвер-

дился в Западной Европе, где произошли кардинальные культурные трансформации, выводящие ее за пределы канонической культуры: в социальной сфере сформировалась новая социальная общность — *гражданское общество*, выросшее из городского населения и состоящее из автономных индивидов, обладающих неотъемлемыми правами и свободами, побудительным стимулом к деятельности которых становится стремление к успеху в экономике, политике, науке, общественном мнении, дающему материальное благополучие, жизненный комфорт или душевное удовлетворение собой; в духовной сфере традиционная католическая вера уступает свое место науке, которая превращается в непосредственную производительную силу в виде новой техники и технологии; Бог устремляется из научной картины мира, а его место занимает человек, обладающий потребностями и способностями, готовый покорить не только Землю, но и околосземное пространство. Доминирующей формой самосознания европейской цивилизации является *гуманизм*, т.е. научно отработанные и представленные как общечеловеческие интересы западного человека.

Так рождается *авторское творчество*. Алгоритмом мыслительной деятельности автора становится *игра* как свободный поиск пространства для воплощения собственных притязаний индивида, когда он не только включается в существующую, но и готов навязать обществу собственную игру с правилами, отвечающими его интересам.

Западное общество — это массовое общество, где каждый стремится удовлетворить свои амбиции, поэтому культура неизбежно приобретает черты массовой как по содержанию, так и по форме. Эстетической формой, наиболее соответствующей игровой культуре, выступает шоу, понимаемое как яркое зрелище, привлекающее внимание массы, как представление, создающее виртуальную реальность, видимость счастья и заставляющее публику поверить, что оно настоящее. Если высшей ценностью традиционного творчества была красота как



авторская версия канона, то популярной формой авторского творчества становится растиражированная *копия оригинала*, которая автору дает возможность расширить круг почитателей и увеличить гонорар, а публике — ощутить свою причастность к кумиру, принять копию за оригинал, предназначенный лично каждому.

Сказанное позволяет по-иному взглянуть на историю, а именно — историю

человечества и есть история его культуры, так как кроме культуры у человека ничего нет и быть не может.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Советский энциклопедический словарь. М., 1981. С. 518.

<sup>2</sup> См.: Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991.

<sup>3</sup> См.: Мифы народов мира: В 2 т. М., 1993.

Поступила 09.02.04.

---

## ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

**Т.В. Яковлева,** доцент кафедры русского языка и методики начального обучения Белгородского государственного университета,

**В.В. Дёмичева,** доцент кафедры русского языка и методики начального обучения Белгородского государственного университета

В работе обоснован принципиально новый подход к изучению родного языка, к формированию у учащихся взгляда на язык как национальный феномен. В основе разработанной авторами программы лежит этнокультуроудческий текст, содержащий сведения о традициях, обычаях, обрядах, праздниках, устном народном творчестве, символах русского народа. На материале такого текста решаются грамматические, воспитательные и развивающие задачи. Универсальность данной программы состоит в том, что предложенные этнокультуроудческие тексты могут использоваться при обучении школьников как по традиционной, так и по альтернативным программам.

In this work the new approach to the study of the mother tongue is substantiated. The core of the programme lies in the ethno-cultural text about traditions, customs, rites, holidays, oral-folk art, and symbols of Russian people. Grammatical, educational and developing problems are solved on the material of this text. Universality of the program is in the fact that the ethno-cultural texts can be used in both traditional and alternative programs.

В современных условиях кардинальных изменений в социальной жизни нашей страны, радикальных перемен в области просвещения особую остроту приобретает проблема этнокультуроудческого образования и воспитания в школе. Известно, что в переломные исторические эпохи родной язык становится символом национального самосознания. В условиях духовно-нравственного возрождения России усиливается социальная значимость этой учебной дисциплины в формировании духовной культуры русского народа.

Языковое образование школьников представляет собой как процесс, так и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ

теории языка, на речевое, умственное и эстетическое развитие, а также на овладение культурой народа — носителя данного языка, поскольку язык, будучи формой социальной памяти, является отражением национальной культуры этноса, говорящего на нем. Обучение родному языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа, а методическая система обучения языку — последовательно реализовать включение в школьный курс национально-культурного компонента.

В сложившейся ситуации возникает потребность в разработке программы этнокультуроудческого образования и воспитания младших школьников сред-

ствами русского языка. Именно в начальной школе должны закладываться основы формирования этнокультуро-вежеской компетенции учащихся. Федеральная целевая программа «Русский язык» провозглашает необходимость обновления содержания и методов обучения русскому языку, усиления роли русского языка в российском образовательном и воспитательном пространстве.

Задачи разработанной авторами Программы этнокультуро-вежеского образования и воспитания учащихся в процессе изучения родного языка таковы:

- 1) формирование личности как носителя языка с ее этническими особенностями, способной ощущать язык как высший дар, национальную и общечеловеческую ценность;

- 2) ознакомление учащихся с основными константами русской культуры средствами языка;

- 3) приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного слова, запечатленного в образцовых текстах устной и письменной речи;

- 4) воспитание детей на традиционной культуре русского народа;

- 5) развитие способности восприятия, понимания, интерпретации духовного содержания этнокультуро-вежеского текста как условие формирования национального самосознания;

- 6) изучение системы родного языка как средства развития этнокультуро-вежеской компетенции школьников.

Данная программа дополняет Государственную программу общеобразовательной школы (начальные классы): грамматические темы сохраняются, но изучаются они на основе этнокультуро-вежеского материала (текстов). Этнокультуро-вежеский текст содержит сведения о традициях, обычаях, обрядах, праздниках, устном народном творчестве, символах русского народа. На материале такого текста решаются грамматические, воспитательные и развивающие задачи.

Особенностью программы является то, что предложенные этнокультуро-вежеские тексты могут использоваться при обучении школьников как по традицион-

ной, так и по альтернативным программам. При этом учителю предоставляется право выбора: можно изучать грамматический материал с использованием таких текстов на уроке знакомства с новым материалом или на уроке закрепления знаний, умений, навыков, можно использовать текст для проведения изложений и сочинений.

Основополагающими принципами построения программы являются следующие:

- 1) принцип гуманистической психологии и развивающего обучения: гуманизация и соединение чувственного, рационального и духовного знания в структуре личности; культурообразность, индивидуальный и деятельностный подход, сотрудничество, творческое развитие личности, практическая направленность, учет возрастных особенностей ребенка;

- 2) методические принципы обучения русскому языку, выделенные и обоснованные Л.П. Федоренко: внимание к материи языка, понимание языковых значений; развитие чувства языка, координация устной и письменной речи<sup>1</sup>;

- 3) лингвокультуро-вежеские принципы:

- *интерактивный*: сохранение единого образовательного пространства, позволяющего выявлять отношение ученика к окружающему миру, формирование толерантного сознания;

- *историко-культурный*: формирование посредством языка национально-культурного и личностного самосознания, формирование взгляда на язык как на исторический и культурный феномен;

- *коммуникативный*: языковое развитие учащихся, совершенствование умений и навыков в разной речевой деятельности, овладение культурой общения и культурой речевого поведения;

- *этнолингвистический*: рассмотрение языка как хранилища исторической памяти народа, отражения его образа жизни, психологии, верований, этических оценок;

- *лингвоэкологический*: воспитание любви к родному языку, чувства ответственности за его настоящее и будущее.



Как и курс русского языка в целом, данная программа имеет познавательную направленность, которая реализуется в двух ведущих целях — специальной и общепредметной.

*Общепредметная цель* — учить анализу языковых явлений для выявления духовной, национально-культурной и индивидуальной семантики слова; воспитывать средствами предмета интерес к истории своей родины, развивать познавательные способности учащихся, стремление самостоятельно добывать знания, обогащать словарь, развивать коммуникативные способности, навыки связной речи, прививать интерес к предмету «Русский язык», формировать и развивать языковую личность ребенка. (Языковая личность — это любой носитель языка, умеющий соединять мысль со звуком и использовать язык как средство выражения духа народа, нации.)

*Специальная цель* — воспитывать через систему этнокультурологических понятий духовно богатую, нравственно ориентированную личность с развитым чувством самосознания, человека, любящего свою родину, свой народ, язык и культуру и уважающего традиции и культуру других народов.

Поскольку данная программа дополняет Государственную программу общеобразовательной школы (начальные классы), то основные требования к учебным знаниям и умениям учащихся согласуются с изложенными в Программах общеобразовательных учреждений.

Учащиеся должны знать:

1) значения слов, относящихся к российско-культурно-исторической лексике (они выделены в словаре к уроку);

2) основы народной культуры, представленные в этнокультурологических текстах и включающие сведения о традициях, обрядах, обычаях, праздниках, символах, декоративно-прикладном искусстве, устном народном творчестве русского народа.

Учащиеся должны уметь:

1) понимать этнокультурологическую тему текста и строить высказывание в соответствии с заданной темой;

2) определять основную мысль и строить самостоятельное высказывание с включением российско-культурно-исторической лексики;

3) создавать собственные тексты этнокультурологической направленности;

4) передавать содержание специального текста;

5) правильно и осознанно отбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания.

Программа состоит из 2 частей:

1-я часть — пропедевтическое знакомство с основами народной культуры (1-й класс).

2-я часть — этнокультурологическое образование (2—4-й классы).

Пропедевтическое знакомство с основными понятиями культуры русского народа реализуется в период обучения грамоте. Из рассказов учителя дети узнают о традициях, обычаях, праздниках, устном народном творчестве народа.

Большие возможности в плане этнокультурологического образования и воспитания учащихся предоставляет учебник «Русская азбука» (авторы: В.Г. Горецкий и др.). Учебник выполнен в «народном» стиле, содержит красочные иллюстрации, призывающие детей к народной культуре. В него включены сказки, богато проиллюстрированные. Этот жанр народного творчества делает доступными для сознания первоклассников национальные ценности. Пословицы, поговорки, загадки продолжают знакомство учащихся с устным народным творчеством, подчеркивают смекалку, ум, трудолюбие русского народа. Изображение на страницах азбуки народных музыкальных инструментов, предметов быта, костюмов поможет учителю сформировать у школьников представление о народном художественном творчестве.

В книге для чтения «Родная речь» (составители: М.В. Голованова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова) имеется раздел «Устное народное творчество», куда включены народные песни, скороговорки, пословицы, поговорки, сказки, потешки. Таким образом, дидактический материал учебников для 1-го класса спо-



собствует формированию национального самосознания младших школьников.

На уроках литературного чтения рекомендуется пользоваться «Словарем-справочником к урокам литературного чтения»<sup>2</sup>, где подробно описана методика изучения этнокультурovedческой лексики.

Второй этап программы (таблица) реализуется в процессе изучения русского языка. Каждый урок русского языка должен характеризоваться естественной связью между этнокультурovedческой и грамматической темами. Во главу угла следует поставить текст, рассказываю-

щий о традициях, обычаях, устном народном творчестве, декоративно-прикладном искусстве русского народа. Грамматический материал вводится через тексты такого рода, и работа ведется, с одной стороны, по формированию грамматических навыков учащихся, а с другой — по ознакомлению детей с традиционной культурой русского народа. Методика проведения таких уроков подробно описана в монографии Т.В. Яковлевой «Проблема использования текстов по народной педагогике в процессе подготовки учителей начальных классов»<sup>3</sup>.

#### **Связь грамматических и этнокультурovedческих тем в процессе изучения русского языка в начальной школе**

Грамматическая тема	Этнокультурovedческая тема	Словарь к уроку
1	2	3
<b>2-й класс</b>		
Повторение изученного в 1-м классе	Устное народное творчество	Народное творчество, пословица, поговорка, сказка
Речь	Возникновение речи	Речь, язык
Звуки и буквы	Колыбельные песни	Колыбельная, дитято, нежность
Гласные и согласные звуки	Обрядовые песни	Обрядовая песня, обряд
Гласные звуки и буквы.	Вышивка	Узор, символ
Согласные звуки и буквы	Русский дом	Крыша, символ, погреб, конь-сторож
Шипящие согласные звуки	Русская печь	Изразец, ухват, лежанка
Сочетания ча, ща, чу, щу	Красный угол	Святое место, иконы, украшение, столешник
Алфавит	Из истории азбуки	Славяне, кириллица
Слово и слог	Заговоры	Заговор, колдовство, лихорадка, легота, хворь
Как нужно переносить слова?	Обереги	Оберег, поверье, сглаз
Предложение	Русская Масленица	Масленица, легенда
Подлежащее и сказуемое	Масленица (продолжение)	Блины, гулянье, гадать
Текст (типы текста)	Празднование Масленицы	Чучело, шест, округа, прибаутки, заигрыш, карнавал, лакомка, начинка, голубцы, национальный, кулебяка, разгул, гулянье
Текст (основная мысль текста)	Празднование Масленицы (продолжение)	Родственник, родительский, суeta, перетягивание каната, кулачные бои, хоровод, чехарда, прятки
Имя существительное	Предметы русского быта	Мастер на все руки, ендова
Заглавная буква	Русские фамилии	Царь Петр I, Петровская эпоха, родословная, фамилия, мастеровой, ремесло
Глагол	Народный костюм	Прапрабабушка, многоцветие, костюм, губерния
Имя прилагательное	Русские сарафаны	Полотно, тесьма, понева
Предложение	Женский головной убор	Кокошник, повязка, венец, бисер, владелица



1	2	3
3-й класс		
Повторение изученного во 2-м классе	Устное народное творчество	Словесность, фольклор, из уст в уста, культура
Повествовательные, вопросительные и побудительные предложения	Народный календарь	Календарь, счисление, посевать, предсказывать, земледелец
Восклицательные предложения	Народные игрушки	Игрушечных дел мастера, обряд, образ
Главные и второстепенные члены предложения	Филимоновская игрушка	Свистулька, умелец, филимоновский
Словосочетание	Искусство Гжели	Гжель, сосуд, кvasник
Тема текста	Городецкая роспись	Городецкий, роспись, ставни, чаепитие, барышня, кавалер, розана
Корень слова	Русский народный костюм	Пошив, костюм, передник, пояс, вручную
Окончание	Женский костюм Курской губернии	Курская губерния, щиковатки, душегрея, лапти
Приставки и суффиксы	Русские народные песни	Дрема, лавочка, деточка, укладет
Правописание слов с глухими и звонкими согласными в корне	Пословицы и поговорки русского народа. Народные символы	Правдивость, правило жизни, ритмичность
Правописание безударных гласных в корне	Традиции русского народа	Старость, традиция, глуховатость, докучливые нравоучения
Слова с непроизносимыми согласными в корне	Русское мороженое	Рецепты, наструганное молоко, лакомство
Правописание приставок	Русские народные сказки	Жанр, жизненный опыт, мудрость народа
Предлог и приставка	Русская сказка «Колобок»	Колобок, амбар, метен, сусеки, скребен, мешен, сажен, стужен
Части речи	Небылицы	Небылица, быль
Имена существительные	Хлеб — всему голова	Хлеб, почитаемый продукт, покуда, хлебушко, предки
Род имен существительных	Русская выпечка	Пироги, расстегай, рыбник, левашник, курник, баба (пирог)
Изменение имен существительных по числам	Пища русских людей	Вершки, корешки, кладовка, соленья, варенья, маринады
Изменение имен существительных по падежам (склонение)	Ярмарка	Глашатай, ярмарка, лавка, балаган, давеж, погром
Имя прилагательное	Загадка	Загадка, богатая выдумка, разговорная речь
Имена прилагательные	Растения России	Мать-и-мачеха, чешуйки
Изменение прилагательных по родам	Колядка	Коляда, колядка, быт
Изменение имен прилагательных по числам	Свадебная песня	Свадьба, сватья, красная девочка
Глагол	Народные игры	Народная игра, вереница, горелки, трубачи, калач
Изменение глагола по числам	Считалки	Считалка, крестовик, сочетание, ритм
Глаголы прошедшего времени	Старинные обычаи	Обычай, колядовать, обход, величать, святки
Глаголы настоящего и будущего времени	Русский язык	Ошеломляют, шедевры, духовная сущность

1	2	3
<b>4-й класс</b>		
Повторение изученного в 3-м классе	Родина	Малая родина, родной уголок, край, впитывается, летопись, башня, кремль, бойница
Однородные члены предложения	Древние русские профессии	Профессия, промысел, богомаз, лапотник, овчинник, валяла, вышивальщица, угольщик, смолокур, гончар, кузнец, бондарь
Имя существительное	Скоморохи	Скоморохи, бродячий, искусство, духовенство
Три склонения имен существительных	Русские традиции	Передел, крещение, святой, сноп, знамение, жнец
Множественное число имен существительных	Старинный быт	Часовенка, колодец, соломенник, тюфяк, Покров день
Имя прилагательное	Жостовские подносы	Поднос, расписной, овальный, фон, лакировать
Имя прилагательное	Родина	Степь, золотая целина
Склонение имен прилагательных	Праздник Святой Троицы	Православный, духи, нечистая сила, Нептун, Водолей, русалка, гонки, «преданья старины глубокой», Троица
Склонение имен прилагательных во множественном числе	Палех	Лаковые шкатулки, палехские изделия
Повторение изученного об имени существительном и имени прилагательном	Пасха	Пасха, воскрешение, воистину, кулич, традиция
Текст	К истории слова «Россия»	Российский, русский, Россия, Русь, государство, народность
Местоимение	Из истории названий месяцев (январь)	Первник, грудень, зимец, сечень, двуликий
Глагол. Общее понятие. Повторение	Посиделки	Посиделки, святочные вечера, гостины
Изменение глаголов по временам	Крещение	Крещение, водосвятие, лечебные цели
Неопределенная форма глагола	Русская баня	Баня, париться, атрибут, веник, парилка, прорубь
Изменение глаголов по лицам и числам (спряжение)	Гадания	Гадания, грядущее, фундамент, фольклорный, новолетье, лунка
Первое и второе спряжение глаголов	Уважай старость	Поколение, опекать, поучать
Повторение изученного	Земля русская	Дивный, дивиться, дубрава, исполнена

Считаем, что предложенная программа может лежать в основу создания концепции русской школы как национальной и системы этнокультурологического воспитания учащихся.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Федоренко Л.П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: Учеб. пособие. Курск, 1994.

<sup>2</sup> См.: Демичева В.В., Яковлева Т.В., Еременко О.И. Словарь-справочник к урокам литературного чтения (в помощь учителю начальной школы). Белгород, 2002.

<sup>3</sup> См.: Яковлева Т.В. Проблема использования текстов по народной педагогике в процессе подготовки учителей начальных классов. Белгород, 1998.

Поступила 23.03.04.



## ОТРАЖЕНИЕ СВАДЕБНЫХ МОТИВОВ В ФОЛЬКЛОРЕ И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ МОРДОВСКОГО НАРОДА

**В.И. Рогачев,** доцент кафедры отечественной истории  
МГПИ им. М.Е. Евсеевьева

Автором проводится мысль о том, что основные элементы духовной культуры мордовского народа, его образ мира, национальное чувство красоты, эстетические представления складывались в далёкие времена на базе мифоэтического восприятия окружающей действительности. Многие из этих элементов, в частности связанные со свадебными мотивами, нашли отражение в устной поэзии, декоративно-прикладном искусстве, связанными со свадебными мотивами.

The publication tells about the formation of the main elements of spiritual culture based on the mythological and poetic perception of reality in ancient days. It also deals with coming into being the new image of the world, national feeling of beauty, developing aesthetic imagination which is reflected in oral poetry, applied art connecting with wedding motives.

Развитие декоративно-прикладного искусства мордовского народа имеет длительную историю. В глубинах веков формировались основные элементы изобразительной пластики, на базе мифоэтического восприятия окружающей действительности выкристаллизовывались свой образ мира, национальное чувство красоты, основополагающие эстетические представления. Наиболее полное отражение эти процессы нашли в декоративно-прикладном искусстве: в ювелирных изделиях, резьбе по дереву, вышивке, выкладке бисером. В образах национальной пластики отразились представления о верховых божествах, земных покровителях и предках, о природе, росных зорях, тихих ветрах и тучных хлебах — о всем том, чем живет и дышит человек, чому он радуется на земле.

С древности у человека существовала потребность изобразить увиденное, передать свое мироощущение в образах, символах, потому что это наполняло жизненное пространство красотой, наделяло содержанием, придавало жизни осмысленность, провиденциальность, наконец, по поверьям, оберегало от несчастий и невзгод.

В декоративно-прикладном искусстве настоящего времени, отличительной чертой которого является возвращение к истокам, своего рода ренессанс, мастерам-резчикам, преподавателям и учащимся художественных, культурно-просветительских училищ, студентам нацио-

нальных отделений вузов необходимо знать, каким образом формировались орнаментальные мотивы и образы народного искусства, складывалась стилизованный система образов, происходило их наполнение смыслом.

По нашим предположениям, которые подтверждаются археологическими материалами, многие идеограммы декора у финно-угров восходят к далеким временам позднего неолита. Именно в этот период наблюдается эволюция первобытного искусства: изобразительная форма постепенно лишается образной выразительности, рисунки постепенно превращаются в знаки в виде кругов, спиралей, крестов, ромбов, а также в стилизованные изображения людей, животных. Из поколения в поколение передавались освященные преданиями представления и коллективно созданные художественные образы, каждый из которых отображал многообразие мифологических, религиозных, социальных представлений. Немалая их часть находила воплощение в символах, идеограммах, составивших основу простейшего орнамента, а позже усложненных орнаментальных мотивов и тщательно продуманных композиций. Они были призваны выражать основополагающие понятия и идеи, передавать их следующим поколениям.

На наш взгляд, для людей, имеющих отношение к декоративно-прикладному искусству, важно не механически воспроизводить и наносить орнамент, а осмысливать предстоящие композиции с уч-

© В.И. Рогачев, 2004

том семантики тех или иных фигур, с тем чтобы в последующем создавать высокохудожественные произведения.

Материалы данной статьи касаются такого важного события в жизни людей, как свадьба. Свадебные мотивы занимают значительное место в фольклоре и декоративно-прикладном искусстве эрзи и мокши.

Среди предметов, имеющих непосредственное отношение к свадьбе и носящих ритуальный характер, можно выделить *парь*. Парь — большая кадушка, чаще из липы, высотой 60—90, диаметром 40—70 см, предназначавшаяся для приданого<sup>1</sup>. Его делали из дуплистой липы (по мордовским поверьям, «чистого» дерева), толщина стенок которой достигала от 1 до 4 см<sup>2</sup>.

Обычно парь изготавливали отец девушки или старший брат к моменту свадьбы, а в некоторых местах (в Саранском уезде) его покупал будущий свекр<sup>3</sup>.

Парь — не просто сундук для приданого, а предмет ритуального предназначения — покрывался соответствующими «письменами», орнаментом, имеющим смысл благопожеланий в предстоящей семейной жизни.

На крышке некоторых парей можно увидеть 2 линии судьбы, женской и мужской, начинающиеся как параллельные прямые, переходящие затем в зигзаги, которые снова плавно переходят в прямые, имеющие стреловидное завершение. Причем мужская линия обрывается раньше, тогда как женская идет чуть ли не до края крышки<sup>4</sup>.

Орнамент паря отличается включением в него мотивов, состоящих из изображений гребней, старинных мордовских женских украшений<sup>5</sup>. Одно из наиболее часто встречающихся украшений — сюлгамо. Иногда своей формой оно напоминает женскую фигуру. Встречаются также изображения самих женских фигур, а наряду с ними и мужских. Ученными допускается, что стилизованные безрукие фигурки в виде куколок — не что иное, как пожелание новобрачным иметь детей. Появление подобных украшений можно считать вполне закономер-

ным, так как парь — подарок к свадьбе, с которой начинается новая жизнь. Вместо антропоморфных фигур на паре можно увидеть изображения снопов, которые вместе с кругами над полосой и горизонтальными елочками вполне могут символизировать пожелания счастья, богатства, плодородия<sup>6</sup>.

На некоторых из таких предметов присутствует восьмилучевая розетка в круге, по своей семантике напоминающая древнеарийское колесо о восьми спицах, символизирующее вечную жизнь, вечное движение. Данный знак также вполне укладывается в алгоритм свадебных пожеланий. Иногда на стариных парях пространство между лучами в восьмилучевой розетке заполнено трехгранно-выемчатой резьбой. Этот символ по своей конфигурации и оформлению напоминает так называемые мандалы<sup>7</sup> обских угров. Учитывая родство наших народов и характерный для этнической культуры консерватизм, с определенной долей уверенности можно предполагать, что знак на мордовском паре по семантике близок к символу ханты и манси<sup>8</sup>. Часто встречающаяся шестилучевая звезда издавна известна как символ Юпитера, знак-громовик, довольно распространенный в славянской, а затем русской среде именно в указанном значении.

Условно-стилизованное изображение человеческих фигур, женских украшений, гребней в орнаментации свадебных парей, играющих важную роль в жизни замужней женщины, — явление не случайное. Парь, будучи хранилищем наиболее ценных с точки зрения сакральности вещей — ритуальной, праздничной одежды, своего рода материальной оболочки, предохраняющей женщину от порчи, предопределяющей ее успех или неудачу в жизненных начинаниях, — имел магическо-религиозное предназначение (*эрямо парь* — «сундук жизни»), нес определенную ритуальную нагрузку в свадебном обряде. Об этом свидетельствует и укладка вещей в сундук, которая превращалась в выполненное глубокого смысла действие.

Обычно процедура проходила в сенях. В избе, между двумя землями (под



полом и на потолке), по мнению мордвы, можно было собирать только покойников. Если же укладывать вещи живых людей, они не будут жителями («а улить эри-цякс») или их брак не будет долговечным. До укладки женских рубах в парь он очищался от вредоносной магии и нечистой силы «живым» огнем: зажженной из «чистого» дерева липы лучиной, освящался иконой. Первым в эрямо парь укладывали специально испеченный, на-моленный каравай хлеба («шумбра кши») со словами: «Шумбрachi паз мак-созо, шумбрасто парсте паз мерезэ эрямодо» («Чтобы бог дал здоровья, чтобы бог велел жить в добром здоровье»). Вслед за этим на дно клали 5 серебряных монет: 4 по окружности и 1 в середине на каравай (нечетное число символизировало незавершенность цикла, продолжение жизни). Если это был сундук, так называемая горобия, которая вошла в употребление в 30—50-е гг. XX в., то 4 монеты клали по углам, а пятую — по средине на хлеб. Женщина, которая проводила таинство, сопровождала свои действия словами: «Сия валдосо паз мерезэ эрямодо, сюпавт улест» («Пусть бог велит жить молодым при серебряном свете, чтобы были богаты»)<sup>9</sup>.

Значительную роль в оформлении паря невесты играет одна из наиболее древних разновидностей резьбы — трехгранны-выемчатая. Некоторые специалисты по орнаментации дерева считают, что основной элемент этого узора — треугольник мог обозначать вульву<sup>10</sup> (женский детородный орган). Треугольник является универсальной исходной формой для других, более сложных, элементов<sup>11</sup>. Так, фигура ромба при украшении паря образовывалась двумя рядами треугольных выемов, сходящихся длинными сторонами, а также двумя сомкнутыми рядами зигзагообразных линий. Ромб в искусстве народов России — довольно распространенный знак. Он встречается у русских, украинцев, белорусов<sup>12</sup>, эстонцев, мордвы, коми, карел, ханты и манси, по своему происхождению уходит в глубины тысячелетий и связывается этнографами по смыслу с изобилием, благоденствием, плодородием<sup>13</sup>. У всех

перечисленных народов ромбический орнамент вышивался на свадебном плаще невесты, которое она носила в первый год замужества.

В целом функционирование ромбического орнамента в декоративно-прикладном искусстве мордвы, особенно в вышивке одежды женщин детородного возраста, связывается нами с плодородием, плодоношением<sup>14</sup>.

Интересная трактовка ромба дается художником А.С. Алешкиным, который считает, что этот знак, вышиваемый на одежде девушки, символизирует пройденный ею обряд инициации<sup>15</sup> и выступает в качестве указателя на то, что она достигла того возраста, когда может, как и все живое в природе, плодоносить, рожать. В приведенных выше примерах и указанных источниках семантика ромба тесно связывается со свадебной обрядностью, что определяет нашу уверенность в том, что ромбический орнамент на паре невесты является отражением свадебных мотивов, символизирует плодородие, достаток, счастье в молодой семье и является своего рода пиктографическим письмом-благопожеланием<sup>16</sup>.

В специальной литературе, посвященной символам, имеется более сложная трактовка ромба как «...графического символа матки, вульвы, плодородия и, в некоторых контекстах, невинности»<sup>17</sup>. В христианском искусстве ромб — «...символ богинь плодородия — стал символом непорочности Девы Марии...»<sup>18</sup>.

Большое распространение на свадебных парях получила такая фигура, как зигзаг, которая встречается на 80 % всех сундуков<sup>19</sup>. Имеющиеся в нашей копилке материалы позволяют рассматривать зигзаг в качестве одного из элементов древнего письма. Подобный орнамент встречается не только у мордвы, но и у других уральских народов. В этнографии нганасанов каждый отрезок ломаной линии означает отрезок жизни, а значит, чем больше зигзагов, чем длиннее линия, тем дольше жизнь. Возвращаясь с кладбища после похорон, нганасаны берут в руки веточки и вычерчивают на ходу зигзагообразные линии. По их представле-

ниям, чем больше будет зигзагов, тем дальше они отдаляются от смерти, тем дольше будет их земная жизнь<sup>20</sup>. Это по-новому заставляет нас взглянуть на орнамент и задуматься о том, не означает ли круговой зигзагообразный орнамент на паре пожелание длительной, счастливой жизни, тем более что зигзаг часто покрывает верхнюю часть «сундука жизни», как бы венчая, завершая всю орнаментальную композицию.

Имеет право на существование и другая версия. Возможно, зигзагообразный орнамент на паре — не что иное, как изображение змеи, которая охраняет его содержимое. Наше предположение основывается на том, что во времена палеолита на изображения змей накладывался зигзагообразный орнамент (примерно то же самое можно было видеть и на изображениях рыб)<sup>21</sup>. В каменном веке в тех случаях, когда такие фигуры изображались отдельно от животных, они могли приобретать и значение орнамента, вполне семантизированного, тесно связанного с тем или иным конкретным образом.

На наиболее древних мордовских парях мы можем видеть зигзагообразный орнамент, обрамленный двумя параллельными рядами крупных отверстий-проколов, примерно на треть толщины стенок, что в первобытном искусстве обозначало изображение рыбы<sup>22</sup>. В мифологических представлениях мордвы последняя занимала важное место, так как считалось, что на рыбах покоятся земля, все мироздание:

Ине ведентень пазось нолдась	В великую воду Бог пустил
Масторонь кирди колмо калнеть <sup>23</sup> .	Трех рыб, держательниц земли.

Все сказанное допускает возможность функционирования подобного символа в мордовском декоративном искусстве в приведенном выше значении.

Другими, не менее распространенными, мотивами на паре являются орнамент «елочка» (горизонтальная) и косой штрих, встречающиеся на 50—70 % всех коробков<sup>24</sup>. Эти узоры, ограниченные па-

раллельными горизонтальными линиями, опоясывают парь, его верхнюю треть. В первобытном искусстве они соответствовали изображению лошади<sup>25</sup>. Учитывая то, какую роль играла лошадь с древнейших времен в натуральном комплексном хозяйстве крестьянина, можно понять, почему этот символ, легко преодолев временные барьеры, перешагнул из первобытного охотниче-рыболовецкого быта в раннеземледельческий, а затем и в нашу эру, сохранив первонаучальный смысл.

Наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что орнаментация паря имела сакральный, магический характер и тесно переплетается со свадебными мотивами. Вся знаковая система этого предмета связана с пожеланиями плодородия, богатства, счастья и благополучия в семейной жизни, в детях, в неустанном земледельческом труде.

Кружевые узоры, их ритмичность, логическая стройность и упорядоченность подчеркивали осмысленность и провиденциальность жизни человека в семье. Отсюда понятно священное, трепетное отношение невесты к хранилищу своего счастья — «сундуку жизни». В тот момент, когда близкая родственница подходила к парю, чтобы уложить вещи, невеста начинала причитать («вайгель максы»):

Ох, уринем тиринем!	О невестушка-кормилица!
Ох, уринем авинем!	О невестушка-матушка,
Кода смеить, уринем,	Как ты смела, невестушка,
Парень малас молемде,	Подойти к моему коробу,
Пекстазь панжомань	Запертый замок
панжомо	отпереть,
Плотна парь кундонь	Плотную крышку
саимде?	поднять?
Матразь парочинь	Мое слежавшееся добро
токамо? <sup>26</sup>	взять?

В словах девушки, в ее наполненном условностями монологе звучит тревога за то, что может быть нарушено сакральное пространство паря, утрачены его намоленность, освященность. В ответном монологе-импровизации женщи-



ны звучат слова, которые вселяют уверенность в том, что это было сделано без злого умысла, без ворожбы и колдовства:

Аволь эсень мельнесэ      Не по своему желанию  
Пекстань пареть панжия,      Открыла я твой короб,  
Аволь монсень                  Не по своему разуме-  
превнесэ                         нию  
Руцят, палят мон              Взяла твои шушпаны и  
саинь:                         рубашки:  
Васня кевкстнинь,            Сначала спрашивала я,  
парыям,                         золовушка,  
Тиринь тетять, шкинь        Кормильца твоего ба-  
авать,                         тюшку и родимую  
Мейле кевкстнинь,           Затем спрашивала,  
дугинем,                         золовушка,  
Васькаминеть лелинеть...<sup>27</sup>    твоего брата  
                                      умильного...

После диалога с замужней женщины невеста и все присутствующие направлялись в сени укладывать сундук. Невеста при этом продолжала причитать:

Аядо, ялгат,                    Пойдемте, подруженьки,  
адядо                             пойдемте,  
Пешксе парень чамдомо,    Полный короб  
                                      опораживать,  
Чаво парень                     Пустой короб  
                                      наполнять.  
пештямо<sup>28</sup>.

Словно в театрализованном представлении, вокруг «эрямо парь» разворачивалось освященное веками действие, определявшее не только размеженный ход свадьбы, но и ритм всей предстоящей жизни молодых.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Мордовия. Народное искусство. Саранск, 1985. С. 20.

<sup>2</sup> См.: Мартынов В.Н. Памятники прикладного искусства мордвы. Саранск, 1971. С. 8.

<sup>3</sup> См.: Евсевьев М.Е. Мордовская свадьба // Избр. тр.: В 5 т. Саранск, 1966. Т. 5. С. 182.

<sup>4</sup> По материалам фондов МРМИИ.

<sup>5</sup> См.: Мартынов В.Н. Указ. соч. С. 11.

<sup>6</sup> Там же. С. 12.

<sup>7</sup> См.: Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. М., 1999. С. 211.

<sup>8</sup> Стерх. 1999. № 8. С. 5, 8—10.

<sup>9</sup> См.: Евсевьев М.Е. Указ. соч. С. 182—183.

<sup>10</sup> Из архива автора. По материалам личных бесед с народным художником, резчиком по дереву Н.И. Мастиным.

<sup>11</sup> См.: Мартынов В.Н. Указ. соч. С. 10.

<sup>12</sup> См.: Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М., 1994. С. 14, 91.

<sup>13</sup> См.: Бибикова В.И. О происхождении мезинского палеолитического орнамента // Сов. археология. 1965. № 1. С. 3—8.

<sup>14</sup> См.: Рогачев В.И., Рогачева О.В. Семантика некоторых знаков мордовского декоративно-прикладного искусства // Финно-угорский мир: История и современность. Материалы II Всерос. конф. финно-угроведов. Саранск, 2000. С. 264—268.

<sup>15</sup> Из архива автора. По материалам личных бесед с художником А.С. Алешкиным.

<sup>16</sup> См.: Рогачев В.И. Кодификационно-семиологическая система восточных финнов // Исторические и политические науки в контексте современной культурной традиции: Материалы IV Сафаргалиев. науч. чтений. Саранск, 1999. С. 548—554.

<sup>17</sup> Тресиддер Дж. Указ. соч. С. 310.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> См.: Мартынов В.Н. Указ. соч. С. 10.

<sup>20</sup> См.: Симченко Ю.Б. Традиционные верования ноганасанов. М., 1996. Ч. 1. С. 117.

<sup>21</sup> См.: Иванов С.В. Орнамент народов Сибири как исторический источник. М.; Л., 1963. С. 10, 13.

<sup>22</sup> Там же. С. 10.

<sup>23</sup> Паасонен Х. Мордовская народная поэзия. Т. 5 / Сост. К. Хейккиля, Пааво Равила. Хельсинки, 1979. С. 14.

<sup>24</sup> См.: Мартынов В.Н. Указ. соч. С. 10.

<sup>25</sup> См.: Иванов С.В. Указ. соч. С. 10.

<sup>26</sup> См.: Евсевьев М.Е. Указ. соч. С. 183.

<sup>27</sup> Там же. С. 184.

<sup>28</sup> Там же. С. 186.

Поступила 31.08.04.

## ПОЭЗИЯ АЙГИ В РАКУРСЕ ПОЗНАЮЩЕГО МЫШЛЕНИЯ

*Г.А. Ермакова, зав. кафедрой русского языка и литературы  
Чувашского республиканского института образования, доцент,  
заслуженный учитель Чувашской республики*

Статья посвящена проблеме внедрения в образовательный процесс познающего мышления. Это может быть осуществлено, например, на основе лирики Г.Н. Айги — чувашского поэта, с творчеством которого знакомы во многих странах мира. Автором сделан акцент на значимости философских знаний в определении человеком своего места в этом мире. Дано обоснование необходимости развития познающего мышления, способного побудить учащемся стремление к творческой деятельности. Поэзия Г.Н. Айги рассмотрена в ракурсе познающего мышления «Нового времени», философского разума, ибо поэту дана «философская интуиция», ему видны прошлое, настоящее и будущее, он интегрирует их во времени, заставляя думать об идеях начала бытия.

The article is dedicated to the problem of application of cognitive thinking to the educational process on the basis of Aygi's lyrics whose works are known in many European countries. The accent is made on the fact that the knowledge in the field of philosophy plays a significant role in finding one's position in this world. It's proved that the development of «cognitive thinking» stimulates a person's creative initiative. The poetry of Aygi has been studied from the point of view of cognitive thinking of The New Times and of philosophical mind because the poet is granted with a philosophical intuition; he feels the past, the present and the future. He integrates them in time and makes us think about the beginning of being.

Образование сегодняшнего дня невозможно без познающего мышления, в основе которого лежит философское осмысление себя и мира. Предметом, способствующим развитию познающего мышления, является курс литературы, интегрированный по своей сути, вобравший в себя историю, литературу, изобразительное искусство, музыку, философию, где от учения как функции запоминания сделан шаг к учению как к процессу развития, где постигается «цветущая сложность» (К. Леонтьев) бытия.

ХХ в. дал миру многих поэтов, чье творчество считается сложным. Среди них есть и достойный сын чувашского этноса Геннадий Николаевич Айги (род. в 1934 г.), обратившийся к «доньям» народа, к его прапамяти, представивший миру философское пространство своих сборников (его произведения опубликованы более чем в 40 странах мира), нацеленное на осмысление вечных вопросов бытия: жизни и смерти, добра и зла, света и тьмы.

В период, когда школа делает шаг к профильному обучению, когда в учебный процесс естественно вплетаются проблемные и элективные курсы, преподавателю необходимо найти тот материал, который позволил бы приобщить учащихся к постижению вопросов философии, развить у них познающее, т.е. вопрошающее, мышление. Этому, в частности,

может способствовать поэзия Г.Н. Айги, глубокая, философичная, сложная. Сложная — не непостижимая, а одухотворенная, «охваченная смыслом» (К. Леонтьев), созидательная, вместившая в себя землю и небо, «здесь и там» (Г.Н. Айги), разум античных и средних веков, разум «Нового времени» (по В.С. Библеру), познающий, желающий постичь суть бытия, включающий читателя в диалог с самим собой, позволяющий дойти до внутренней идеи самости, до «самовосстановления», что и является целью сегодняшнего образования.

«Цветущая сложность» поэзии Айги открывает путь к мыслительной свободе, возникновению оригинальных суждений, рождает у человека творческий всплеск при соприкосновении с ней. В этом убедился автор данной статьи, более 10 лет изучавший поэзию Айги с учащимися школ, студентами вузов, слушателями курсов повышения квалификации.

Айги считает поэзию одной из творящих сил Вселенной. По его мнению, миросозидание продолжается в акте творчества — того чуда, что взращивает наш дух, не дает нам сойти до все-поглощающей суеты. Задача школы — подвести ученика к акту творчества, которым должен завершаться любой урок литературы. Модернизация системы образования предполагает интеграцию логики и интуиции, что вполне можно осу-



ществить на элективных курсах, организовав работу по интерпретации текстов Айги. Текст, согласно Р. Барту, есть производство смыслов, он открыт для познающего разума читателя. Поэзия Айги есть поэзия интеграции видения, чувствования, озарения, где в одну фразу энергией художественной воли спрессованы картина и рефлексия, внешнее изображение и внутреннее психологическое состояние. Его слово не просто несет художественную информацию, оно, подобно лестнице, ведет в глубины смыслов. Познающий разум Айги стремится увидеть и запечатлеть внутренний, скрытый рисунок жизни, который должен увидеть и познать читатель. Рисунок в глубине — особенность художественного мышления поэта, у него всепроникающее, внутреннее, познающее зрение. Помочь учащимся взглянуть на мир его глазами может интеллектуальная деятельность на занятиях, выстроенных по следующей модели: вызов интереса к теме занятия; погружение в предмет разговора; рефлексия через такие приемы, как чтение текста методом инсерт (с пометками), «двойной дневник» (запись читатели и ее интерпретация), составление интеграционных схем, являющихся результатом синтеза ассоциативных мыслей читателей, возникших в ходе анализа произведения, например:

Колос — символ вечности, «доньев» народа, встречи прошлого и будущего;  
— знак возрождения, любви, силы, вдохновения;  
— код жизни, мудрости.

Мысль — крик души, дикий танец, музыка Вселенной;  
— огненный цветок, огонь во тьме, маяк во мраке, томящий душу дух;  
— червь, поток, ливень, радуга, солнце, сила;

методом синквейнов (пятистиший), являющихся философской точкой занятия:

СЛОВО АЙГИ,  
страстное, глубокое.  
Обжигает, зовет, обнимает.  
Это — миф XX века.  
ОГОНЬ.

Г.Н. Айги, познакомившись со многими поэтическими системами, создал свою, в основу которой положена мифологичность, т.е. цельное восприятие жизни, которое так необходимо «разорванному» человеку нашего века.

Заявляя о развитии личности как цели воспитания, особое внимание, вероятно, следует обратить на содержание образования. Лирика Айги — одно из тех пространств, которое может помочь сформировать познающую личность, развить в ней ключевые компетенции, в том числе познающее, философское мышление, выводящее на творческую деятельность. Приобретенные способности к познанию, творческой деятельности, общению (с миром, собой), пониманию красоты, жизненных ситуаций с позиций духовности станут со временем компонентами личности, с помощью которых будет осуществляться социальная жизнедеятельность.

В наше время в образовании на первый план вышла наука, идеалом является научное мышление. Мир, расчлененный на отдельные объекты, Айги мечтает вернуть человеку как единое целое, с его запахами, цветами, бедами и радостями. В стихотворении «Солнце Августа», посвященном памяти Константина Богатырева, он задается вопросом:

Где сиянье и что оно значит  
от кого для чего  
знаем ли исходящие сердцесвечением\*.

Айги показывает нам бытие мира, бытие людей, собственное со-бытие с миром и людьми. Читатель, прикасаясь к творчеству поэта, через его произведения общается с миром, людьми, задумывается о собственном бытии в мире. И это уже — не непосредственное общение, а акт воли, разума, углубления в себя.

Марина С., участница эксперимента, после вдумчивого прочтения стихотворения Айги «Поле: куст вербы» рассуждает: «Айги представляет нам „Золотой Час Мира“. Что это за час? Был ли он у нас — землян? Когда? В античные вре-

\* Здесь и далее пунктуация автора сохранена.

мена? Во времена средневековья? В „Новое“ время? Он был, вероятно, во все Времена! Это час вдохновенья! А оно может быть и от куста вербы, золотящегося в том часе. Да. И от куста, который, золотясь, зовет нас к миропониманию, к постижению света. Час творчества, миг творчества — чудо. Куст — как космос, вместивший в себя все». Мы видим самоуглубление читателя. Общаюсь с произведением Айги, он философски мыслит, творит.

Философское, познающее мышление, по В.С. Библеру, есть «логически выявленное и логически осмыслинное обращение к самому себе, преобразование своего разума, т.е. возможности быть и мыслить». Читатель ничего не производит, он домысливает произведение, вычитывает в нем автора и себя, поскольку общение с иным человеком (как и с текстом), «предполагает общение с самим собой»<sup>1</sup>. В форме «внутреннего микродиалога только и возможна трансформация в разум диалогический, в разум культуры», который предполагает «личную ответственность за свою судьбу», где в «бездне потерянного времени», в ситуации «рассогласования» следует сделать свой выбор, который приведет не к духовной смерти, а к самоосуществлению по законам нравственности. Для этого каждому человеку «необходимо заново, изначально решать и перерешать законы бытия»<sup>2</sup>, в чем и помогают произведения многих писателей и поэтов, в том числе и лирика неординарного поэта Г.Н. Айги. Задача преподавателя — создать условия, для того чтобы между произведением Айги и читателем установился диалог, чтобы в процессе данного диалога читатель вместе с поэтом сделал шаг к познанию мира, бытия, себя в этом мире. «Бытие-общение» так необходимо сегодня школе, вузу, любому образовательному учреждению, ибо оно выводит человека на постижение себя, на осознание всеединства, цельности мира, где каждый колосок весьма значим, необходим, так как он есть часть великого целого, как любой из нас есть часть своего рода, народа, мира в целом.

Сила Айги — в том, что он в качестве художника и философа постигает и представляет нам идею «фундаментального единства» (П. Тейяр де Шарден), согласно которой в мире все взаимосвязано — следует лишь это увидеть и познать. К познанию и зовет нас самобытный поэт XX в., с творчеством которого знакомится во Франции, Венгрии, Дании, Польше, Германии, Японии. Вероятно, пришло время для того, чтобы и мы обратились к его познающему, философскому разуму. Сделаем шаг в этом направлении...

Что такое «философский разум»? По К. Ясперсу, философский разум «доходит до крайности, чтобы узнать подлинное бытие. Его корень не воля к разрушению... а любовь к бытию, ко всему сущему как сущему в его прозрачности, посредством которой оно явно принадлежит истокам. Разум — связь всех модулей... Универсальное соучастие... Разум придает широту и тонкость слуху, гибкость в готовности к коммуникации... пробуждает дремлющие истоки...»<sup>3</sup>

Айги пытается подойти к объяснению того, что является подлинным бытием, зовет к коммуникации, к раскрытию себя как микрокосма, в котором «содержится все то, что скрывает в себе мир, макрокосм»<sup>4</sup>. Читаемся в строки поэта:

сидишь в качалке: о тоска невыразимая!  
укачиваяешь  
сам себя  
себе выдумывая мать...  
теперь уже — саму Вселенную.

О чем они? О начале бытия, о самом бытии? Матерью для поэта стала сама Вселенная, там начало бытия. Можно ли согласиться с этим тезисом? Начало всех нас — во Вселенной, ибо сама планета Земля — дочь Вселенной. Значит, поэт прав, говоря, что сама Вселенная является ему матерью, т.е. началом всех начал.

Понять бытие означает понять мир в его единстве. По мнению критика С.Е. Бирюкова, поэзия Айги восходит к сущему, насколько вообще поэзия может быть «божественным глаголом» и —



уже как частный случай — к экзистенциальному<sup>5</sup>. Автор разделяет эту точку зрения полагая, что поэт подходит к разгадке начала бытия.

Айги познает мир, Вселенную, бытие. В.С. Библер, говоря о познающем мышлении, замечает: «Для познающего мышления Нового времени, пафос которого в том, чтобы все глубже и точнее познавать единую бесконечную и бесконечно открытую природу вещей, необходимо все прошлые формы понимания выпрямить и вытянуть в одну сплошную, хотя и узловатую, линию единого, восходящего образования. Культура „нововременного мышления“ — это культура „втягивания“ всех прошлых и будущих культур в единую цивилизованную лестницу. Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, интуиция, здравый смысл). Но с другой стороны, именно в форме познающего разума, в форме внутреннего микродиалога, только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры»<sup>6</sup>. Диалог «нововременного разума», а именно таковым является разум Айги, разговаривающий сам с собой, и представлен в вышеприведенных строках о матери-Вселенной. Айги мыслит. Его мыслящий разум включает в себя весь разум прошлого и будущего. Его мыслящее «Я» вступает в диалог со Вселенной. Вселенная — это музыка молчания и ритмический всплеск наших мыслей. Каждый человек — это маленькая Вселенная, которая несет в себе опыт прошлых поколений, мечты о будущем, реальное воплощение настоящего. Отсюда такая вселенская тоска об умерших, об ушедшем согласии, мире, спокойствии...

Античность, для которой было характерно тождество микрокосма и макрокосма, имела свой разум, «свою идею актуализации одной из возможностей бесконечного бытия»<sup>7</sup>. Это был разум, для которого понять бытие отнюдь не означало познать, каково оно есть. Для эллинского духа понимание мира и самого себя сводилось к тому, чтобы всей

силой разумения, мышления определить хаос мира в космос, мысленно устроить беспредельное, вместить его в пределы образа внутренней формы.

Для Айги понять бытие — познать его суть, но и одновременно — определить хаос мира в космос.

Все так же с тех пор:  
посредником было окно слуховое  
между душою и небом!  
...И тогда зафиксировались  
беспамятством мысли...

Хаос мира посещал поэта через слуховое окно, душа устремлялась к небу, в космическое пространство, стремилась к вечной гармонии — космосу.

Средние века также обладали своим, совершенно особым, разумом. Для средневекового человека понять мир означало принять его как творение Бога. «Я действительно „Я“, предмет — действительно предмет — только в своей причастности Богу»<sup>8</sup>.

Есть ли такой подход у Айги? Есть. Прочтем «Поле старинное»:

о Божий  
в творении Облика из Ничего  
зримо пробивший  
и неумолкающий  
РАЗ  
+  
В образе поля.

Айги принимает мир как творение Бога, лицо которого он видит повсюду, в том числе и в Поле. Образ Поля для Айги — это образ Бога. Его творения включают в себя наряду с античным и разум средневековья.

Каков же разум «Нового времени»? Это разум, познающий все сущее. «В Новое время — другая максима: знать вещи и самого себя — означает обнаружить в вещах нечто независимое от моих знаний о них и от самого моего бытия. Означает обнаружить в вещах то, что они есть, очищенные от всех посторонних влияний и искажений, есть сами по себе, „в себе“, отлично от меня и других вещей»<sup>9</sup>. Знать — значит познать мир и себя в этом мире, познать других людей, бытие. Айги познает:

было: в лицо Простоте попытался взглянуть я однажды понял одно: что лишился я Слова как зренья.

Поэт наводит свой ум на истинное знание, дается это нелегко, порою он лишается звука — Слова, но от познания не отказывается.

Не сущее (античность), не присущее (средние века), но именно «сущность вещей и моя собственная сущность» — вот что ставит под вопрошающее ударение мысль «Нового времени»<sup>10</sup>. Этот вопрос интересует и философов-экзистенциалистов, и Айги.

Айги как паскалевский «мыслящий тростник» сознает свою конечность, но он сознает и свою силу — мысль. Эта мысль передаваема во времени, она как связующее звено от прошлого к бесконечному будущему; воплощенная в слове, она может остановить даже солнце:

Солнце  
Остановленное  
Словом.

Айги — индивид нашего времени, а его разум принадлежит грядущему, направлен на актуализацию мира как предмета познания. Поэт в муках и радости познает мир и это познание дарит читателю:

И  
будто Работою Мира твоя голова  
звезды — ум вырывающие ввысь  
ветры за звездами — свет вырывающие  
(все шире — Туманность).

Айги считает себя частицей «Туманности», т.е. мироздания. Союз «и» выполняет в данном случае роль лестницы, по которой можно подняться до звезд, встретиться с ветрами и отдать всего себя Пространству и Времени. В его текстах — «доньи» мира предков.

При чтении стихов Айги не покидает ощущение бездны. Катерина В. рассуждает: «Когда я прикасаюсь к стихам Айги, я чувствую, как уносит меня ветер вселенной куда-то к звездам, я порою забываю, что я на земле, у столика;

все играет, какая-то волна света подхватывает меня и уносит к звездам, я лечу, мне благостно в том свете, ибо я впереди вижу храм в виде чистого поля». Кажется же энергия должна исходить от строк поэта, чтобы вызвать такие ощущения!

«Язык Геннадия Айги „звездный“», — замечает А. Хузангай<sup>11</sup>. Говоря о «звездном» языке, Хузангай напоминает о том, что он несет в себе мысли и этику предков, что это вечная ценность, относиться к которой надо бережно, тонко понимая закодированные в слове знаки-понятия. «Звездным» является и язык Сеспеля — любимого поэта Айги. Поэты устремлены к небу, оно открывается для них, им дано прочесть знаки Вселенной.

Произведения Айги рассчитаны на суггестивный эффект, прямые значения слов отсутствуют, но каждое слово весьма сильно воздействует на читателя, вызывая у него те или иные ассоциации. Порой одна ассоциация, завершаясь, вызывает другую, таким образом возникает цепь ассоциаций. Обратимся к произведению Айги «Снова-поле-Россия»:

Словно — после видения  
воздуха-неба-иконы:  
Покров Пресвятой Богородицы: вольным  
осталось — златистосмягченное  
духом народа-сиянье: Покоя.

Прямые значения слов (воздух, небо, икона) в приведенных строках здесь отсутствуют, но в них заложен глубокий подтекст: перед поэтом — поле, но это не простое поле, а поле-Россия. Родина уподобляется иконе. Как замирает русский человек перед иконой, так замирает и Айги перед полем-Россией. Схематично это можно изобразить следующим образом: ПОЛЕ=РОССИЯ=ИКОНА. От поля исходит сиянье, «златистосмягченное духом народа». В подтексте поэт как бы говорит нам: «Россия подобна иконе Божьей Матери, от нее, РОССИИ, исходит сиянье ПОКОЯ».

Несмотря на присутствие эллипсисов (семантических конструкций с пропуском слов), анаколуфов (нарушений синтаксической правильности, согласования членов предложения), содержание произве-



дения можно осмыслить. Часто слово лишь приблизительно определяет понятие, поэтому иносказание Айги оказывается точнее автологической речи. Смысл слов в произведениях поэта глубже их словарного значения. В данном случае Айги имеет в виду не поле, а поле-икону — символ России, не воздух в его прямом значении, а воздух-сиянье, воздух, исходящий из поля-России.

Вернемся к строкам Айги:

И  
будто Работою Мира твоя голова...

Стихотворение начинается с союза «и», который вырастает в супрематическое слово: предложения там «выпарились» (по С. Бирюкову), осталось одно слово «и». Оно, по мнению исследователя, равно тезису Паскаля: « Я вижу ужающие пространства Вселенной, которые заключают меня в себя, я чувствую себя привязанным к одному уголку этого обширного мира, не зная, почему я помещен именно в этом, а не в другом месте, почему то короткое время, которое дано мне жить, назначено именно в этом, а не в другом пункте целой вечности, которая мне предшествовала и которая за мной следует. Я вижу со всех сторон только бесконечности, которые заключают меня в себя, как атом... Все наше достоинство заключено в мысли»<sup>12</sup>.

Позволим себе и мы поставить знак равенства между тезисом Паскаля и словом «и» Айги в рассматриваемом стихотворении:

тезис Паскаля = «и» Айги.

Мысль Айги — это «речь, обращенная к себе самому». Поэт мыслит — значит, знает о своем существовании, следовательно, существует, осознает себя. И дело не просто в знании о бытии. Практика — особая форма бытия для бытия (если использовать терминологию Хайдеггера), бытие «не только наличное, но и предполагаемое, изображаемое мной». Этим бытием Айги внутри его самого выступает речь. Он слышит себя, слышит даже свое молчание. Нам надо только это молчание понять. Ведь «философское мышление есть логически выявлен-

ное и логически осмыщенное обращение к самому себе, преобразование своего разума, то есть своей возможности быть и мыслить»<sup>13</sup>.

Если представить, что звуки человеческой речи — это еще не обнаруженные действия по отношению к предметам внешнего мира (йех — удара, ввв — вращения и т.д.), то можно подойти и к разгадке слов-мыслей Айги. С.Е. Бирюков, анализируя его творчество, замечает: «Долго размышлял над тем, почему Геннадий Айги называет себя малевичианцем, пришел к выводу о значении для супрематизма первоэлементов. В живописном или архитектурном супрематизме — это простейшие, но в то же время сильно обобщающие фигуры — квадрат, прямоугольник, треугольник, крест. В поэтическом — такие коренные в философском смысле слова, как „нет“, „и“, „еще“, „есть“, преобразующиеся в „есмь“, а также элементы слова...»<sup>14</sup>

Первоэлемент «и» в анализируемом произведении равен значению слова «есть», т.е. предвечному бытию. В первоэлементе, в его звучании мы видим и «сопротивление материала — дерева, земли, камня; движения сразу меняются, становятся более напряженными, тугими, более мягкими, погружающимися, пластичными, преобразуются и звуковое — внутреннее — наполнение этих движений:

р-ыть, л-ить, п-ить (погружать в себя), б-ить, (бить — от себя), быть (в себе)»<sup>15</sup>.

Звучания сливаются, соединяются, становятся поэмой внутренней речи. Эта речь обращена к себе самому, происходит общение индивида со своей мыслью. Нам, читателям, надо уметь общаться с речью-мыслью поэта, его пропусками-молчанием, с его мифами.

Позволим себе сравнение: строится здание, воздвигаются колонны, лестницы, стены. По выражению В.С. Бибileра, «это — то, что молчит, но главное — само молчание. Архитектор проектирует... пустоту. Движение людей в пустоте дома; улицу — пустоту, связывающую дома. Город — особый тип общения. Общение как возможность, как пропуск,

как „эллипсис“. Эллипсис в поэтике — значимый пропуск, зияние в тексте, в движении киноленты, заполняемой воображением слушателя, зрителя»<sup>16</sup>. У Айги эллипсис обязателен. «Мысль и есть именно эллипсис, пустота, пропуск, она всегда подразумевание». В стихотворении «И будто Работою Мира твоя голова» мы видим пропуски, первая строка состоит всего лишь из одного звука «и». Далее — пустота, но это пустота-молчание, она значима, надо только ее услышать. Поэт слышит и видит пустоту. Это пустота-подразумевание: она рождает мысль. Читатель, прикасаясь к творениям поэта, начинает думать, у него возникают ассоциации.

В.С. Библер пишет: «Чем ближе я к самому себе... тем больше зияний в моей внутренней речи, тем больше пустот, молчания, не заполненного словами, тем больше мысли»<sup>17</sup>.

Каждый пропуск у Айги — это возможность заполнения, варьирования, подразумевания. У Айги есть произведения, состоящие всего из одной или двух-трех строк, из пяти-шести слов:

«Полдень»:  
Роз  
сияние —  
как долгое вытиранье  
слез.

«Чище чем смысл»:  
о  
Прозрачность! однажды  
Войди и Расширясь  
стихотворением.

Есть стихотворения без текста — пустая страница под заголовком «Белая бабочка, перелетающая через сжатое поле». Есть стихотворения, где текст — звуковой образ — сведен к одному единственному гласному: «а» («Спокойствие гласного»).

Стихотворений, начинающихся со знака «а», у Айги достаточно: «А тот косогор», «А они притихли во время болез-

ни», «А где-то этот костел», «А тот орешник давний» и др. «А» — это основной знак в поэзии Айги. В «А» сконцентрирована Вселенная, начало и конец, жизнь и смерть, единство. В дзэн это состояние именуется Ekacitta (санскр.) — «вневременная одномоментность мысли, когда дзэнский монах не испытывает раздвоения, состояние до того, когда одно станет многим, момент до рождения мысли самой»<sup>18</sup>. Мир-и-я в нем, «Я» неотделимо от мира.

это а — а колыбельное  
(перводгадкой  
как первотвореньем).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что произведения поэта следует рассматривать в ракурсе «познающего, философского разума». Это разум «Нового времени», он желает познать сущность всего, включает в себя разум античности, средних веков, вступает в творческий диалог со Вселенной, миром, облаком, деревом, раскрывает в себе «высшее сознание», помогает читателю познать мир и себя в этом мире.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введение в двадцать первый век. М., 1990. С. 248.

<sup>2</sup> Там же. С. 264—267.

<sup>3</sup> Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1994. С. 441—442.

<sup>4</sup> Там же. С. 443.

<sup>5</sup> См.: Бирюков С.Е. // Лик Чувашии. 1994. № 4. С. 47.

<sup>6</sup> Библер В.С. Указ. соч. С. 9.

<sup>7</sup> Там же. С. 94.

<sup>8</sup> Там же. С. 6.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же. С. 7.

<sup>11</sup> Хузангай А.П. Слово о Айги // Сов. Чувашия. 1994. 15 окт. С. 3.

<sup>12</sup> У истоков классической науки: Сб. ст. Наука, 1968. С. 301—302.

<sup>13</sup> Библер В.С. Указ. соч. С. 248.

<sup>14</sup> Бирюков С.Е. Указ. соч. С. 49.

<sup>15</sup> Библер В.С. Указ. соч. С. 242.

<sup>16</sup> Там же. С. 243.

<sup>17</sup> Там же. С. 244.

<sup>18</sup> Хузангай А.П. Указ. соч. С. 3.

Поступила 29.06.04.



## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

### РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

**Л.И. Гурье**, зав. кафедрой методологии инженерной деятельности  
Казанского государственного технологического университета,  
профессор, заслуженный деятель науки РТ,

**Л.В. Редин**, доцент кафедры методологии инженерной деятельности  
Казанского государственного технологического университета

В статье рассматриваются проблемы развития творческих способностей студентов технического вуза, значение и задачи методологической составляющей подготовки. Авторами раскрываются возможности учебной дисциплины «Методы научно-технического творчества» и подходы к ее преподаванию, позволяющие целенаправленно формировать творческое инженерное мышление.

In the article the problems of development of students' creative abilities at a technical higher institution, the importance and tasks of the methodological component of training are considered. Possibilities of the course «Methods of scientific technical creative work» and ways of its teaching that help to form creative engineering thinking are discussed.

Способность к творческой деятельности, самостоятельность в принятии решений и владение научно-практическими навыками являются главными, органично присущими инженерной профессии чертами и важнейшими предпосылками высокой конкурентоспособности современного инженера, востребованности его потенциала при трудоустройстве.

Инженерная и научно-техническая деятельность неразрывно связаны с творчеством. В широком смысле творчество — это деятельность, порождающая новое знание или продукт. При таком подходе творчество в инженерной деятельности можно рассматривать как активную профессиональную деятельность инженера, в процессе которой в полной мере проявляются его самостоятельность, инициатива, потребность в более полной реализации своих знаний, умений и навыков на практике, непрерывном профессиональном росте, использовании нестандартных решений и т.д.

В строгом смысле слова творчество — это деятельность, порождающая нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью и оригинальностью, а также общественно-исторической уникальностью и полезностью. Применительно к научно-технической сфере результатом такой деятельности являются

ся новые знания, создание качественно новых образцов техники и технологий, открытия и изобретения, т.е. различного рода инновации. Инновационная инженерная деятельность играет все большую роль в жизни современного общества, позволяя ему преодолевать проблемы, возникающие в ходе развития.

Подготовка к инновационной деятельности требует соответствующего, имеющего инновационный характер образования. Главная цель инновационного образования заключается в сохранении и развитии творческого потенциала личности. Инновационное инженерное образование — это процесс и результат целенаправленного формирования профессиональных знаний, умений, навыков, способностей и методологической культуры в рамках комплексной подготовки специалистов в области техники и технологии к инновационной деятельности. Системообразующим элементом инновационного образования является методологическая составляющая.

В русле реализуемой в Казанском государственном технологическом университете системы многоуровневой методологической подготовки, концепция которой была разработана на кафедре методологии инженерной деятельности<sup>1</sup>, осуществляется развитие креативных способностей студентов.

© Л.И. Гурье, Л.В. Редин, 2004

Креативность — способность к генерированию новых идей — относится к важнейшим признакам творческой личности. Эта способность зависит от возможности использовать данную в задачах информацию в быстром темпе и отражает свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Выделено 16 предполагаемых интеллектуальных составляющих креативности. Среди них — беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула); фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Эти факторы можно объединить под общим названием «дивергентность мышления». Последнее в отличие от «конвергентного мышления», ориентирующегося на известное или подходящее решение проблемы, проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, устанавлившегося пути решения.

Некоторые ученые рассматривают креативность как одну из сторон интеллекта, не измеряемую традиционными интеллектуальными тестами. Они основываются на результатах исследований, показывающих независимость оценок креативности от прошлого опыта, характера усвоенных знаний и навыков, особенностей окружающей среды.

Зависимость оценок креативности от окружающей среды позволяет воздействием на эту среду формировать креативность и развивать ее.

Творческое начало в человеке связано с его способностями. Но эта связь неоднозначна и противоречива, особенно если учесть различие между творчес-

ким потенциалом личности и творчеством как процессом рождения нового знания или продукта. Человек может обладать высоким творческим потенциалом, но не быть творческим в процессуальном плане.

Творческая личность — прежде всего личность, которая имеет установку на осуществление творческой деятельности, готовность к творческой деятельности, умеет ее осуществлять, т.е. владеет необходимыми средствами и способами, а также опытом их использования в процессе собственной творческой деятельности. Для того чтобы человек стал творческой личностью, у него должно быть сформировано определенное мировоззрение, характерологические особенности, ценностные ориентации, в которых творчество стоит на высоком месте в иерархии ценностей; он должен быть обучен средствам и способам осуществления творческой деятельности и иметь опыт их успешного применения в своей практике.

Деятельность человека может считаться творческой в том случае, когда она не осуществляется по заданному образцу, не является чисто репродуктивным повторением этого образца, а представляет собой результат рефлексии над принципиально другим типом или видом деятельности, имеющимся в опыте человека. Следовательно, считают учёные, чтобы человек смог творить, его нужно научить творческим процедурам, т.е. тем элементам, которые составляют сущность творческой деятельности. К таким процедурам относятся самостоятельный перенос (ближний или дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в знакомой ситуации; видение новой функции объекта; определение структуры объекта (проблемы); видение альтернативы решения или его способа; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ применительно к возникшей проблеме.

Исходя из результатов теоретических изысканий, экспериментальных данных, практики образования были определены цели и задачи, содержание и методы обу-



чения, позволяющие сформировать психолого-дидактические условия развития креативных способностей студентов.

Инженерная деятельность связана с проектной работой (новые разработки), и с взаимодействием на предприятии с людьми, внедряющими инновации в производство, поэтому важно развивать как интеллектуальную, так и коммуникативную креативность.

Умение нестандартно мыслить, преодолевать барьеры творческого процесса позволяет находить незаурядные решения технических задач. Важно развивать умение взглянуть на проблемную ситуацию со стороны, определять проблемные точки и находить несколько вариантов решений. Установление альтернатив позволяет расширить зону поиска конструктивных решений и дает возможность выбора лучшего из вариантов.

Подобный алгоритм решения затруднительных ситуаций применим не только к инженерным, техническим задачам, аналогично разрешаются и ситуации в профессиональном общении. Любое новое инженерное решение нуждается в его убедительном представлении, поэтому важно развивать умение убедительно доказывать свою правоту коллегам, точно формулировать инструкции специалистам, воплощающим инновации в производство.

Все вышесказанное делает очевидным, что процесс подготовки инженеров должен включать в себя обучение методам нестандартного мышления, поиска нескольких вариантов решения поставленных задач, а также технологиям эффективной коммуникации. Исходя из этого в учебный план вуза была включена дисциплина «Методы научно-технического творчества», нацеленная на развитие творческого инженерного мышления. Задача курса — научить студентов разбираться в основных идеях теории творчества, помочь им овладеть важнейшими методами решения, а также постановки творческих задач, выработать стиль мышления, позволяющий анализировать проблемы в любой области жизнедеятельности и осознанно управлять процессом мышления. При этом научно-

техническое творчество рассматривается как деятельность по постановке и решению неординарных проблем с целью получения нового изделия, опыта, новых объектов техники и требующих разрешения некоторого диалектического противоречия.

Курс состоит из 2 частей. В первой рассматриваются основы теории творчества, вопросы, связанные с психологическими аспектами процесса мышления. Во второй характеризуются методы научно-технического творчества в историко-логическом аспекте и раскрывается теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая сочетает в себе необходимость использования логического и образного мышления, интуиции и воображения.

Изучение дисциплины предполагает эвристическую деятельность<sup>2</sup> студентов, включающую в себя творческие процессы по созданию образовательной продукции, познавательные, организационные, методологические, психологические и другие процессы, которые обеспечивают творческую и познавательную деятельность. Последнюю составляют 2 основные сферы. Одна из них связана с изучением закономерностей развития мышления, творчества, интуиции, с диагностикой креативных способностей и стратегией их развития, вторая — с исследованием объекта творческой деятельности — технических систем.

При изучении дисциплины у студентов развиваются 3 группы качеств, являющихся, с одной стороны, универсальными, а с другой — ключевыми с точки зрения овладения инженерной профессией, формирования профессиональной компетентности и дальнейшего профессионального развития. Речь идет о когнитивных, креативных и методологических качествах.

Когнитивные качества необходимы будущему специалисту в процессе познания профессиональной деятельности, информация о которой содержится в различных учебных дисциплинах или должна быть выделена самим специалистом в ходе освоения окружающей действительности. В эту группу качеств входят

логические умения, структурно-системное изучение областей в их пространственной и временной иерархии, отыскание связей объектов и т.д., т.е. качества, обеспечивающие эффективную интеллектуальную деятельность человека.

Креативные качества обеспечивают условия создания студентом творческого продукта в образовательном процессе. Особое внимание в учебном процессе уделяется развитию способностей к генерации идей, их производству как индивидуально, так и в коммуникации с людьми, текстами, другими объектами познания; преодолению стереотипов, умению вести диалог с изучаемым объектом, владению эвристическими приемами, формированию опыта творческой (эвристической) деятельности.

Методологические качества проявляются при организации образовательной деятельности студента как в познании, так и в творчестве. Они включают знание студентом своего индивидуального стиля познавательной деятельности, умение ставить цели, планировать и програмировать их достижение, навыки самоорганизации, самоанализа, самооценки, владение рефлексивным мышлением. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности обучающиеся не смогут перевести усвоенную ими информацию в лично значимые знания и затем использовать их. Рефлексия подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее эффективности в дальнейшем.

Эффективность творческого профессионального мышления инженера связана с развитием его рефлексивного уровня, определяющего владение общими принципами решения профессиональных инженерных задач, способности к диагностике и прогнозированию состояния технических систем и объектов, к содержательному анализу и оперативному устранению неисправностей, планированию различных видов профилактических

работ. Важнейшими свойствами интеллекта, формирование которых создает в психике человека основу для активного развития технического творческого мышления, являются: особенности оперирования техническими и технологическими образами, направленность интеллекта на продуктивную деятельность, выражающуюся в готовности, стремлении решать поставленные задачи творчества; высокий уровень развития мыслительной деятельности, основных процессов мышления, качеств ума, а также умения применять в процессе мышления разнообразные комбинации знаний, умений.

Для развития обозначенных качеств на учебных занятиях по дисциплине «Методы научно-технического творчества» студенты используют логические и эвристические методы решения творческих задач, признаки и критерии инженерных задач различного уровня сложности анализируют на конкретных примерах. При решении задач студенты опираются на закономерности развития технических систем, которые рассматриваются на лекциях, применяют широкий диапазон освоенных ранее инструментов интеллектуальной деятельности и методы ТРИЗ. На примере конкретных изобретений студенты изучают методы и логику решения изобретательских задач.

Изучение дисциплины «Методы научно-технического творчества» позволяет формировать и развивать у будущих инженеров важные профессиональные умения: использовать эвристические методы для решения задач; применять методы развития творческого мышления, выделять и формулировать изобретательскую задачу.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Гурье Л.И. Проектирование методологической составляющей подготовки в технологическом университете // Высш. образование в России. 2004. № 2. С. 66—71.

<sup>2</sup> См.: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М., 2003.

Поступила 06.05.04.



## МОДЕЛЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.А. Вишняков, зав. кафедрой практической психологии Омского государственного педагогического университета, доцент*

В статье предлагается модель социально-психологических условий организации эффективного процесса профессионализации школьного психолога в системе высшего образования. Эффективность профессионализации обусловлена действием механизмов идентификации-обоснления студента по отношению к нормам и способам регуляции активности школьного психолога, презентируемым преподавателем как профессиональным психологом. Системообразующим элементом акмеологических условий профессионализации является ситуация взаимной зависимости при взаимодействии студента и преподавателя в процессе выполнения видов и моделей профессиональной деятельности психолога.

In the article the author presents a model of social-psychological conditions ensuring the effective process of professionalization of a general comprehensive school psychologist into the system of higher education. The efficiency of professionalization is dependent on student's identification-individualization activity towards the standards and methods of a school-teacher's activity regulation presented by an instructor as a professional psychologist. The core-integrating element of acmeological conditions of professionalization is the situation of interdependence between a student and a teacher when they interact in the process of performance of forms and models within the professional psychologist practice.

Теоретический анализ и практическое изучение образовательных условий подготовки школьного психолога в системе высшего образования делают очевидным тот факт, что эффективное профессиональное развитие студента происходит при условии активной работы механизмов идентификации и обосновления по отношению к профессиональной культуре школьного психолога<sup>1</sup>, представляющей студенту на протяжении всего периода подготовки в вузе в содержании изучаемых дисциплин, в поведении и деятельности преподавателей. Однако сложившиеся в вузах системы образовательных условий не в полной мере учитывают специфику процесса профессионального развития школьного психолога.

Методологической основой предлагаемой нами модели являются принципы акмеологии, разработанные А.А. Деркачом<sup>2</sup>, и концепция В.С. Мухиной о социально-психологической феноменологии развития и бытия личности (существования человека)<sup>3</sup>. Вслед за В.С. Мухиной мы анализируем процесс профессионального развития личности в вузе сквозь призму присвоенного опыта, связанного с содержанием и нормами деятельности школьного психолога, презентирующими феноменологическую сущность профессии в человеке. Мы исходим из того, что профессионализм у stu-

дента в вузе формируется через идентификацию и обосновление на основе как социальных условий (условий организации образовательного процесса), так и индивидуального опыта (опыта профессиональной деятельности, опыта владения профессией).

Социально-психологическая позиция, задаваемая бывшим абитуриентам преподавателями, «навязывает» им позицию «студент». В данной позиции бывший школьник вынужден идентифицироваться с социальной группой «студенты», осваивать их нормы, способы действия, проходить все этапы социализации — адаптацию, индивидуализацию, интеграцию (А.В. Петровский). Преподаватель в отношениях со студентами может поддерживать и культивировать позицию «студент» или актуализировать позицию «специалист», «профессионал». При этом не обязательно каждый студент станет профессионалом, но важно то, что каждый студент получит возможность в себе сформулировать отношение к специальности, которой он *владеет*. Это и будет его личностный, субъектный, выбор. Но основания для совершения выбора появляются после того, как человек овладел специальностью, приобрел опыт совершения продуктивных действий по данной специальности. Поэтому профессиональное позиционирование, т.е. стимулирова-

© И.А. Вишняков, 2004

ние действий по занятию позиции «профессионал», даже по отношению к студенту I курса, будет акмеологическим условием профессиональной подготовки человека в системе высшего образования.

Предъявление студентам психологических «норм» регуляции активности школьного психолога позволит первокурснику активизировать процесс осознания своего личного отношения к профессии, ее требованиям к личностным качествам человека и особенностям исполнения данной активности. Тем самым студент ставится в ситуацию личностного выбора референтной социальной группы — «психологи» или кто-то другой. Выбор социальной группы «психологи» в качестве референтной будет означать проявление активной мотивации к идентификации студента с нормами и способами деятельности именно психолога, а не кого-то другого. Идентификация с нормами социальной группы «студенты» становится менее значимой, не такой актуальной. Конструкт самосознания «Я — студент» подчиняется конструкту профессионального самосознания «Я — будущий специалист». Такое подчинение способствует активизации развития профессионального самосознания. Осознание себя как будущего специалиста создает условия для рефлексии проявлений качеств и особенностей специалиста в себе, в своих качествах, своих действиях. Возникает ситуация нужды, потребности в обладании профессионально важными качествами. Это, в свою очередь, вызывает активность по поиску условий и средств развития в себе качеств, необходимых психологу. В том случае, если такая потребность поддерживается в студенте и актуализируется в нем в течение всего периода обучения в вузе, появляется акмеологическая возможность развивать профессионально важные качества в течение всего периода обучения в вузе.

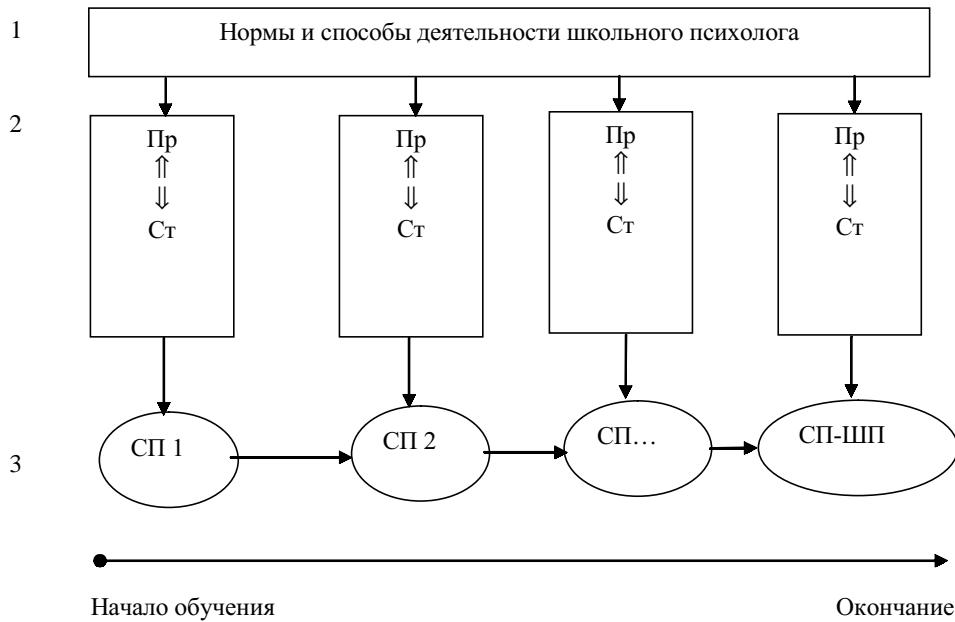
Методологические принципы психологии развития и акмеологии позволяют рассмотреть образовательные условия

подготовки школьного психолога в системе высшего образования через целостную системно-структурную модель, включающую в себя следующие элементы: профессиональную культуру школьного психолога как систему норм и способов регуляции активности психолога в труде; преподавателя как носителя профессиональной культуры психолога; ситуации взаимной зависимости при взаимодействии преподавателя и студента в условиях выполнения различных видов и моделей профессиональной деятельности школьного психолога; студента с его индивидуальными, личностными и субъектно-деятельностными качествами и их развитием в направлении профессионально важных качеств.

Целостная системно-структурная модель образовательных условий (рисунок) позволяет предложить концепцию акмеологических условий подготовки школьного психолога в системе высшего образования. Модель образовательных условий отражает не только «настоящее» и «будущее» студента-психолога, т.е. имеющееся состояние и цель образовательных воздействий на него, но и детерминированный внешними и внутренними факторами процесс движения к заявленной системой высшего образования цели — специалисту «педагогу-психологу», способному выполнять профессиональную деятельность школьного психолога или обладающего готовностью к ней.

Концепция акмеологических условий, дополняя имеющиеся образовательные условия, включает их в себя, объединяя идеей эффективности профессиональной подготовки.

В содержание профессиональной подготовки в вузе входят нормы и способы деятельности специалиста, выраженные в содержании учебных дисциплин и практик и отражающие идеальное представление о необходимых для выполнения трудовой деятельности школьного психолога способностях, сформированное на современном этапе развития науки и практики.

**Модель акмеологических условий подготовки школьного психолога****О б о з н а ч е н и я**

1. Содержание профессиональной подготовки специалиста в вузе.
2. Ситуации взаимодействия преподавателя (Пр) со студентом (Ст), в которых происходит освоение студентом норм и способов деятельности школьного психолога.
3. Состояния студента как развивающегося специалиста, профессионала (СП 1, СП 2, СП...) на различных этапах подготовки в вузе. СП-ШП — конечное состояние подготовки студента в вузе как специалиста школьного психолога.

**Акмеологичность образовательных условий как максимальных возможностей студента в профессиональном развитии формируется на нескольких уровнях.**

**В**ы сши й уро в ен ь: *организация процесса подготовки*. Определение общей структуры и последовательности образовательных воздействий, форм активности и видов деятельности студента, пространственно-временной организации условий взаимодействия преподавателя и студента позволяет создать организационно-процессуальные возможности реализации цели подготовки школьного психолога как идеального в профессиональном развитии.

**С**редни й уро в ен ь: *преподаватель как носитель норм и способов регуляции активности школьного психолога*. Непосредственным исполнителем образовательного процесса является преподаватель, презентирующий сту-

денту нормы и способы регуляции активности школьного психолога не только в образовательном содержании учебных дисциплин, но и в своем личном поведении. Таким образом, преподаватель — это реализатор идеального в процессе профессиональной подготовки.

**П**ромежуточный уровень: *ситуации значимого взаимодействия в профессионально-психологической деятельности*. В такой ситуации для студента личностно значимой является регуляция своей активности посредством норм и способов, представляемых преподавателем. В то же время для преподавателя в данной ситуации личностно значимым является изменение поведения студента в результате принятия и использования в регуляции активности норм и способов школьного психолога. Если ситуация образовательного взаимодействия преподавателя и студента ха-

рактеризуется взаимной зависимостью, то она создает акмеологическую возможность для студента в профессиональном развитии. Ситуация значимого взаимодействия становится условием деятельностиного взаимодействия идеального и реального в профессиональной подготовке школьного психолога — она запускает профессиональную идентификацию и обособление студента по отношению к нормам и способам регуляции активности школьного психолога. В данных ситуациях у студента появляется опыт профессиональной деятельности в форме опыта манипулирования моделями профессиональной деятельности или выполнения реальных видов деятельности школьного психолога.

*Нижний уровень: студент как субъект развития, его разные состояния от I до V курса.* Студент как субъект профессионального развития обладает системой усвоенных и присвоенных в процессе предыдущего социального развития норм и способов регуляции собственной активности, внутренней позицией по отношению к образовательным воздействиям и системой индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик и особенностей. Именно с этими особенностями студента взаимодействуют преподаватели и образовательное содержание. Тем самым осуществляется взаимодействие идеального (цели подготовки) и реального (характеристики студента) в процессе подготовки школьного психолога в системе высшего образования.

Ниже приводится характеристика основных структурных элементов модели акмеологических условий подготовки школьного психолога.

### **1. Содержание профессиональной подготовки специалиста в вузе**

Содержание профессиональной подготовки распределено в учебных дисциплинах, которые в большей или меньшей мере представляют нормы и способы профессиональной деятельности и в связи с этим могут быть отнесены к разным типам — обучающим (с преоблада-

нием способов действия) и воспитывающим (с преобладанием норм действия). Но всегда отдельная учебная дисциплина представляет только часть всей системы норм и способов деятельности специалиста, или профессиональной культуры, которую студент должен освоить и присвоить в образовательном процессе в вузе. Целостную систему профессиональной культуры может презентовать студенту только преподаватель — как личность, как человек, представляющий собой осуществление данной системы в реальном процессе жизни. При этом позиционирование преподавателя для студента — будущего школьного психолога — заключается в проявлении качеств профессионала, а не просто преподавателя. Преподаватель должен быть профессиональным школьным психологом, активность которого регулируется соответствующими нормами и способами. Обращение к студенту происходит с позиции соответствующих норм и способов, задавая требования к тем психологическим особенностям, которым должен соответствовать студент. Данная обращенность и создает «реальность» культуры социальной группы «школьные психологи». Психологический анализ ситуаций взаимодействия преподавателя и студента сможет показать, какие ее характеристики определяют изменения, происходящие в студенте как субъекте профессиональной деятельности, как происходит движение от студента к профессиональному и в чем оно проявляется.

В системе акмеологических условий подготовки школьного психолога в вузе системообразующим элементом выступает подсистема профессиональных норм и способов регуляции активности. Данная подсистема в форме профессиональной культуры является предметом освоения и присвоения студентом в процессе подготовки и его собственного профессионального развития.

Система норм и способов регуляции активности школьного психолога специфична только для этой специальности. Данная система выражает прежде всего системное отношение школьного пси-



холога к объекту его профессиональной деятельности — развивающемуся субъекту в образовательном процессе. Освоение и присвоение этой системы как профессиональной культуры задает направления и содержание дальнейшего профессионального развития, совершенствования, позволяет идти к уровню профессионала и мастера.

## **2. Ситуации взаимодействия преподавателя со студентом, в которых происходит освоение студентом норм и способов деятельности школьного психолога**

Суть деятельности преподавателя психологии — в изменении поведения студента от естественно-социального к профессионально-психологическому. Профессиональная состоятельность преподавателя как результат образовательного воздействия зависит от проявлений профессионализма в поведении студента в образовательных ситуациях. Если жизнь преподавателя не зависит от активности студента, значит, потеряна суть профессиональной деятельности. Зависимость преподавателя от изменений поведения студента в направлении профессионализации является необходимым моментом эффективного образовательного процесса. В то же время студент зависит от преподавателя в оценках его активности. Преподаватель имеет возможность создать ситуации взаимодействия, в которых студент положительно оценивается не только за эффективность познавательной деятельности, но и за проявление определенных форм поведения, регулируемых заданными нормами и способами. Таким образом, зависимость студента от изменений его поведения в направлении профессионализации также является необходимым моментом эффективного образовательного процесса. Максимальная эффективность образовательных воздействий в процессе профессиональной подготовки будет возможна в ситуациях, характеризующихся взаимной зависимостью преподавателя и студента. *Ситуация взаимной зависимости — акмеологическая суть об-*

*разовательных условий.* Своим содержанием она имеет модель профессиональной деятельности (регуляция активности по профессиональным нормам и способам) и создает необходимость проявления профессиональных качеств (индивидуальных, личностных, субъектных).

Освоение и присвоение студентом норм и способов регуляции активности школьного психолога в ситуациях взаимной зависимости будут эффективными, если студенту задается единая система профессиональной культуры, внутренне не противоречивая и в то же время присущая при освоении всех учебных дисциплин и форм активности на протяжении всего периода подготовки в вузе. Это предъявляет требования уже не только к отдельному преподавателю, но и к педагогическому коллективу в целом как социальной группе «профессиональные психологи», непосредственно представляющей нормы и способы регуляции активности студенту. Таким образом, образовательный процесс профессиональной подготовки — это система ситуаций взаимной зависимости, разворачивающаяся на протяжении всего периода подготовки студента в вузе.

## **3. Состояния студента как развивающегося специалиста, профессионала на различных этапах подготовки в вузе**

В системе высшего образования происходит процесс перестройки, развития усвоенных из социума в предыдущем развитии норм и способов регуляции активности студента в профессиональные нормы и способы регуляции активности школьного психолога. Процесс профессионального развития выражен в различных состояниях студента как субъекта активности.

Первичное, исходное, состояние — регуляция собственной активности в бытовых ситуациях взаимодействия с другим человеком и в ситуациях взаимной зависимости при взаимодействии с преподавателем на основе усвоенных из предыдущего социального развития норм и способов. Их можно назвать «свои нормы» и «свои способы». Данные регуля-

торы поведения естественны для студента, органичны для его поведения. При этом они в большей или меньшей степени могут совпадать с профессиональными нормами и способами регуляции активности школьного психолога. Действие ситуации взаимной зависимости заключается в том, что студент получает возможность попробовать регулировать свою активность, используя заданные преподавателем нормы и способы, характерные для школьного психолога. Начинается взаимодействие «своих» норм и способов с «профессиональными». Формируются новые состояния студента как субъекта активности, в которых имеется определенное взаимодействие «своих» норм и способов и «профессиональных». Возможны 3 основные формы таких состояний.

**Первая форма.** В регуляции активности студент использует «свои» нормы и «профессиональные» способы.

**Вторая форма.** В регуляции активности студент использует «профессиональные» нормы и «свои» способы.

**Третья форма.** В регуляции активности студент использует «профессиональные» нормы и «профессиональные» способы.

Третья форма является состоянием сформированности профессиональной культуры школьного психолога, так как здесь представлена система взаимосвязанных норм и способов регуляции активности. В то же время третья форма состояния студента как субъекта активности — это идеальная цель профессиональной подготовки в системе высшего образования. Достижение данного состояния студента является акмеологичным для образовательных условий подготовки школьного психолога.

#### **4. Характеристика механизмов профессионального развития школьного психолога в период подготовки в вузе**

В основе овладения студентом профессиональной культурой школьного психолога лежат всеобщие механизмы овладения человеком человеческой сущ-

ностью — идентификация и обособление<sup>4</sup>. Л.Б. Шнейдер<sup>5</sup> в своем исследовании профессиональной идентичности психологов определяет идентификацию и отчуждение как исполнительные механизмы профessionализации. Порождающим механизмом являются профессиональный опыт и профессиональное общение. Реализуется исполнительный механизм детерминации и генезиса профидентичности в профессиональных ситуациях и отношениях. Порождающим механизмом презентации профидентичности является Я-концепция, его динамическим аспектом — саморефлексия. Реализующим механизмом выступают образ Я и самоописания.

Указанные механизмы эффективно работают при подготовке школьного психолога в системе высшего образования в акмеологических условиях образовательного процесса. Для того чтобы создать максимальные возможности для эффективной профессиональной идентификации-отчуждения студента, необходимо обеспечить работу механизмов, создающих соответствующие образовательные условия, т.е. делающих их акмеологическими.

В предложенной модели акмеологических условий подготовки школьного психолога в вузе действуют нижеследующие механизмы детерминации и генезиса образовательных условий.

Порождающий механизм — рефлексия преподавателями образовательных цели (образ школьного психолога), содержания (нормы и способы регуляции активности школьного психолога) и технологий (ситуация взаимной зависимости) как образовательных условий. Динамический аспект порождающего механизма — процессы согласования представлений об образовательных условиях (субъектных, личностных, индивидуальных качествах; профессиональных нормах и способах регуляции активности школьного психолога; ситуациях совместного выполнения профессиональной деятельности).

Исполнительный механизм — рефлексия и стимуляция профессиональной идентификации-отчуждения студента по



отношению к нормам и способам регуляции активности школьного психолога. Реализуется данный механизм детерминации и генезиса образовательных условий в *ситуациях профессиональной взаимозависимости*.

Порождающим механизмом репрезентации профессиональных норм и способов деятельности школьного психолога (образовательных условий) является субъектная технология, динамическим аспектом этого механизма выступает опыт профессиональной деятельности и образ «Я — профессионал».

Организация образовательного процесса в соответствии с предлагаемой

моделью позволяет активизировать процесс професионализации школьного психолога в системе высшего образования. У нас имеются исследовательские данные об этом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.

<sup>2</sup> См.: Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М., 1999.

<sup>3</sup> См.: Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М., 1999.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Шнейдер Л.Б. Указ. соч.

Поступила 11.05.04.

---

## МЕЖПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ПЕДАГОГОВ

**Н.Б. Москвина**, докторант кафедры педагогики Хабаровского государственного педагогического университета

В статье предлагается межпарадигмальный анализ проблемы личностно-профессиональных деформаций педагогов. Такой подход представляется целесообразным, так как то, что для педагога, работающего в одной парадигме (например, в гуманистической), является нормой, для другого, работающего в иной (технократической), — отклонение от нормы, т.е. деформация. Но и исследователь педагогической деятельности также является сторонником той или иной парадигмы. Этой приверженностью определяется его трактовка деятельности учителя. По мнению автора, межпарадигмальный подход создает предпосылки для максимально возможного объективного анализа феномена личностно-профессиональных деформаций.

The interparadigm analysis of the problem of the teacher's personal-professional deformations is presented in the article. This approach is considered advisable because something that is normal for a teacher who works within the humanities paradigm is a digression from the norm for a teacher who works within the technocratic paradigm. But the researcher himself is also a supporter of one or the other named paradigm. This adherence determines his interpretations of the teacher's activity. In author's opinion the interparadigm approach is a prerequisite for the maximum possible objective analysis of the phenomenon of personal-professional deformations.

Традиционно считалось и считается, что труд учителя благороден и способствует развитию у него самых лучших, добрых качеств. Однако в последнее время всерьез стала изучаться проблема деформирующего влияния педагогической деятельности на учителя. В качестве основных причин такого влияния называются следующие: затратный характер деятельности (работа педагога требует больших временных, энергетических затрат, затрат душевных сил и

здоровья); необходимость личностной включенности (в учительской профессии трудно отделить субъекта деятельности от личности, основным профессиональным инструментом являются не знания сами по себе, не методики, как бы блестяще ни владел ими учитель, а он сам, недаром говорят: «учитель работает собой»); трудноконтролируемая власть над другим человеком (у учителя в арсенале всегда присутствуют средства подчинения себе ребенка, причем

© Н.Б. Москвина, 2004

легко облекаемые в морально и социаль- но приемлемые формы; деформирующее влияние может оказывать не использование, но сама возможность использования этих средств) и т.д.

Говоря о деформирующем влиянии педагогической деятельности на личность учителя, необходимо иметь в виду, что деятельность, осуществляемая в гуманистической парадигме, существенно отличается от авторитарной. Наиболее часто в перечне профессиональных деформаций педагога можно встретить монологичность, дидактизм, жесткость речевых конструкций, гипероценочность, раздражительность, сухость, гипертро- фированную педантичность, дотошность, жесткость субъективных установок, внутреннюю неуверенность, потерю вос- приятия реальности своей личности, не- пластиичность, ригидность мышления и ролевого поведения, закрепленность ролевой маски, снижение творческих спо- собностей и самокритичности, неумение вести здоровый образ жизни, редукцию внепрофессиональной активности, кон-серватизм, агрессивность, жестокость, конфликтность, категоричность, комму- никативный эгоцентризм, безапелляцион- ность и др.

Из приведенного списка видно, что данные характеристики свойственны в основном авторитарным педагогам. Следует ли из этого вывод, что деятельность педагога гуманистического склада не оказывает деформирующего влияния на ее субъекта? Для того чтобы ответить на вопрос, определимся в своем понимании того, что есть парадигма, какие из парадигм представлены в педагогиче- ской деятельности.

Парадигма — это теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач<sup>1</sup>; целостная совокупность идей, ценностей, методов, обозначающая общепринятый подход к объяснению мира<sup>2</sup>; совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику миропонимания внутри того или иного научного (добавим: профессионально- го. — Н.М.) сообщества<sup>3</sup>; в современ- ной науке — категориальная оболочка,

которую разные авторы наполняют раз-ными смыслами<sup>4</sup>. Соответственно педа-гогическая парадигма — это характери-стика типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бы-тия<sup>5</sup>, что находит свое содержательное выражение в педагогической интерпретации идеала человека, переводе его в плоскость стратегической цели воспита-тельно-образовательной теории и прак-тической деятельности<sup>6</sup>.

Все многообразие педагогических идей, принципов, установок, правил рас-полагается в пространстве между двумя парадигмами — авторитарной (тех-нократической) и гуманистической. Ак-тивное противопоставление их друг дру-гу началось в конце 80-х — начале 90-х гг. ХХ в. Тогда и для педагогиче-ской науки, и для педагогической практи-ки гуманистическая парадигма стала от-крытием, откровением. Осмысливая ее как альтернативу господствовавшей мно-гие десятилетия авторитарной парадиг-ме, исследователи, преподаватели педа-гогики, учителя-практики находили яв-ные преимущества первой по сравнению со второй. Такой оценочный подход был вполне объясним и в то время, пожалуй, оправдан.

По прошествии 10—15 лет можно сказать, что гуманистическая парадиг-ма достаточно укрепилась в педагоги-ческом сознании, что же касается прак-тической деятельности, вряд ли можно утверждать, что большинство педаго-гов и школ стали гуманистическими. В задачи данной статьи не входит анализ причин такого положения дел. Нам важ-но зафиксировать, что профессиональ-ная педагогическая деятельность мо-жет осуществляться преимущественно в той или иной парадигме; заявить по-пытку безоценочного анализа феноме-на личностно-профессиональных дефор-маций в контексте межпарадигмаль-но-го подхода.

В табл. 1 обозначены основные ха-рактеристики, ключевые слова обеих парадигм.



Т а б л и ц а 1

Характеристика	Технократическая парадигма	Гуманистическая парадигма
Ценностные основания	Объективная истина, доказанное и апробированное знание	Внутреннее, субъективное пространство каждого человека, персонифицированное знание
Шкала оценок	Линейная (плохо — хорошо, правильно — неправильно, знает — не знает и т.п.)	Нелинейная (если что-то правильно, хорошо, это не означает, что иное — неправильно, плохо)
Критерии оценки	Объективно (извне) заданная норма, эталон	Совместно (участниками педагогического взаимодействия) вырабатываемые нормы
Отношение к незнанию	Негативное	Незнание — формула расстояния между старым и новым знанием; тайна, ждущая своего раскрытия; феномен, потенциально порождающий познавательное состояние
Характер взаимодействия взрослого с ребенком в педагогическом процессе	Однонаправленный от взрослого к ребенку: информирование, инструкции, просьбы, требования, приказы и т.п.	Обоюднонаправленный: диалог, игра, проектирование, исследование и т.п.
Сильные стороны	Экономичность (сил, времени), простота фиксации результатов деятельности (по заданным критериям), защищенность учителя авторитетом знаний, малая вероятность неожиданных, непредсказуемых ситуаций	Неотчужденность знаний, деятельности, субъектов педагогического процесса друг от друга, возможность сохранять и развивать субъективный внутренний мир
Слабые стороны	Всеобщая отчужденность: учителя и ребенка — друг от друга, от смыслов и целей деятельности, от критериев оценки, от содержания обучения и воспитания	Затратность (требует больше времени, сил, энергии), отсутствие однозначных критериев оценки знаний, поступков, «риска» для учителя быть открытым, готовым учиться у детей, невысокая степень предсказуемости ситуаций

Из того что парадигма представляет собой некий теоретический конструкт, задающий определенный взгляд на реальность, в данном случае — реальность педагогическую, следуют 2 промежуточных вывода.

Первый вывод касается того, кто является субъектом изучения педагогической действительности. Здесь уместно привести мнение К. Поппера, утверждавшего, что ни на одном этапе развития науки мы не начинаем с нуля, а имеем какую-то теорию, гипотезу, предрассудок, направляющие наши наблюдения<sup>7</sup>. Иными словами, взгляд исследователя на изучаемый им предмет (для нас этот

предмет — личностно-профессиональные деформации) опосредуется его приверженностью той или иной парадигме, которая, в свою очередь, базируется на определенной системе допущений, постулатов, аксиом. Этот взгляд не может быть абсолютно беспристрастным. Сегодня даже такая традиционно «точная» наука, как физика, признает непроизвольное влияние исследователя на исследуемый объект. Жесткое разделение субъекта и объекта исследования, некогда «гарантировавшее» объективность, уже не удовлетворяет современному положению вещей, «происходит стремительное развертывание новой науки, где

истина зависит от наблюдателя, от приборов, от случайностей»<sup>8</sup>.

Тем самым признается и допускается неоднозначный, вероятностный характер ответов в процессе научного «вопрошания». Причем «вероятностность», как утверждает О.В. Колесова, — это не только характеристика будущего протекания процесса. Ее можно назвать и характеристикой герменевтики как «вопрошания» текста (в самом широком значении слова «текст» — человек, реальность как тексты, которые можно по-разному прочитывать). Если у нас возникает вопрос, значит, он сформирован на базе какого-то мнения, суждения и т.п., а далее следует диалектическое движение по истолкованию текста. Понимание, возникшее как окончательное сведение множества смыслов данного текста к единственному смыслу, является окончательным лишь для этого исследователя и в конкретном контексте ситуации понимания. «Другая эпоха и иной исследователь, истолковывая тот же самый текст, но уже в новом контексте, вновь придет к единственному варианту, но уже другому»<sup>9</sup>.

Второй вывод относится к тому, чья деятельность становится объектом исследования: учителя также являются приверженцами той или иной парадигмы. Методологически неверно было бы оценивать педагога, работающего в технократической парадигме, при помощи «гуманистической линейки» и наоборот. Вероятность же подобной оценки весьма велика, так как черты, присущие технократическому педагогу, с точки зрения исследователя гуманистической направленности, могут расцениваться как деформации. Им же самим, т.е. педагогом технократической ориентации, эти самые черты интерпретируются совершенно иначе. То же самое можно сказать по поводу взгляда исследователя, разделяющего технократическую парадигму, на учителя-гуманиста. Поясним это следующим образом: то, что для одного — поиск смыслов, для другого — отсутствие ясной цели; для одного — рефлексия, для другого — излишнее самокопа-

ние; если для одного извне заданные, навязанные критерии оценки — признак отчуждения от деятельности, превращение себя в «частичного» работника, то для другого эти критерии образуют четкую систему координат, в которой выстраивается деятельность, и т.д.

Одновременно необходимо учитывать еще одно обстоятельство, имеющее отношение и к исследователю, и к педагогу-практику, но в большей степени, вероятно, к последнему. Мы имеем в виду возможные расхождения между реальной деятельностью, т.е. между тем, какая парадигма «просвечивает» в конкретных поступках, словах и т.п., и декларируемыми идеями. Здесь наиболее вероятными представляются 3 варианта. Первый — авторитарная деятельность и вполне адекватные ей декларации (преобладание мотива долженствования, не скрываемое доминирование учителя, обусловленное его опытом, знаниями и т.п., защита им своего монопольного права на оценивание и т.д.). Второй — гуманистическая деятельность и соответствующие ей декларации (преобладание мотива самореализации, ценностно-смысловое равенство ребенка и взрослого, множественность истины, важность само- и взаимооценивания и т.п.). Третий вариант — гуманистические декларации, выступающие «ширмой» авторитарной практики, когда учитель, «нахватавшись» модных слов и выражений («личностный смысл», «живое знание», «рефлексия», «диалог» и т.п.), более того, искренне узнавая в них себя и свою деятельность, в реальной практике воплощает совершенно иное. Раскрывает последний вариант такой пример: педагог, выстраивающий проверку домашнего задания в вопросно-ответной форме, при которой заранее продуманы все вопросы и в конспекте прописаны «эталонные» ответы на них (не придуманная ситуация), причем принимаются только они, а «неправильные» отвергаются, называет все это диалогом. Или: учитель утверждает, что реализует субъект-субъектные отношения, обосновывая это утверждение тем, что он никогда не позволяет себе



грубости в адрес учеников, общается с ними корректно и уважительно. При этом вопрос «выращивания» реальной субъектной позиции учащихся, т.е. становления их субъектами собственной жизнедеятельности, конкретного урока, конкретной значимой ситуации и т.д., вообще оказывается вне поля зрения учителя.

Гипотетически можно предположить существование четвертого варианта: педагог, осуществляющий гуманистическую практику, но провозглашающий авторитарные идеи, придающий своей практике авторитарные смыслы. Однако в реальности такой вариант, на наш взгляд, маловероятен.

Из сказанного выше следует, что описание и анализ личностно-профессиональных деформаций педагогов должны быть дифференцированы по предложенным основаниям: парадигмальная приверженность субъекта исследования и педагога, чья деятельность выступает объектом изучения.

Мы попытались применить данный подход к осмыслению феноменов, наблюдавшихся в реальной педагогической практике. Представим это на примере 2 внешне сходных ситуаций, условно называемых «Конец урока».

После краткого описания ситуаций мы приводим высказывания разных наблюдателей — завучей школы, методистов, руководителей студенческой практики, присутствовавших на этих уроках,

обращая внимание на то, что фиксируется ими в данных ситуациях. Поскольку высказывания существенно различаются, мы отнесли их авторов к представителям той или иной парадигмы (понимая условность такого отнесения, так как по нескольким высказываниям делать выводы можно с большой осторожностью). Затем мы попросили наблюдателей спрогнозировать наиболее вероятные, с их точки зрения, последствия для личностно-профессионального развития учителя, если такая ситуация будет повторяться многократно. Разумеется, прогнозы разных наблюдателей оказались различными. Для нас эти предполагаемые последствия в определенной мере коррелируют с опасностью личностно-профессиональных деформаций.

Здесь необходимо сделать одно замечание: в данных конкретных примерах мы идентифицировали позицию наблюдателя с позицией исследователя. Но поскольку собственно исследовательских задач названные субъекты не ставили, мы назвали их наблюдателями, что, на наш взгляд, более корректно. Их позиции в обобщенном виде приведены в табл. 2, 3.

**Ситуация первая.** Конец урока. Учитель интересуется, что каждый ученик может назвать личным успехом на этом уроке, что вызвало затруднения, какие действия были предприняты для преодоления затруднений и т.д.

Таблица 2

Наблюдатель технократической направленности		Наблюдатель гуманистической направленности	
Интерпретация ситуации	Опасность возникновения деформаций	Интерпретация ситуации	Опасность возникновения деформаций
Непродуктивные временные затраты; неумение учителя четко подвести итоги урока; привучение детей к самокопанию	Склонность к самокопанию, самообвинению, искашение профессиональной роли учителя — трансформация позиции ведущего в позицию ведомого	Способность педагога к рефлексии, стремление развивать ее у учащихся; помочь учащимся в обретении личностных смыслов учения	«Застревание» на рефлексии, когда она перестает выполнять функцию развития личности и деятельности

**Ситуация вторая.** Конец урока. Учитель, завершив закрепление материа-

ла, объявляет отметки, диктует домашнее задание, отпускает класс на перемену...

Наблюдатель технократической направленности		Наблюдатель гуманистической направленности	
Интерпретация ситуации	Опасность возникновения деформаций	Интерпретация ситуации	Опасность возникновения деформаций
Продуктивное использование каждой минуты урока, четкое выполнение профессиональных функций	Негативных последствий не спрогнозировано	Арефлексивность; неактуализированность поиска учащимися личностных смыслов учебной деятельности	Недостаточность внутренних оснований деятельности; усечение личностных смыслов деятельности; отчуждение от нее, ориентация на формальные критерии и, как следствие, тревожность из-за опасения не соответствовать им

Представляется методологически важным одно уточнение, касающееся исследовательских методов. Они (методы) также должны быть адекватны тем парадигмам, которых придерживаются исследователи. Соответственно для исследователя-технократа — это в большей степени методы, позволяющие четко фиксировать, замерять, количественно выражать проявления деформаций; для исследователя-гуманиста — феноменологические, качественные методы — понимания. (Мы прибегли к таким словосочетаниям, как исследователь-технократ и исследователь-гуманист, исключительно для удобства произнесения, а вовсе не для навешивания ярлыков.) Думается, что здесь можно говорить о заимствовании ими исследовательских процедур друг у друга, однако приверженность парадигме, вероятно, обусловит доминирование тех или иных исследовательских методов и процедур.

Важными являются вопросы, касающиеся того, возможна ли надпарадигмальная (внепарадигмальная, метапарадигмальная) позиция исследователя и

существуют ли личностно-профессиональные деформации, одинаково проявляющиеся у педагогов, работающих в разных парадигмах, т.е. не зависящие от этих парадигм. Эти вопросы ждут своего решения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Словарь-справочник социального педагога-валеолога /А.Д. Кондратьева, В.П. Петров, Л.А. Фелотова и др.; Под ред. А.Д. Кондратьевой. Н.Новгород, 1996. С. 19.

<sup>2</sup> См.: Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли / Под ред. В.В. Макаева. Пятигорск, 1998. С. 48.

<sup>3</sup> См.: Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И.А. Колесникова. СПб., 2001. С. 21.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 23.

<sup>6</sup> См.: Словарь терминов по сравнительной педагогике и истории педагогической мысли. С. 49.

<sup>7</sup> Цит. по: Колесова О.В. О типах рациональности, или Возвращение к суфийской притче // Проблема рациональности в науке и культуре: Материалы второй межвуз. науч. конф. Н.Новгород, 2000. Вып. 2. С. 91—97.

<sup>8</sup> Проблема рациональности в науке и культуре. С. 3.

<sup>9</sup> Колесова О.В. Указ. соч. С. 94—95.

Поступила 27.04.04.



## ПРОВОКАТИВНЫЙ ДИСКУРС КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ (на материале произведений В. Шукшина)

**В.Н. Степанов,** доцент кафедры лингвистических дисциплин  
Международного университета бизнеса и новых технологий  
(института)

Интерес автора статьи направлен на изучение врожденной способности человека демонстрировать свое внутреннее психологическое состояние, ретранслировать его собеседнику, вызывая в нем аналогичное психологическое состояние в результате такого целенаправленного воздействия (провоцирования). На материале произведений В. Шукшина исследователь описывает наиболее типичные модели провоцирования и доказывает, что провоцирование носит жанровый характер, включает в себя две основные провокативные жанровые стратегии признания и заботы и несколько провокативных жанровых тактик, которые в совокупности составляют так называемый провокативный дискурс, усваиваемый человеком неосознанно в процессе социальной речевой практики, включая чтение произведений художественной литературы. Изучение художественной литературы в школе должно проходить параллельно с выявлением моделей провокативного поведения и обучением им как одному из вариантов социального поведения.

The author focuses his interest on the inborn ability of a person to demonstrate his inner psychologic state and to retransmit a similar one to his addressee. Using Shukshin novels as a source of material, the researcher describes the most typical models of provoking people and claims that provoking has a certain genre structure and consists of two main provocative genre strategies such as confession and care and a few provocative genre tactics that constitute altogether a provocative discourse acquired by a person intuitively through his speech practice including reading of fine literature. The author advocates that reading and learning of fine literature in school should go simultaneously with the disclosure and instruction in models of provocative behavior as a variant of socially accepted behavior.

Одно и то же действие человека вне зависимости от своей формы — неречевой или речевой — может по-разному восприниматься собеседником и соответственно вызывать разные реакции. По-видимому, эта двойственность (а по-настоящему — множественность) вариантов восприятия и толкования значения (интерпретации) данного действия обусловлена тем, с какой *внутренней силой* (замыслом, или интенцией) оно произведено, какой эмоциональный заряд в него вложен — положительный или отрицательный.

**Символическое представление** (демонстрация) в поведении человека — невербальном или вербальном — естественно испытываемого или имитируемого психологического состояния с целью вызвать это состояние у собеседника (заразив его им), предлагающее в силу непрямоты (косвенности) своего выражения множественные варианты интерпретации и способное выражать как *толерантное*, так и *интолерантное* состояние, мы предлагаем называть *провоцированием* (и соответственно речевым провоцированием, если говорить о

речевом поведении). В переводе с латыни «провоцировать» — значит «вызывать, призывать, звать, побуждать, подстрекать, подзадоривать»<sup>1</sup>.

Традиционное исключительно негативное восприятие провокации нами признается как одностороннее, игнорирующее очевидную широту данного явления. О наличии последней свидетельствуют наблюдения современного философа Г. Гачева над превратностями семейной жизни и — шире — межличностного общения, которые являются одновременно и его закономерностями и не мешают человеку (или не должны мешать в идеале) «быть счастливым»: «И вот только что „сволочь“ я и „гад“ и „чтоб сдох“ — так проклят и заклеймен дочерью, — и в мановение ока, пока обнял, — все это исчезло и ничего не значит: любим я и унжен, а *все эти социумные, с чужого плеча взятые напрокат семейного разговора понятия и слова — лишь провокация, чтоб источить — нежность*, что бессловесна и лепечуща» (выделено нами. — В.С.)<sup>2</sup>. В высказывании философа подмечена и обрисована очень важная, на наш взгляд, проблема

© В.Н. Степанов, 2004

ма современности, требующая культурологического освещения: **человек не умеет или не желает в силу каких-то причин (объективных или субъективных — еще предстоит выяснить) в некоторых ситуациях открыто и откровенно выражать в речи свое психологическое состояние, а порой даже не способен его осознать и правильно оценить.** И еще одно: провоцирование есть стереотипное, типическое, имеющее традицию бытования в данной культуре, отлитое во вполне определенные схемы и сценарии поведение, которое навязывается обществом индивиду, как правило помимо воли последнего, которого нигде и никто не обучает провоцированию и психологической защите против него, но который усваивает навыки провоцирования в процессе социальной, в том числе речевой, практики. Не касаясь вопроса о ценности таких навыков в отношении культурного багажа человека или его цивилизационных пристрастий — оставим это для более глубокого исследования, — более детально остановимся на механизмах и формах провоцирования.

Примеры провоцирования взяты нами из художественной литературы, традиционного источника материала для разного рода исследований — психологических, культурологических, исторических, философских, которые нацелены на описание действующих моделей человеческого поведения в психологии, философии, культуре. Реконструкция таких универсальных *типовизированных поведенческих схем* помогает квалифицировать существенные параметры современной культуры в целом и ее носителя в частности. Живое общение, отраженное в художественной литературе и прошедшее ту или иную ступень типизации, получает отметку нормативности (кодификации), с которой последующие поколения носителей культуры могут соотносить свое поведение как эталоном.

В качестве литературного материала для исследования нами выбраны произведения В.М. Шукшина, который в своем творчестве доказывал универсальность понятия «культура», необходимость

сохранять его от навешивания ярлыков типа «городская культура» или «сельская культура» и других «культурных суррогатов» и отражать живой процесс «Труда, Человечности и Мысли»<sup>3</sup>. Основной пафос философских размышлений Шукшина направлен против «производителя культурного суррогата»<sup>4</sup> — мещанина, существа, лишенного, по словам писателя, беспрокойства. Создание суррогатной цивилизации отражает психологию маргинального, лежащего вне природной (онтологической) нравственности человека — нравственности любви. Живое общение в рассказах и повестях Шукшина показано очень ярко, красочно и в то же время точно, а примеры провоцирования словно иллюстрируют мысль Г. Гачева.

Отличительным свойством провоцирования является, как мы уже сказали, способность выражать в одной и той же речевой форме как толерантное, так и интолерантное состояние человека. Продемонстрируем это положение на анализе конкретных примеров.

Как мы показали в одном из наших исследований<sup>5</sup>, наиболее типичными *провокативными коммуникативными стратегиями*, которые мы называем *жанровыми*, поскольку именно в эти формы (по М.М. Бахтину — речевые жанры<sup>6</sup>) отливаются провокативное общение, являются жанровая провокативная стратегия *заботы* и жанровая провокативная стратегия *признания*. Провокативные жанровые стратегии имеют элементарное строение (представляют собой комплексные речевые жанры) и членятся на конечные компоненты (элементарные речевые жанры), количество и порядок следования которых в принципе поддается классификации, что может свидетельствовать о наличии определенных структур или программ (операций, сценариев) провоцирования. В данной статье мы остановимся подробнее на характеристиках только провокативной жанровой стратегии заботы.

Одно из значений слова «забота» — «внимание к потребностям, нуждам кого-либо, попечение о ком-либо»<sup>7</sup>. С.И. Ожегов писал еще определеннее: «Забота — 1) мысль или деятельность, направлен-



ная к благополучию кого-чего-нибудь; 2) внимание, попечение, уход»<sup>8</sup>. Из обоих толкований видно, что в основе заботы лежит вполне определенное психологическое состояние говорящего — «желание» добра другому человеку, «мысль» о благополучии другого; это состояние (которое мы можем назвать интенциональным<sup>9</sup>) определяет условия выполнимости провокативной стратегии: даже в случае имитации заботы в речевом поведении (при манипулировании) объекту заботы должны быть представлены знаки-символы такого «положительного» отношения к нему. Позитивная оценка действий заботящегося, заложенная в лексическом значении слова «забота», формирует вполне определенные психологические ожидания того, о ком заботятся; представление о заботе в сознании рядового носителя языка окрашено положительно. **Комплексным провокативным жанром заботы мы будем называть такой косвенный речевой жанр, который демонстрирует внимание говорящего к внутреннему миру собеседника (к его мыслям, желаниям, настроению), его внешнему облику и социально-психологическому статусу; свидетельствует о позитивном психологическом отношении говорящего к объекту заботы и используется с целью вызвать в собеседнике ответное аналогичное состояние.**

Жанровая стратегия заботы разворачивается в несколько этапов, каждый из которых можно назвать *внутрижанровой тактикой* или ходом. Внутрижанровую тактику мы понимаем как «функциональную единицу последовательности действий, которая способствует решению локальной или глобальной задачи под контролем подобной стратегии»<sup>10</sup>; коммуникативным намерением, определяющим провокативное воздействие на человека, является стремление передать (ретранслировать) демонстрируемое психологическое состояние провоцирующего и вызвать у провоцируемого ответное — аналогичное. В результате представления каждой тактики-хода мы видим ответную реакцию; сумма реакций

складывается в психологический портрет собеседника, показывает статику и динамику его внутреннего состояния, характеризует его как личность. Каждая отдельная тактика-ход нацелена на раскрытие определенной части образа собеседника, его позиционные, статусные или ролевые характеристики. Внутрижанровыми тактиками заботы могут быть следующие: внимание к психологическому состоянию собеседника, его социальному и внешнему облику, физическому состоянию, особенностям характера.

В рассказе В. Шукшина «Петя» психологически очень точно показано, что такое забота и как она выражается. Главная догадка о психологической сути заботы вложена в уста рассказчика как разгадка-объяснение наблюдаемых отношений между мужем и женой: «А меня вдруг пронизала догадка: да ведь любит она его, Лялька-то. Петю-то. Любит. Какого я дьявола гадаю сижу: любит! Вот так: и виды видала, и любит. И гордится, и хвастает — все потому, что — любит». В этих словах раскрывается основная формула речевого общения персонажей — формула «я люблю и вызываю любовь в другом». Шукшин обращает внимание и на некоторые способы выражения этого состояния — «и гордится, и хвастает». «Догадка» автора позволяет нам рассмотреть описанное им речевое общение персонажей как провокативное. Хотя ретрансляция интенционального состояния была адресована не самому рассказчику, но именно он уловил и вербализовал его — мы можем представить это как достигнутый провокативный эффект и искать *проводниковую цель* общения.

В центре внимания писателя — супружеская пара, собирающаяся в гости. Всего автор передает нам 2 диалога, но в плане провокативности интересен первый, реализующий основные моменты провокативного жанра заботы.

Забота жены, ее любовь проявляются в том, что она принимает очень активное участие в процессе «кодирования» мужа на праздник. Она старается подсказать ему, что лучше подчеркивает

его социальную роль, т.е. она заботится о *внешнем виде* супруга, чтобы он смог произвести впечатление на окружающих сигналами имеющегося в семье достатка. Это составляет содержание внутрижанровых тактик заботы: *вопроса* (*Какую сорочку приготовить? Голубую или беленькую?*), *совета* (*Я предлагаю голубенькую...; Ты будь маленько... это...*), *упрека* (*Ты уж какой-то очень добрый; Ты вот какой-то...* Петя, ты пошто такой есть-то?), *сентенции* (*Они вот пронюхали твою добруту и пользуются, и пользуются...; А они потом нос воротят, сволочи*), *нотации* (*Смотри, не сули ей ничего!*). Лялька тщательно подбирает гардероб: сорочку, запонки, галстук, постоянно предлагает несколько вариантов на выбор и советует, какой принять. Аргументация ее несколько однообразна, но эффективна, потому что она комплиментарна: голубая сорочка молодит; галстук очень идет.

Косвенный комплимент в устах Ляльки превращается в откровенную лесть, чтобы доставить удовольствие мужу. По-видимому, успех у женщин «половин», как считает Лялька, Петя по положению в обществе, однако это не должно угрожать репутации мужа и его нужно удержать от необдуманных поступков. Намекая на успех Пети у женщин, Лялька тем самым льстит его мужскому самолюбию — заботится о «мужском» имидже; удерживая от пустых обещаний, она заботится о его профессиональном имидже. В целом это можно отнести к заботе о *социальному облике* мужа.

Третья часть диалога касается *психологического облика* мужа. Со слов Ляльки возникает психологический портрет Пети: «слабого» на выпивку и на скрытые обещания человека, которому стоит опасаться осуждения со стороны окружающих. Опасным, по мнению Ляльки, является не то, что муж способен сильно напиться, а то, что он может произвести впечатление бесхарактерного человека, готового подпасть под влияние любой женщины.

После некоторого перерыва эта стратегия повторяется, тактики идут в той же последовательности и почти в том же составе. Сначала — забота о внешнем виде мужа. Затем — ход с его психологическими характеристиками, осложненный новым элементом — упреком в адрес тех, кто намеревается воспользоваться «простотой» Пети. В подтексте — упрек в адрес самого Пети за его «простоту». Это качество, как можно понять из контекста диалога, женщина считает «плохим» и достойным порицания: *«Ты вот какой-то... Петя <...> Ты уж какой-то очень добрый. И для всех ты готов все достать, все сделать. В лепешку готов расшибиться!»* Как отмечает М.Ю. Федосюк, упрек «передает как минимум два сообщения» — не только негативную оценку того, что сделал адресат, но и определенного рода разочарование по поводу того, что говорящий ожидал чего-то другого от него, но эти ожидания не оправдались<sup>11</sup>. То, что ожидается от мужа, тоже можно понять из слов жены как совет: *«Ты будь маленько... это...»*. Передача подтекстового содержания, как пишет М.Ю. Федосюк, «входит в скрытые коммуникативные намерения отправителя текста»<sup>12</sup>. Писатель не удержался от иронии по поводу такой «доброты» персонажа. Смысл речевого поведения женщины можно интерпретировать как скрытый совет-уговор: *«Не будь таким!»* (*Ты будь маленько... это...*).

Провокативной следует признать цель всего взаимодействия — «сделать с помощью слов так, чтобы адресат начал думать или делать то, что говорящий считает правильным»<sup>13</sup>. А для потенциальных зрителей — другой совет — угроза (в подтексте), «цель которой — вызвать у адресата чувство страха»<sup>14</sup>: *«Не троньте!»*, полиадресная коммуникация, на внешнем уровне которой — жалоба (сообщение о негативно оцениваемых действиях третьего лица с целью вызвать у собеседника согласие с выраженной оценкой): *«Они вот пронюхали твою добруту и пользуются, и пользуются... Сволочи!»* Все сообще-



ния направлены на регулирование будущих действий мужа и предотвращение ошибок в его социальном поведении, поскольку, как пишет М. Я. Гловинская, советы вводят «представление о возможном будущем действии адресата»<sup>15</sup>, «все „угрозы“ являются оказанием давления на адресата»<sup>16</sup>. При этом необходимо отметить, что в основе этих элементарных речевых жанров лежит ретранслируемое интенциональное состояние — вера в то, что адресат способен все сделать правильно (т.е. так, как считает правильным говорящий), и эта вера призвана обнадежить и «окрылить» адресата, придать ему силы в его стремлении следовать «поучениям» говорящего.

Комплексный провокативный жанр заботы включает в себя, как мы показали, определенный набор внутрижанровых тактик — элементарных речевых жанров, состав которых и последовательность могут варьироваться, но все они в той или иной степени содержат *оценку* личности, облика или поведения собеседника и нацелены на их коррекцию, выражая добroе отношение говорящего к партнеру по коммуникации.

Рассмотренные речевые жанры и представленные с их помощью провокативные тактики встречаются в других зарисовках обиходной коммуникации в произведениях Шукшина. Например, в рассказе «Срезал» — тот же набор внутрижанровых тактик используется главным персонажем Глебом Капустиным для выражения противоположного интенционального состояния с принципиально другим психологическим содержанием — неприятия личности собеседников. Автор дает однозначную оценку подобного поведения человека, выражая свое отношение с помощью обобщенных (генерализованных) высказываний: «Глеб же Капустин по-прежнему неизменно удивлял. Изумлял. Восхищал даже. Хоть любви, положим, тут не было. Нет, любви не было. Глеб жесток, а жестокость никто, никогда, нигде не любил еще» (выделено нами. — В.С.)<sup>17</sup>. Писатель отмечает игровой (преднамеренный) характер всего поведения персонажа: «Завтра Глеб Капустин, прия на работу,

между прочим (*играть будет*) спросит мужиков ...» (выделено нами. — В.С.)<sup>18</sup>.

В речи главного персонажа можно обнаружить те же основные компоненты внутрижанровой стратегии заботы, которые мы выделили в рассказе «Петя»: **вопрос** (*В какой области вы являете себя?; Ну, как же насчет первичности?; Приглашаете жену посмеяться?*), **совет** (*Так что мой вам совет, товарищ кандидат: почаще спускайтесь на землю; А вот когда одни останетесь, подумайте хорошенько. Подумайте — и поймете; Так что когда уж выезжаете в этот самый народ, то будьте немножко собранней. Подготовленней что-ли*), **сентенция** (*Так что жargon может... плохо кончиться, товарищ кандидат*), **упрек** (*Потому что профессоров надо уважать — от них судьба зависит, а от нас судьба не зависит, с нами можно „по фене ботать“.* Так? Напрасно). В речи Капустина встречаются и откровенные **нотации** (наставления / научения в отношении поведения человека с целью достичь эффективности в том или ином виде деятельности), с помощью которых говорящий демонстрирует свое превосходство над собеседником и право учить его «куму-разуму» (*Поэтому позвольте вам заметить, господин кандидат, что кандидатство — это ведь не костюм, который купил — и раз и навсегда. Но даже костюм и то надо иногда чистить. А кандидатство, если уж мы договорились, что это не костюм, тем более надо... поддерживать; Но вы забываете, что поток информации сейчас распространяется везде равномерно; Не все средства хороши, уверяю вас; Можно ведь сто раз повторить слово „мед“, но от этого во рту не станет сладко. Для этого не надо кандидатский минимум сдавать, чтобы понять это*).

Об ответственности за то, как мы делаем то, что делаем, и каковы последствия этого, очень выразительно пишет, например, Т.Н. Толстая, рефлексируя на вечную общественно-историческую тему бедных и богатых (в буквально-социологическом и иносказательно-фи-

лософском смыслах). В представлении писательницы одно и то же событие (из жизни богатых) может быть представлено по-разному и, соответственно, по-разному будет воспринято со стороны (бедными): важно — не демонстрировать свое преимущество и не провоцировать тем самым негативные реакции со стороны неимущего сословия. По мнению литератора, «дореволюционная русская аристократия, смущаясь разительным сословным неравенством и понимая, что кому многое дано, с того многое и спросится, старалась как-то смягчить разрыв между собой и простыми людьми»<sup>19</sup>. Именно этим она выгодно отличается от современных русских «остатков былого дворянства». Так вот, мысли писательницы касаются элементарного — ситуации празднования и сопровождающих его действий (в частности, приема пищи): «Босой оборвый долг смотрит, разинув рот, в освещенные окна, за которыми нарядные дети водят хороводы вокруг рождественской елки. Кто знает, о чем он думает в этот момент? Может быть: „Эх, никогда мне так не веселиться!“ А может быть: „Буду трудиться в поте лица — тоже стану водить хороводы“. Но если бы нарядные дети, усевшись на подоконнике, стали нарочно чавкать, облизываться и дразниться, мальчик точно подобрал бы камень и разбил стекло вдребезги» (выделено нами. — В.С.)<sup>20</sup>. Есть, жевать, смеяться (эти действия — неотъемлемые атрибуты празднования — можно по-разному: наслаждаясь радостью праздника или наслаждаясь своим положением за счет унижения другого. В основе данных операций лежат разные психологические состояния человека, в общем положительно (мир, гармония, толерантность) или отрицательно (щеславие, злость, интолерантность) заряженные.

Описание провокативных стратегий с интенциональным состоянием интолерантности, как нам кажется, не характерно для произведений В.М. Шукшина, что можно объяснить особенностями мировоззрения писателя. В создаваемых с такой любовью образах деревенских

людей он тщательно выписывал удивительную красоту, поэтичность и нежность человеческой души и ее проявления в общении с живой душой другого человека — характерные признаки глубинной нравственной основы жителя российской провинции и просто Человека — и осознанно отказывался от тиражирования в своих произведениях моделей речевого поведения с негативным потенциалом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Петрученко О. Латинско-русский словарь. Репринт 9-го издания 1914 г. М., 1994. С. 515.

<sup>2</sup> Гачев Г. Жизнь с мыслью. Книга счастливо-го человека (пока...): Исповедь. М., 1995. С. 408.

<sup>3</sup> Шукшин В.М. Слово о «малой родине». М., 1991. С. 34.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Степанов В.Н. Провокативный дискурс социально-культурной коммуникации. СПб., 2003.

<sup>6</sup> См.: Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М., 1996. С. 159—206. Последователи Бахтина, в частности психолингвисты, утверждают, что речевой жанр является основной формой речевого общения и организации индивидуального сознания, более того, «речевое мышление имеет принципиально жанровую природу» (Седов К.Ф. Психолингвистические аспекты изучения речевых жанров // Жанры речи: Сб. науч. ст. Саратов, 2002. С. 41).

<sup>7</sup> Словарь русского языка. М., 1957. Т. 1. С. 943.

<sup>8</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 1968. С. 249.

<sup>9</sup> См.: Searle J.R. Intentionality: An essay in philosophy of mind. Cambridge, 1983.

<sup>10</sup> Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. С. 274.

<sup>11</sup> См.: Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопр. языкоznания. 1997. № 5. С. 116.

<sup>12</sup> Он же. Неявные способы передачи информации в тексте: Учеб. пособие по спецкурсу. М., 1988. С. 12.

<sup>13</sup> Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов // Русский язык и его функционирование. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993. С. 185.

<sup>14</sup> См.: Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров. С. 117.

<sup>15</sup> Гловинская М.Я. Указ. соч. С. 184.

<sup>16</sup> Там же. С. 187.

<sup>17</sup> Шукшин В.М. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1993. Т. 3. С. 13.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Толстая Т.Н. Изюм. М., 2003. С. 176.

<sup>20</sup> Там же. С. 184—185.

Поступила 02.12.03.



## ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ИНВЕСТИЦИИ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ДОМИНАНТА ИНВЕСТИЦИОННОГО ПРОЦЕССА

*В.А. Горин, аспирант кафедры экономической теории  
МГУ им. Н.П. Огарева,*

*Е.С. Земскова, преподаватель кафедры экономической теории  
МГУ им. Н.П. Огарева*

В связи с отсутствием комплексного определения понятия «инвестиции» авторами через призму индустриального и неоэкономического развития рассматриваются современные трактовки данной экономической категории. Подчеркивается «однобокая» трактовка инвестиций в России, подразумевающая преимущественно вложения в физический капитал. Аргументируется доминантное значение инвестиций в человеческий капитал по отношению к иным видам вложений. В статье дается интегральное определение инвестиций, которое целесообразно использовать в современном образовательном процессе высшей школы при изучении предметов «Экономическая теория» и «Макроэкономика». Подчеркивается необходимость в трансформации механизма инвестиционной политики в неоэкономике.

The article has been written in connection with the lack of a complex definition of the concept «investment». The authors thus consider contemporary interpretations of the given economic category in the light of industrial and neo-economic development. They stress «one-sided» treatment of the notion «investment» in Russia implying mainly investment in physical capital. Predominated importance of investment in human capital is argued with respect to other types of investment. The article provides a comprehensive definition for this category to be used in the academic process for the instruction in disciplines «Economic Theory» and «Macroeconomics». It underlines necessity of investment policy mechanism transformation in neo-economy.

Уже не первое столетие категория «инвестиции» исследуется экономистами, постоянно эволюционируя в результате все новых и новых научных изысканий. Однако до настоящего времени ученых нет единой точки зрения на ее сущность, что объясняется отсутствием комплексного подхода к исследованию понятия.

Основные факторы экономического роста являются результатами тех или иных видов капитальных вложений, которые направлены на осуществление долговременных качественных и структурных сдвигов в экономике. В этом состоит коренное различие между инвестициями и текущими расходами, которые дают краткосрочный эффект и нацелены на поддержание или прирост текущего объема производства. А в самом общем смысле инвестиции есть вложения ресурсов в настоящее время с целью извлечения дохода в будущем.

Понимание инвестиций как ресурсов является весьма распространенным. В известном труде К. Макконнелла и С. Брю инвестиции рассматриваются как один из элементов в общем ряду ресурсов — земля, капитал, труд, предпринимательские способности. Согласно

этой трактовке понятие «инвестиционные ресурсы» охватывает все произведенные средства производства, используемые для изготовления товаров и услуг и доставки их конечному потребителю, а инвестированием называется процесс производства и накопления этих средств производства<sup>1</sup>. Однако деньги, в трактовке авторов, не являются реальным капиталом и соответственно инвестиционными ресурсами. Реальный капитал — это инструменты, машины, запасы.

Несомненно, материальная основа составляет содержание ресурсов, но ресурсы как условия осуществления процесса производства являются помимо этого и отношениями — отношениями к вещи, имущественными отношениями, отношениями собственности. Понимание инвестиций как ресурсов выдвигает на передний план лишь технико-экономические аспекты проблемы, не освещая вопросов, связанных с отношениями по поводу инвестиций. Изучение инвестиционных ресурсов исключительно с вещной стороны придает определению технократический характер. В этой трактовке капитал и формы движения капитала рассматриваются изолированно друг от друга. Взгляд на инвестиции как ресурсы в

© В.А. Горин, Е.С. Земскова, 2004

материально-вещественной форме не предполагает анализа всего круга отношений, возникающих в процессе инвестирования.

Следует отметить, что трактовка инвестиций как ресурсов не ограничивается только материально-вещественными предметами, но включает также и денежные средства. Подобную дефиницию можно встретить и в отечественной учебной литературе: «Инвестиции — это денежные средства, машины, оборудование, иное имущество, а также имущественные и иные права, имеющие денежную оценку, вкладываемые в объекты предпринимательской и (или) иной деятельности для достижения стратегических целей инвестора, получения прибыли и (или) иного полезного эффекта»<sup>2</sup>.

Расширенная трактовка ресурсов связывает реальное усложнение хозяйственной жизни, значительную роль денежной формы капитала с условиями воспроизводства. Однако такая функция процесса инвестирования, как получение прибыли, не объясняет его как реально существующую систему отношений. Данный подход ориентирован на следствие и не может объяснить экономическую сущность явления.

В «Курсе экономической теории» под редакцией М.Н. Чепурина читаем следующее: «Инвестиции (капиталовложения) в масштабах страны определяют процесс расширенного воспроизводства. Строительство новых предприятий, возведение жилых домов, прокладка дорог, а следовательно, и создание новых рабочих мест зависят от процесса инвестирования, или капитaloобразования»<sup>3</sup>. В определении, близком к пониманию инвестиций как ресурсов, критерием является обеспечение расширенного воспроизводства. Причем последнее ограничивается воспроизводством вещественных факторов, а сфера инвестиций соответственно — созданием материальных благ. Акцентируется внимание на следствиях инвестирования — возрастании реального капитала. Сами инвестиции приравниваются к капиталовложениям (термин был широко распространен в экономической литературе советского

периода). Однако в данном случае инвестиции носят экзогенный характер по отношению к процессу производства, т.е. формируются вне его, что также ограничивает трактовку понятия.

Весьма важными, на наш взгляд, являются часто встречающиеся в литературе определения, в соответствии с которыми инвестициям придается динамичный характер процесса, обладающего определенной длительностью. Так, П. Самуэльсоном инвестирование представлено как отказ от использования доходов на текущее потребление в пользу капитaloобразования и ожидаемого расширения потребления в будущем<sup>4</sup>. Таким образом, здесь отражены две взаимосвязанные стороны рассматриваемой категории — направленность на расширенное удовлетворение потребностей и долгосрочный характер процесса.

Все вышеизложенные определения, несмотря на отмеченные различия, можно интегрировать в одну группу за счет признания преимущественного инвестирования именно в материальное производство. Как видим, целый ряд авторов выделяет реальные инвестиции (в некоторых трактовках — инвестиции в физический капитал<sup>5</sup>) и делает именно их предметом своего исследования. Ярчайшим примером этого является неокейнсианское направление. Его представитель Э. Хансен при анализе влияния циклических колебаний на экономический рост отмечал, что под инвестициями подразумеваются реальные инвестиции, покупка новых капитальных благ, а к исследуемым вложениям относятся производственные здания и сооружения, производственное оборудование, жилые здания, чистые прибавления к товароатриальным запасам фирм в виде сырья, полуфабрикатов и готовых изделий и чистые заграничные инвестиции<sup>6</sup>.

Постиндустриальная стадия развития требует от каждого хозяйствующего субъекта повышенного внимания именно к конкурентоспособности. Сегодня становится очевидным, что при массовом конвейерном производстве не могут быть обеспечены изменяющиеся качественно потребности общества.



Повышение производительности труда отодвигается на второй план. Оно перестает быть приоритетным направлением совершенствования производственного процесса, поскольку качественно меняется и характер самого производства. Эра массового производства уходит, а на смену ей идет эпоха интеллектуального совершенствования и воплощения творческой мысли. В новой эпохе увеличение ВВП будет вызвано уже не политикой «выжимания пота», а повышением креативности персонала, увеличением научности производства, снижением администрирования. Стоимость товара, выпускаемого в условиях крупномасштабного производства индустриального типа, станет несоизмеримо мала по сравнению со стоимостью «товара постиндустриализма». Однако нами не утверждается ликвидация всего массового производства: оно было, есть и будет. Мы исходим из того, что его доля в валовом национальном продукте будет неуклонно уменьшаться, стремясь к нулю, но не достигая этого уровня. Вполне логичен и рост абсолютного значения объема выпуска индустриального сектора экономики по сравнению с нынешним.

Происходящая в экономических отношениях эволюция вызвала выделение такой формы инвестиций, как финансовые. Эта форма характерна для развитого общества и обязана своим появлением складыванию корпоративной собственности, интеграции финансового капитала и увеличению масштабов производства.

Финансовое инвестирование имеет прочную методологическую базу. Так, в широко известной работе «Инвестиции» У. Шарпа, Г. Александера и Дж. Бэйли представлено деление на те же реальные (real) и финансовые (financial) инвестиции. Отмечено, что превалирование первых характерно для «примитивных экономик» (это инвестиции в какой-либо тип материально осязаемых активов, таких как земля, оборудование, заводы), тогда как бульшая часть инвестиций «в современной экономике» представлена финансовыми инвестициями. Следует отметить, что между этими формами инвес-

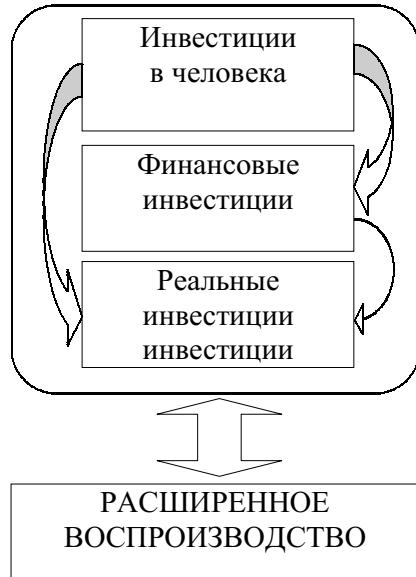
тирования отсутствует конкуренция, поскольку они являются «взаимодополняющими»<sup>7</sup>. Предметом исследования, опираясь на исходные посылки, У. Шарп с коллегами определяют инвестиции в ценные бумаги, обращающиеся на финансовом рынке. В соответствии с этим основное внимание авторами уделяется понятиям инвестиционной среды и инвестиционного процесса. Первая характеризуется типами бумаг, обращающихся на рынке, условиями их приобретения и продажи. Понятие инвестиционного процесса связывается с тем, каким образом инвестор принимает решения при выборе бумаг, объемов и сроков вложения.

Роль финансовых инвестиций в общественном прогрессе на начальной стадии постиндустриализма остается весьма значительной, ослабляясь по мере развития общественных отношений. Однажды возникнув, финансовые инвестиции постоянно усиливали свое влияние на инвестиции в физический капитал и в конечном счете стали обуславливать инвестирование в реальный сектор экономики.

Однако в настоящее время ситуация меняется, значение финансовых инвестиций как таковых снижается и в то же время растет их зависимость от нового вида инвестиций. Прочная связь между реальными и финансовыми вложениями, устоявшаяся за многие десятилетия, разрывается, но не исчезает бесследно. И первые, и вторые становятся зависимыми, обусловленными третьим видом инвестиций — инвестициями в человеческий капитал (в человека). Таким образом, мы наблюдаем достаточно интересную ситуацию, вызванную эволюционным развитием собственно категории «инвестиции» и влияния различного рода вложений на расширенное воспроизводство. Схематично она отражена на рисунке.

В теории общего равновесия с поступившими краткосрочными договорами предприниматели не заинтересованы в инвестициях в рабочую силу. Но в настоящее время факторы долгосрочного роста широко признаются в качестве доминирующих в регулировании деловой активности. Как отмечают видные за-

падные экономисты, предприниматели все лучше осведомлены о важности таких инвестиций, которые становятся интегрированной частью человека, и это осознание приводит к освобождению роста инвестиций в человека.



Воздействие инвестиций на расширенное воспроизводство в современных условиях

По мнению В.Л. Иноземцева, в рамках индустриального общества сокращение инвестиций всегда расценивается как фактор снижения темпов роста и признается одним из явных свидетельств хозяйственного неблагополучия. Переход к новой экономике не только ограничивает сферу применения прежних теоретических постулатов, но и в ряде случаев делает их использование неправомерным. Снижение инвестиций в их традиционном понимании не является препятствием для устойчивого и поступательного хозяйственного развития. Другими словами, в постиндустриальном обществе экономический рост и инвестиционная активность становятся независимыми и взаимно нейтральными<sup>8</sup> (подчеркнем: не просто инвестиционная активность, а инвестиционная активность в ее традиционном понимании).

В условиях неоэкономики формируются качественно новые источники экономического роста. Определяющее раз-

личие между постиндустриальными и индустриальными странами заключается в том, что в первых основным источником экономического развития являются инвестиции в человеческий капитал, которые реинвестируются в различные отрасли национальной экономики, а производство самого человека постепенно подчиняет себе все сферы общества и норма сбережений не оказывает существенного воздействия на масштабы инвестиционной активности<sup>9</sup>. В экономике индустриализма кроме сокращения текущего потребления не имеется иных внутренних источников инвестиционного развития.

Следует указать на то, что в экономической литературе под человеческим капиталом понимаются приобретенные знания, опыт, творческий потенциал, физическое, морально-психологическое и социальное здоровье, духовные качества, способность к мобильности человека, которые обеспечивают рост доходов владельцу человеческого капитала и увеличение прибыли предпринимателю<sup>10</sup>.

Определяющим понятием категориального аппарата концепции человеческого капитала является термин «инвестиции в человеческий капитал». Этим термином обозначаются расходы индивида, семьи, фирмы и государства, идущие на поддержание здоровья, на получение общего и специального образования; затраты, связанные с поиском работы, профессиональной подготовкой на производстве, миграцией, рождением и воспитанием детей; поиском экономически значимой информации о ценах и зарплатах<sup>11</sup>.

Справедливо утверждение о том, что к инвестициям в человеческий капитал относится и часть расходов на фундаментальные и прикладные научные разработки, а также на инновационную деятельность, поскольку в результате развития науки не только создаются новые интеллектуальные продукты, на базе которых затем появляются новые технологии, но и происходит преобразование самих участников этого процесса в носителей новых знаний и качеств. В неоэко-



номике наука превращается в своеобразный генератор человеческого капитала<sup>12</sup>.

В то же время основные формы деятельности, в том числе школьное образование, обучение на рабочем месте, укрепление здоровья и увеличение запаса информации, — это инвестиционная деятельность, развивающая человеческий капитал. Таким образом, инвестирование в человека как вложение ресурсов и финансовых средств есть предваряющая производство стадия формирования человеческого капитала, а все виды деятельности, способствующие его накоплению, — это уже непосредственный процесс его производства, т.е. следующая стадия в рамках более общего процесса оборота человеческого капитала. Завершающей стадией будет его производительное потребление (использование).

Следует отметить, что независимо от субъекта инвестиций в человека вложения в него могут делать и общество, и отдельные фирмы, и образовательные учреждения, и частные лица, и сам владелец человеческого капитала. При этом предполагается, что все они действуют как рациональные инвесторы, т.е. решают вкладывать свои ограниченные ресурсы в человеческий капитал только в том случае, когда ожидают получить от этого отдачу, превышающую понесенные издержки.

В силу того что правительство имеет широкие возможности для прямого и косвенного влияния на производство человеческого капитала, роль государства в сфере инвестирования в человеческий капитал в настоящее время достаточно велика. Это позволяет сделать вывод о том, что, «поскольку правительства направляют большую часть своих ресурсов и ресурсов всей страны на инвестиции в человеческий капитал, решение производства в отношении такого инвестирования имеет фундаментальное значение для производства человеческого капитала»<sup>13</sup>.

Правительство располагает по меньшей мере двумя действенными способами, которые используются с целью изменения размеров частных инвестиций в человека, предпринимаемыми автома-

тически через рынок. Во-первых, оно может повлиять на доходы тех, кто делает такие инвестиции (через систему налогов и субсидий). Приобретает популярность схема, когда возвращение средств, затраченных государством на обучение, обеспечивается через взимание обычных подоходных налогов. Субсидируя образование, государство фактически финансирует создание нового человеческого капитала и поэтому получает право на часть будущих доходов от его использования. Во-вторых, оно в состоянии регулировать цену приобретения человеческого капитала (регулирование цены используемых ресурсов).

Целенаправленное формирование трудовых ресурсов творческого типа началось еще в 1960-х гг. и сразу было возведено в ранг государственной политики. Яркий пример — Япония, где фордизм не успел пустить глубокие корни и наиболее ценными качествами рабочего вследствие этого становились способность освоить наукоемкие средства производства, умение быстро оценить ситуацию, знать технические характеристики производства и анализировать информацию. Там были приняты законы, стимулирующие деятельность государства и предпринимателей, направленную на развитие интеллектуального потенциала, поощряющие компании к инвестициям в человека путем соответствующих налоговых мер, льготных кредитов, создания атмосферы общественного поощрения.

Современная наука четко обозначила инвестиции в человека в качестве важнейшего элемента инвестиционного процесса. Это отнюдь не формальное обозначение первостепенной важности развития человека, а объективно складывающиеся изменения в структуре производительных сил общества. С развитием теории человеческого капитала и появлением возможности измерить его стоимость инвестиции в человека уже не гипотетически, а реально становятся главным двигателем прогресса в третьем тысячелетии.

Трактовка инвестиций с позиций индустриализма прочно засела в сознании граждан нашей страны, в результате чего

инвестициям в человека нередко отводится в лучшем случае роль социально значимых затрат, именно затрат, а не вложений. Это происходит вследствие эффекта «аберрации близости»<sup>14</sup>, связанного с переоценкой текущих показателей, поскольку инвестирование в человека нацелено на более отдаленную перспективу, нежели финансовые и реальные инвестиции, но в то же время лишь они способны качественно преобразовать экономические отношения и привести страну к неоэкономике.

В научных кругах определяющее значение факторов долгосрочного экономического роста — не более чем трюизм. Краткосрочные вложения, каковыми являются большинство инвестиций в физический капитал и финансовые активы, не вызывают качественного преобразования в экономике страны, которое соответствует стадии неоэкономического развития. Инвестиции в человека — основной вид вложений в новых условиях общественного развития, характеризующий качественно иной уровень стимулирования экономического роста.

Назрела необходимость пересмотра приоритетов инвестиционной политики государства, исходя из того что в неоэкономике инвестиции — это долговременное вложение хозяйствующими субъектами ресурсов в человеческий, финансовый и физический капитал за счет собственных либо заемных средств, осуществляемое с целью достижения расширенного воспроизводства путем повышения качественных характеристик товара и положительного социального эффекта внутри государства.

В третьем тысячелетии на первый план выходит человек с его физиологическими особенностями, творческими

способностями и интеллектуальным потенциалом. Инвестиции в человеческий капитал становятся определяющим фактором экономического развития, предполагая достижение конкурентоспособности товара на мировом рынке вследствие качественного изменения процесса производства и потребления. Инвестиции в человеческий капитал — приоритет новой инвестиционной политики в неоэкономике.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Макконнелл К.Р., Брю С.Л. Экономикс: принципы, проблемы и политика: Пер. с 14-го англ. изд. М., 2002. С. 26.

<sup>2</sup> Государственное регулирование рыночной экономики: Учеб. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003. С. 324—325.

<sup>3</sup> Курс экономической теории: Учеб. 4-е изд., доп. и перераб. Киров, 2001. С. 370.

<sup>4</sup> См.: Самуэльсон П. Экономика. Т. 1. М., 1993.

<sup>5</sup> См.: Харченко В.Е. Человеческий капитал: проблемы накопления и использования. Белгород, 2001.

<sup>6</sup> См.: Хансен Э. Экономические циклы и национальный доход // Классики кейнсианства: В 2 т. Т. 1 / Сост. А.Г. Худокормов. М., 1997. С. 282.

<sup>7</sup> См.: Шарп У., Александер Г., Бэйли Дж. Инвестиции: Пер. с англ. М., 1997. С. 1.

<sup>8</sup> См.: Иноземцев В. Парадоксы постиндустриальной экономики // МЭиМО. 2000. № 3. С. 6—7.

<sup>9</sup> См.: Соколовский О.А. Экономический рост в условиях системной трансформации: общие закономерности и особенности в переходный период. Саратов, 2001. С. 281.

<sup>10</sup> См.: Трунин В.И. Человеческий капитал России // Человеческий капитал в условиях современной трансформации экономики: Сб. науч. тр. / Редкол.: М.М. Критский (отв. ред.) и др. СПб., 2000.

<sup>11</sup> См.: Дятлов С.А. Теория человеческого капитала: Учеб. пособие. СПб., 1996.

<sup>12</sup> См.: Шаммазов А., Беленкова О. Технические университеты в информационно-индустриальном обществе // Высш. образование в России. 1998. № 1. С. 25.

<sup>13</sup> Курганский С.А. Человеческий капитал: сущность, структура, оценка. Иркутск, 2003.

<sup>14</sup> Там же.

Поступила 18.05.04.



## МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ОДНО ИЗ ЗВЕНЬЕВ ИНТЕГРАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.И. Долгарев, доцент кафедры математики и математического моделирования Пензенского государственного университета**

Автором предлагается способ устранения разрыва между преподаванием элементарной геометрии в средней школе и аналитической геометрии в вузе посредством введения в школьный курс задач, рассматривающих свойства взаимного положения элементов геометрических фигур. Подобные задачи способствуют улучшению усвоения аналитического метода в геометрии. Приводится список указанных задач.

The author proposes a mode of elimination of a gap between the instruction in the elementary geometry in a general comprehensive school and the analytic geometry in a higher school by means of introduction into the school curriculum a number of assignments that examine properties of mutual position of geometry figures elements. The assignments of such kind are instrumental in improving the mastering of analytical method in geometry. The list of the named assignments is attached.

В преподавании математики в последние годы проводится в жизнь тенденция внедрения элементов вузовской математики в среднюю школу. Появились школьные учебники алгебры и начал анализа и соответствующие программы, по которым в средней школе преподаются элементы дифференциального и интегрального исчисления, имеющего основополагающее значение для математического и инженерного образования. В школьные учебные пособия и программы по геометрии введены начальные элементы аналитической геометрии, используется интегрирование при нахождении площадей и объемов фигур.

Наблюдается интенсивная интеграция разделов математики, традиционно изучавшихся в старших классах средней школы, в разделы математики, изучаемые в младших классах. Например, в создаваемых в настоящее время учебных пособиях по геометрии прослеживается тенденция не разделять стереометрию и планиметрию, т.е. стереометрия начинает изучаться раньше и наряду с планиметрией, в тесном сплетеении с ней. Ведутся поиски педагогических технологий, обеспечивающих внедрение указанных процессов (А.Л. Вернер, Т.П. Баранова, В.А. Болотюк, Н.Е. Марюкова, П.И. Советков, Т.А. Филяюшкина, Т.Г. Ходот и др.).

Вместе с тем в связи с научными особенностями математики, в частности ее логическим строением, необходимос-

тью выдерживать последовательность изложения материала имеется насущная потребность в установлении связей между отдельными разделами и заполнении переходов между ними.

Эффективной является интеграция школьной (элементарной) геометрии и вузовского курса геометрии или высшей математики, включающих аналитическую геометрию.

Среди множества важных вопросов элементарная геометрия изучает свойства фигур, соотношения между элементами фигур. Аналитическая геометрия описывает все это на языке уравнений и систем уравнений. Переходя к описанию свойств фигур аналитическими методами, очень важно рассмотреть промежуточные геометрические положения и задачи, которые требуются для усвоения основ аналитической геометрии, необходимых при изучении дальнейших разделов высшей математики или других математических дисциплин вузов.

Приведем пример.

Задача. Построить параллелограмм, если даны две пересекающиеся прямые, содержащие сторону и диагональ параллелограмма, и не прилежащая им вершина.

Согласно условию считаем, что на плоскости начертены прямые и отмечена точка.

При решении задачи используются известные свойства параллелограмма в новой формулировке:

© А.И. Долгарев, 2004



— стороны параллелограмма лежат на параллельных прямых;

— вершины параллелограмма есть точки пересечения сторон или стороны и диагонали;

— точка пересечения диагоналей есть середина отрезка прямой, проходящей через противоположные вершины параллелограмма и др.

Схема решения задачи такая же, как и всякой задачи на построение. Анализ задачи проводится на готовом чертеже в предположении, что задача решена. Затем создается план решения задачи и этот план осуществляется. Далее следует убедиться в том, что задача решена, и провести исследование данных в условии задачи и возможностей решения в зависимости от вариации данных.

Как видно из приведенного примера, элементарные свойства фигур формулируются в новом виде, необходимом для применения аналитических методов. Исходим из того, что в аналитической геометрии линии описываются уравнениями, точки — координатами; точки находятся как пересечения линий, некоторые линии определяются заданием их точек с учетом расположения.

Далее необходимо сделать шаг к аналитическому описанию данных в задаче элементов. Поскольку прямые задаются их уравнениями, точка — координатами, план построений превращается в план написания уравнений линий (в данном случае прямых), отыскания точек их пересечения, написания уравнений новых линий и т.д. При этом могут быть использованы различные виды уравнений линий.

Приведенная выше задача не охватывает всех аспектов технологии использования переходных задач от элементарной геометрии к аналитической. Аналитические методы позволяют решить некоторые вопросы, никак не отражающиеся в элементарной геометрии. Например, имеется формула для нахождения расстояния от точки до прямой. Ее наличие дает возможность находить высоты фигур (треугольника, параллелограмма и др.), зная вершину и прямую, на которой лежит основание фигуры. При

решении таких задач элементарными средствами нужно, как правило, находить фигуры, в которые входит отрезок, изображающий высоту. (Исключение составляют некоторые специальные случаи, такие, как формула для вычисления высоты правильного треугольника по его стороне.)

Существует много видов принципиально различных переходных задач рассматриваемого направления.

Приведем небольшой список задач, который при необходимости может быть дополнен.

1. Построить параллелограмм, если даны

- а) три вершины;
- б) две вершины и центр;
- в) центр и середины двух сторон;
- г) середины трех сторон;
- д) центр и две пересекающиеся прямые, содержащие стороны;
- е) три прямые, содержащие сторону и диагонали;
- ж) две пересекающиеся прямые, содержащие стороны, и не принадлежащая им вершина;
- з) прямые, содержащие средние линии, и вершина;
- и) центр, середина стороны и вершина;
- к) две пересекающиеся прямые, содержащие диагонали, и середина стороны.

2. Дополнить до параллелограмма треугольник, если

- а) одна его сторона совпадает с диагональю параллелограмма;
- б) две стороны лежат на диагоналях параллелограмма.

3. Построить ромб, если даны

- а) две прямые, содержащие сторону, диагональ, и не принадлежащая им вершина;
- б) прямая, содержащая сторону, и две вершины, одна из которых лежит на данной прямой;
- в) две вершины и точка на соседней стороне;
- г) две прямые, содержащие соседние стороны, и точка на стороне, не принадлежащая данным прямым;
- д) две вершины и точка между ними, на которую проектируется центр.



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

4. Дополнить до ромба

- а) равнобедренный треугольник;
- б) прямоугольный треугольник.

5. Построить прямоугольник, если даны

- а) соседние вершины и прямая, содержащая диагональ;
- б) равнобедренный треугольник, одна вершина которого совпадает с центром прямоугольника, а две другие — с вершинами;

в) прямоугольный треугольник, одна вершина которого совпадает с центром прямоугольника, а две другие — с вершинами сторон;

г) прямой угол и точка внутри его, являющаяся центром прямоугольника.

6. Построить квадрат, если даны

- а) две вершины (соседние, противоположные);
- б) центр и вершина;
- в) центр и середина стороны;
- г) середины двух сторон (соседних, противоположных);
- д) вершина и середина диагонали;
- е) центр и прямая, содержащая сторону;
- ж) вершина и прямая, содержащая диагональ;
- з) две пересекающиеся прямые, содержащие сторону, диагональ, и вершину, не лежащую на данных прямых;

и) две параллельные прямые, содержащие стороны, и точка на третьей стороне.

7. Построить треугольник, если даны

- а) середины его сторон;
- б) вершина и середины двух сторон, исходящих из этой вершины;
- в) две вершины и середина другой стороны.

8. Даны две вершины треугольника и известно, что медианы, проходящие через эти вершины, параллельны двум данным прямым. Построить третью вершину треугольника.

9. Даны вершина треугольника и две прямые, содержащие его медианы, но не содержащие данной вершины. Построить остальные вершины треугольника.

10. Даны три попарно пересекающиеся прямые, не проходящие через одну

точку. На двух из них лежат стороны треугольника, на третьей — медиана. Провести прямую, содержащую третью сторону треугольника.

11. Даны две прямые, содержащие стороны треугольника, и точка пересечения его медиан. Построить вершины треугольника.

12. Построить треугольник, если даны

- а) его вершина и прямые, содержащие медианы, но не содержащие данной вершины;

б) две его вершины и точка пересечения медиан;

в) точка пересечения медиан и две прямые, содержащие средние линии.

13. Даны три прямые, проходящие через одну точку. На одной из них лежит медиана треугольника, на остальных — стороны. Через данную точку провести прямую, содержащую третью сторону треугольника.

14. Три прямые пересекаются в трех различных точках. На одной из них лежит сторона треугольника, на остальных — медианы. Построить треугольник.

15. Три прямые пересекаются в трех различных точках. На одной из них лежит сторона, на другой — медиана, на третьей — средняя линия треугольника. Построить треугольник.

16. Построить треугольник, если даны

- а) две прямые, содержащие его медианы, и середина стороны;

б) три прямые, одна из которых содержит среднюю линию, а две другие — медианы;

в) точка пересечения медиан, середина медианы и середина стороны.

17. Провести медианы треугольника, если даны его вершина и точки, симметричные его центроиду относительно двух сторон.

18. Даны две прямые, симметричные относительно центроида треугольника прямым, содержащим медианы треугольника, и дана середина третьей стороны. Построить треугольник.

19. Даны три прямые, содержащие медианы треугольника, и точка на одной из сторон, не принадлежащая данным прямым. Построить треугольник.



20. Даны две прямые, содержащие сторону и медиану треугольника, и вершина, не лежащая на данных прямых. Провести прямые, содержащие стороны треугольника.

21. Прямые  $a$  и  $b$  параллельны, прямая  $c$  их пересекает. На  $a$  и  $b$  лежат сторона и средняя линия треугольника, на  $c$  — медиана ( $a \cap b$  — вершина или середина стороны). Провести прямые, содержащие остальные стороны треугольника.

22. На трех прямых, проходящих через одну точку, лежат медиана и средние линии треугольника. Даны вершина треугольника, не лежащая ни на одной из данных прямых. Провести прямые, содержащие стороны треугольника.

23. Построить третью вершину треугольника, если даны две его вершины и точка пересечения высот.

24. Провести прямую, содержащую третью сторону треугольника, если даны две его стороны и точка пересечения высот.

25. Даны вершина треугольника и две прямые, содержащие его высоты (не содержащие данную вершину). Построить треугольник.

26. Пересекающиеся в трех различных точках прямые содержат сторону и две высоты треугольника. Построить третью его вершину.

27. Даны вершина треугольника и две прямые, проходящие через данную вершину и содержащие высоту и медиану треугольника. Провести прямые, содержащие стороны треугольника.

28. Даны вершина треугольника и две прямые, содержащие высоту и медиану, проходящие через другие вершины. Найти эти вершины.

29. Даны прямая, содержащая сторону треугольника, две вершины и основание высоты на третью сторону. Провести прямую, содержащую третью сторону.

30. Найти общую вершину двух равнобедренных треугольников, если даны четыре точки — концы их оснований.

31. Даны три точки — по одной на каждой стороне равнобедренного треугольника, не совпадающие с вершина-

ми, и дана прямая, содержащая биссектрису одного из углов. Построить треугольник.

32. Построить треугольник, если даны его вершина и серединные перпендикуляры двух сторон.

33. Даны прямая, содержащая биссектрису угла, и по точке на его сторонах (не совпадающие с вершиной). Построить стороны угла.

34. Даны две прямые и не принадлежащая им точка. Точка есть вершина треугольника, на прямых лежат его биссектрисы. Построить треугольник.

35. Даны: прямая, содержащая основание равнобедренного треугольника, точка, являющаяся его вершиной, и длина высоты на боковую сторону. Построить треугольник.

36. Даны середина гипotenузы и прямая, содержащая катет равнобедренного прямоугольного треугольника. Построить треугольник.

37. На двух данных прямых лежат основание и боковая сторона равнобедренного треугольника; дана точка, лежащая на третьей стороне. Найти вершины треугольника.

38. Даны прямые, содержащие боковые стороны равнобедренного треугольника, и точка на прямой, содержащей основание. Провести эту прямую.

39. Даны вершины основания равнобедренного треугольника и прямая, содержащая биссектрису угла при основании. Построить треугольник.

40. На трех данных прямых лежат сторона и биссектрисы двух углов треугольника. Построить две другие стороны.

41. Построить треугольник, если даны его вершина и прямые, содержащие биссектрисы углов с другими вершинами.

42. Даны вершина треугольника и прямые, не проходящие через эту вершину, содержащие высоту и биссектрису треугольника. Построить треугольник.

Решение указанных задач может проводиться на факультативных занятиях в школе, подготовительных курсах, дополнительных занятиях в вузе и в процессе изучения аналитической геометрии.



## ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКИ В КУРСЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*И.И. Чучаев, декан математического факультета  
МГУ им. Н.П. Огарева, доцент,*

*М.Ю. Табачкова, доцент кафедры математического анализа  
МГУ им. Н.П. Огарева*

В работе показано, каким образом может быть реализован принцип преемственности между школьным и вузовским математическим образованием в процессе подготовки учителей математики. Основой реализации является интеграция методов решения систем уравнений. Для этого исследуются специальные системы уравнений. Они могут быть рассмотрены как в курсе математического анализа, так и в спецкурсах.

The work shows how the principle of continuity between a general high school and a higher school mathematical education can be implemented by preparation of mathematics teachers. The basis for implementation is integration of methods of solution for the system of equations. For this purpose the special equations systems are investigated. It can be applied during the course of the mathematical analysis and in special courses as well.

Современный период развития общества характеризуется многочисленными интегративными процессами в экономической, политической, информационной, культурной и других сферах социальной жизни. В области образования сегодня наблюдается активизация этих процессов. Она вызвана развернувшейся гуманизацией образования, которая неизменно ведет к его дифференциации. Дифференциация же, с точки зрения диалектической логики, представляет собой начало интеграции. Эти два процесса связаны между собой, хотя и противоположны друг другу.

Термин «интеграция» понимается как процесс развития, связанный с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. При этом интеграция математического образования исследует, в частности, взаимопроникновение и взаимосвязь математического содержания. В результате интеграции обучение превращается в целостную, завершенную, дифференциированную, в полной мере сформировавшуюся систему, которая затем развивается на основе предпосылок, созданных в процессе становления.

Современный этап развития образовательного пространства выдвигает новые, более жесткие, требования к подготовке будущих специалистов. Подго-

товка учителей математики предполагает не только приобретение студентами математических знаний, овладение методическими приемами преподавания, но и развитие у них способности к восприятию различных педагогических новшеств, умения их реализовать в условиях современного общества.

Главным ориентиром образования на современном этапе развития общества становится его гуманизация, одной из целей которой является направленность на овладение обучающимися основами современного миропонимания, на воспитание активной личности, владеющей культурным опытом человечества и способной стать субъектом творческой профессиональной деятельности. Рассмотрение будущего учителя математики как субъекта творческой профессиональной деятельности требует отыскания более оптимальных подходов к подготовке студентов вуза к профессиональной деятельности. Одним из основных компонентов подготовки будущего учителя математики к профессиональной деятельности является умение выпускника творчески применять полученные им в процессе обучения в вузе математические знания к решению задач школьного типа. Однако, как показывает опыт, бульшая часть будущих учителей математики редко

© И.И. Чучаев, М.Ю. Табачкова, 2004



привлекают знания из вузовского курса математического анализа в школьную практику.

Становится актуальной задача поиска новых путей организации преподавания курса математического анализа в вузе, которые обеспечили бы подготовку учителя математики, способного творчески мыслить и работать. Многие педагоги предлагают решать эту проблему путем интеграции тех или иных курсов. Так, например, С.А. Муханов считает возможным осуществить интеграцию курсов фундаментальных математических дисциплин, методики преподавания математики и элементарной математики<sup>1</sup>. Создание такого интегрированного курса имеет определенные трудности. В нем нельзя обеспечить последовательное и непрерывное прохождение учебного материала каждой из составляющих. Продолжительность изучения предложенных для интеграции курсов различна. Кроме того, в программах курсов есть значительные фрагменты, которые затрагивают вопросы, в других курсах не встречающиеся. Поэтому основная задача интеграции сводится к следующему: найти возможные точки сближения различных курсов и составить проект, который позволял бы в этих точках максимально подробно в рамках данной дисциплины и одновременно в максимальной связи с остальными курсами осветить данный вопрос.

На наш взгляд, одним из путей решения проблемы может служить интеграция методов решения элементарных задач при изучении фундаментальных курсов, в частности курса математического анализа. Покажем это на примере решения систем уравнений.

Авторами ранее исследован класс уравнений специального вида с функцией двух переменных<sup>2</sup>. Эти приемы могут быть перенесены и на системы уравнений.

Рассмотрим примеры.

**Пример 1.** Решите систему уравнений

$$\begin{cases} ((x+2y)^2 + 2x^2(x+2y))^5 + |x^2 + x + 2y| = (2x^2 + 1)^5 + x^2 + 1, \\ (x+y)^3 + 2(x+y) = 1. \end{cases}$$

**Решение.** Если положить

$$F(x, y) = (y^2 + 2x^2 y)^5 + |x^2 + y|,$$

$$g(x, y) = x + 2y, h(x, y) = 1,$$

$$f(t) = t^3 + 2t, u(x, y) = x + y,$$

то система запишется как

$$\begin{cases} F(x, g(x, y)) = F(x, h(x, y)), \\ f(u(x, y)) = f(-1). \end{cases}$$

Функция  $f(t)$  возрастает, поэтому второе уравнение системы равносильно уравнению  $x + y = -1$ . Легко заметить, что функция  $\psi(x, y) = -2x^2 - y$  является инвариантом функции  $F(x, y)$  по переменной  $y$ . Поскольку  $F(x, y)$  строго возрастает по  $y$  на  $[-x^2, \infty)$ , то первое уравнение системы равносильно совокупности двух уравнений

$$x + 2y = 1, \quad 2x^2 + x + 2y = -1.$$

Поэтому система эквивалентна совокупности двух систем уравнений

$$\begin{cases} x + 2y = 1, \\ x + y = -1; \end{cases} \quad \begin{cases} 2x^2 + x + 2y = -1, \\ x + y = -1. \end{cases}$$

Решая их, получаем, что заданная система уравнений имеет три решения:  $(-3; 2), (1; -2), (-1/2; -1/2)$ .

**Пример 2.** Решите систему уравнений

$$\begin{cases} y^3 + (y+x)^3 + (x+1)^3 + (2x+1)^3 = 0, \\ ((y-x)^2 - x)/((y-x)^2 + x) + (4-x)/(4+x) = 0. \end{cases}$$

**Решение.** Если определить

$$F_1(x, y) = y^3 + (y+x)^3,$$

$$g(x, y) = y, h(x, y) = x+1,$$

$$F_2(x, y) = (y^2 - x)/(y^2 + x),$$

$$u(x, y) = y - x, v(x, y) = 2,$$

то систему можно записать в виде

$$\begin{cases} F_1(x, g(x, y)) + F_1(x, h(x, y)) = 0, \\ F_2(x, u(x, y)) + F_2(x, v(x, y)) = 0. \end{cases}$$



Заметим, что функция  $\phi_1(x, y) = -x - y$  является антиинвариантом функции  $F_1(x, y)$  по переменной  $y$ , а функция  $\phi_2(x, y) = x/y$  — антиинвариантом  $F_2(x, y)$  по переменной  $y$ . Поэтому система равносильна системе уравнений

$$\begin{cases} F_1(x, g(x, y)) = F_1(x, -x - h(x, y)), \\ F_2(x, u(x, y)) = F_2(x, x/v(x, y)). \end{cases} \quad (1)$$

Функция  $F_1(x, y)$  строго возрастает по  $y$ . Следовательно, первое уравнение системы (1) эквивалентно уравнению

$$y = -2x - 1.$$

Функция  $F_2(x, y)$  является четной идробно-квадратической по переменной  $y$ ,  $x = 0$  — ее особая точка. Поэтому второе уравнение системы (1) — следствие совокупности двух уравнений

$$y - x = x/2, \quad y - x = -x/2. \quad (2)$$

При этом «потерянными» решениями при переходе от второго уравнения к совокупности уравнений (2) могут быть только решения уравнения  $x = 0$ , т.е. пары  $(0, y)$ , где  $y \in R$ . Поскольку  $F_2(0, y) \equiv 1$ , то пары  $(0, y)$  не являются решениями исходной системы. Отсюда следует, что система равносильна совокупности двух систем

$$\begin{cases} 2x + y = -1, \\ 3x - 2y = 0; \end{cases} \quad \begin{cases} 2x + y = -1, \\ x - y = 0. \end{cases}$$

Поэтому исходная система имеет два решения:  $(-2/7; -3/7)$  и  $(-2/5; -1/5)$ .

**Пример 3.** Решите систему уравнений

$$\begin{cases} (y^2 + 4)(2x + y)^2 + y^2 = (4y^2 + 1)(y^2(2x + y)^2 + 1), \\ (x^2 + 4)(x^2 + (x - y)^2) = (4x^2 + 1)(x^2(x - y)^2 + 1) \end{cases}$$

**Решение.** Если положить

$$F(x, y) = \frac{x^2 + y^2}{x^2 + y^2 + 1},$$

$$g(x, y) = 2x + y, \quad h(x, y) = 2,$$

$$u(x, y) = x - y, \quad v(x, y) = 2,$$

то систему можно записать как

$$\begin{cases} F(g(x, y), y) = 1/F(h(x, y), y), \\ F(x, u(x, y)) = 1/F(x, v(x, y)). \end{cases}$$

Легко заметить, что функция  $\phi(x, y) = 1/x$  является  $\phi$ -инвариантом функции  $F(x, y)$  по переменной  $x$ , если считать  $\phi(x, y) = 1/x$ , а функция  $\phi(x, y) = 1/y$  —  $\phi$ -инвариантом функции  $F(x, y)$  по переменной  $y$ , если положить  $\phi(x, y) = 1/y$ . Поэтому система будет следствием системы уравнений

$$\begin{cases} F(g(x, y), y) = F(1/h(x, y), y), \\ F(x, u(x, y)) = F(x, 1/v(x, y)). \end{cases} \quad (3)$$

Функция  $F(x, y)$  является четной идробно-квадратической по переменной  $x$ , числа  $\pm 1$  — ее особые точки. Такой же она будет и по  $y$ . Так как  $F(x, \pm 1) \equiv 1$ ,  $F(\pm 1, y) \equiv 1$ , то четыре пары  $(1; \pm 1), (-1; \pm 1)$  — решения системы (3). Так как  $F(x, y)$  — взаимно-однозначная функция по  $x$  на  $(0, \infty]$  при  $|y| \neq 1$  и взаимно-однозначная функция по  $y$  на  $(0, \infty)$  при  $|x| \neq 1$ , то система (1) при  $|x| \neq 1$  и  $|y| \neq 1$  равносильна совокупности четырех систем

$$\begin{cases} 2x + y = \pm 1/2, \\ x - y = \pm 1/2. \end{cases}$$

Решив эти системы, находим, что пары  $(1/3; -1/6), (-1/3; 1/6)$  и  $(0; \pm 1/2)$  — решения системы (3).

Заметим, что «потерянных» решений при переходе от заданной системы к системе (3) нет. (Ими могут быть пары  $(x, y)$ , которые удовлетворяют условиям  $h(x, y) = 0$  и  $v(x, y) = 0$ .)

В итоге получили, что заданная система имеет 8 решений:  $(1; \pm 1), (-1; \pm 1), (1/3; -1/6), (-1/3; 1/6)$  и  $(0; \pm 1/2)$ .

**Пример 4.** Решите систему уравнений

$$\begin{cases} (3x - 5)((x + 1)^2 + y^2) = (x + 1)((3x - 5)^2 + y^2), \\ (3y + 5)(x^2 + (y - 1)^2) = (y - 1)(x^2 + (3y + 5)^2) \end{cases}$$

**Решение.** Если определить

$$F(x, y) = \frac{x^2 + y^2}{xy},$$

$$g(x, y) = x + 1, \quad h(x, y) = 3x - 5,$$

$$u(x, y) = y - 1, \quad v(x, y) = 3y + 5,$$



то систему можно записать как

$$\begin{cases} F(g(x, y), y) = 1/F(h(x, y), y), \\ F(x, u(x, y)) = 1/F(x, v(x, y)). \end{cases}$$

Заметим, что функция  $\phi_1(x, y) = y^2/x$  является инвариантом функции  $F(x, y)$  по переменной  $x$ , а функция  $\phi_2(x, y) = x^2/y$  — по переменной  $y$ . Поэтому первое уравнение системы на ОДЗ будет следствием совокупности уравнений

$$3x - 5 = x + 1, \frac{y^2}{x+1} = 3x - 5,$$

второе уравнение — совокупности уравнений

$$3y + 5 = y - 1, \frac{x^2}{y-1} = 3y + 5.$$

Отсюда получаем, что исходная система является следствием совокупности четырех систем уравнений

$$\begin{cases} x = 3, & \begin{cases} x = 3, \\ y = -3; \end{cases} \\ y^2 = 3x^2 - 2x - 5, & \begin{cases} x^2 = 3y^2 + 2y - 5; \\ y = -3; \end{cases} \\ y = -1; & \begin{cases} y^2 = (x+1)^2, \\ x^2 = (y-1)^2; \end{cases} \\ y^2 = 3x^2 - 2x - 5, & \begin{cases} y^2 = (x+1)^2, \\ x^2 = 3y^2 + 2y - 5. \end{cases} \end{cases} \quad (4)$$

Решение первой системы —  $(3; -3)$ , решения второй —  $(3; (-1 \pm \sqrt{43})/3)$ , решения третьей —  $(((-1 \pm \sqrt{43})/3; -3)$ . Решим четвертую систему. Имеем:

$$\begin{aligned} y^2 - x^2 &= 3(x^2 - y^2) - 2(x + y), \\ (y + x)(2(y - x) + 1) &= 0. \end{aligned}$$

Отсюда следует, что или  $y = -x$ , или  $y = (2x - 1)/2$ . Если  $y = -x$ , то  $2x^2 - 2x - 5 = 0$ . Тогда  $x = (1 \pm \sqrt{11})/2$  и, значит, пары  $((1 \pm \sqrt{11})/2; -(1 \pm \sqrt{11})/2)$  — решения системы. Если же  $y = (2x - 1)/2$ , то  $8x^2 - 4x - 21 = 0$ . Тогда  $x = (1 \pm \sqrt{43})/4$  и, следовательно, пары  $((1 \pm \sqrt{43})/4; (-1 \pm \sqrt{11})/4)$  — решения системы.

Выясним, произошла ли потеря решений при переходе от исходной системы к совокупности систем уравнений (4).

Пусть  $(x_0, y_0)$  — решение исходной системы, не являющееся решением совокупности систем (4). Тогда  $(x_0, y_0)$  — решение первого уравнения системы.

Предположим, что  $g(x_0, y_0) = 0$  и  $y_0^2/g(x_0, y_0) \neq g(x_0, y_0)$ . Тогда функция  $f(x) = F(x, y_0)$  значение  $F(h(x_0, y_0), y_0)$  принимает трижды, ибо

$$\begin{aligned} F(h(x_0, y_0), y_0) &= F(g(x_0, y_0), y_0) = \\ &= F(y_0^2/g(x_0, y_0)). \end{aligned}$$

Но это невозможно, ибо решение уравнения  $f(x) = c$  сводится к квадратному уравнению. Поэтому, если  $(x_0, y_0)$  — «потерянное» решение исходной системы при переходе к совокупности систем (4), то или  $g(x_0, y_0) = 0$ , или  $y_0^2/g(x_0, y_0) = g(x_0, y_0)$ . Аналогично убеждаемся, что или  $u(x_0, y_0) = 0$ , или  $x_0^2/u(x_0, y_0) = u(x_0, y_0)$ . Отсюда получаем, что пара  $(x_0, y_0)$  является решением совокупности систем

$$\begin{cases} x + 1 = 0, & \begin{cases} x + 1 = 0, \\ y - 1 = 0; \end{cases} \\ y - 1 = 0; & \begin{cases} x^2 = (y-1)^2; \end{cases} \end{cases} \quad (5)$$

$$\begin{cases} y^2 = (x+1)^2, & \begin{cases} y^2 = (x+1)^2, \\ y - 1 = 0; \end{cases} \\ y - 1 = 0; & \begin{cases} x^2 = (y-1)^2. \end{cases} \end{cases}$$

Решения этой совокупности систем — множество пар  $(-1; 1)$ ,  $(-1; 0)$ ,  $(-1; 2)$ ,  $(0; 1)$ ,  $(-2; 1)$ ,  $(-1/2; -1/2)$  и  $(x; x+1)$ , где  $x \in R$ . Подставив их в исходную систему, убеждаемся, что первые 6 решений совокупности систем (5) не являются ее решениями. Положим в исходной системе  $y = x+1$ . Тогда

$$\begin{cases} 2(x+1)^2(3x-5) = (x+1)((3x-5)^2 + (x+1)^2), \\ 2(3x+8)x^2 = x(x^2 + (3x+8)^2) \end{cases}$$

Отсюда легко получить, что

$$\begin{cases} ((3x-5)-(x+1)^2) = 0, \\ ((3x+8)-x)^2 = 0. \end{cases}$$

Последняя система не имеет решений. Отсюда следует, что при переходе от исходной системы к совокупности систем (5) «потерянных» решений нет. Поэтому решениями исходной системы являются пары  $(3; -3)$ ,  $(3; (-1 \pm \sqrt{43})/3)$ ,  $(((-1 \pm \sqrt{43})/3; -3)$ ,  $((1 \pm \sqrt{11})/2; (-1 \pm \sqrt{11})/2)$  и  $((1 \pm \sqrt{43})/4; (-1 \pm \sqrt{43})/4)$ .



Наблюдения за ходом формирования у будущих учителей математики творческой активности свидетельствуют о том, что в процессе подготовки учителя к предметно-педагогической деятельности мы получаем качественно нового учителя математики, способного творчески мыслить; находить оригинальные решения математических задач; составлять новые задачи; находить и дифференцировать по степени сложности вариативные пути преодоления трудностей; выде-

лять новые функции учебных и познавательных задач.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: Муханов С.А. Проектирование интегральных курсов как главный резерв модернизации образования // Предметно-методическая подготовка будущего учителя математики, информатики и физики: Сб. ст. Всерос. науч. конф. / Тольятти, 2003. Т. 1. С. 375—379.

<sup>2</sup> См.: Чучаев И.И., Табачкова М.Ю. Интеграция содержательных линий уравнений и неравенств и функций как основа совершенствования подготовки учителя математики // ИО. 2003. № 3. С. 98—102.

Поступила 19.05.04.

---

## МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

**С.И. Перегудин,** докторант Санкт-Петербургского государственного университета

Статья посвящена математическому моделированию и исследованию волновых процессов в неоднородной жидкости. Полученные результаты можно использовать в учебном процессе высших учебных заведений для формирования содержания спецкурсов, спецсеминаров, дипломных работ студентов по прикладной математике и механике жидкости.

This article is devoted to the mathematical modeling and the study of wave processes of small amplitude in inhomogeneous liquid. Results obtained can be used in the educational process at the institutions of higher education in writing both theoretical and practical parts of specialized course, for special faculty scientific discussions, for student's diploma on applied mathematics and fluid mechanics, also in the construction of marine navigation on the projection stage.

Математическое моделирование физических процессов, несомненно, является неотъемлемой составной частью высшего образования студентов, обучающихся по специальностям, в программу которых входят такие дисциплины, как прикладная математика и механика жидкости и газа. При более детальном изучении данных дисциплин особого внимания к себе требуют волновые движения жидкости, или теория волн. Это обусловлено прежде всего потребностями развития современного общества. В самом деле, развитие человечества неразрывно связано с океаном. Водный покров земного шара в два раза превосходит по площади часть, занимаемую сушей. Море посыпает человеку многообразие растительного и животного мира, дает огромный энергетический потенциал; по сей день морские пути остаются одним из важных средств сообщения, прибреж-

ные зоны имеют наиболее благоприятную и устойчивую экологическую обстановку. В будущем человечество еще в большей степени будет связано с океаном — строительные сооружения отодвинутся от берега дальше, затаенная энергия водной толщи послужит на пользу человеку. Для этого необходимо глубокое знание сущности динамических процессов, происходящих в океане.

Во все времена волновые явления были и остаются необыкновенно привлекательными для исследователей благодаря богатству и разнообразию видимых форм движения наряду с труднодоступностью управляющих ими законов и актуальностью практических рекомендаций.

Взаимодействие океана и атмосфера определяет погоду и климат различных регионов земного шара. Морские волны деформируют берега, оказывают силовое воздействие на прибрежные и

© С.И. Перегудин, 2004



морские гидротехнические сооружения, влияют на мореходность и условия базирования морского транспорта. В связи с этим проблема динамики морей и океанов имеет большое значение.

Природа волн очень многообразна. По форме могут различаться периодические, уединенные и стоячие волны, боры, гидравлические «прыжки» и волны понижения уровня, внутренние волны в стратифицированной среде, приливные, корабельные и многие другие. Существуют волны малой и большой амплитуды, отмечаются заострение и обрушивание верхушек ветровых волн, перемешивание скользящих слоев разной плотности, деформация волн под влиянием препятствий в виде неровностей дна, берегов или плавающих тел. Таков далеко не полный перечень феноменов, составляющих предмет теории волн. Для практики важно знать параметры, ответственные за механизмы возникновения и роста волн, законы их распространения, взаимодействия и действия на твердые тела.

В основе теории волн лежат методы математического моделирования и результаты качественного анализа моделей, методы изучения асимптотических форм движения, учета силовых и энергетических балансов. В описаниях волн участвуют их относительные высоты и длины, дисперсионные соотношения, переносимые волнами импульс, энергия и другие параметры, выделяющие те или иные конкретные свойства. Ряд критериев подобия позволяет изучать волновые движения стратифицированной жидкости экспериментально — в природных или искусственных каналах и водоемах. Однако продолжительность и дороговизна экспериментального моделирования, условность переноса лабораторных результатов на природу, а иногда и непреодолимые сложности в постановке опыта позволяют выделить методы гидродинамики в ряд наиболее перспективных. Моделирование и исследование волновых процессов жидкости составляют содержание теории волн.

Основы теории волн на воде были заложены классиками теоретической гид-

родинамики — Л. Эйлером, Ж.Л. Лагранжем, О.Л. Коши, Д. Бернулли, С.Д. Пуассоном. Развитию теории волн малой амплитуды способствовали труды П.С. Лапласа, М.В. Остроградского, Дж.Б. Эри, Дж.Г. Стокса, Кельвина, Рэлея, У.Ю. Лэмба и др. Ж.А. Пуанкаре и А.М. Ляпунов исследовали фигуры равновесия врачающейся жидкости. Большое влияние на развитие теории волновых движений жидкости оказали труды Н.Е. Коцина, Л.Н. Сретенского и других ученых. Их исследования позволяют решать новые задачи морской гидротехники и гидродинамики судна. Я.И. Секерж-Зенькович построил полную теорию стоячих волн. Одновременно развивалась теория длинных волн.

При изучении курса теории волн особое внимание следует уделить одному из важнейших его разделов — внутренним волнам, распространяющимся в стратифицированной жидкости. Внутренними волнами в океане принято называть волны, вертикальная амплитуда которых в толще воды больше (обычно гораздо больше), чем на ее поверхности. Необходимым условием существования таких волн является устойчивая плотностная стратификация воды, т.е. возрастание плотности воды с глубиной, как это обычно бывает в естественных водоемах. При устойчивой стратификации частица воды, отклонившаяся от положения равновесия вниз, попадает в более плотные слои, откуда выталкивается архимедовой силой (силой плавучести) вверх и, проскачивая по инерции положение равновесия, оказывается в менее плотных вышележащих слоях, где начинает тонуть, и т.д. Таким образом возникают периодические колебания. В дальнейшем под стратифицированной жидкостью будем понимать жидкость со стратификацией плотности, вызванной силой тяжести.

Внутренние волны могут также распространяться и во вращающихся однородных жидкостях, где наличие силы Кориолиса создает условия, необходимые для существования этих волн. Оказывается, что между внутренними вол-



нами, распространяющимися во вращающихся и стратифицированных жидкостях, существует аналогия. В математическом плане она проявляется в общности уравнений, описывающих эти волны, структуры их фундаментальных решений и других свойств.

Общеизвестные трудности исследования задач теории поверхностных и внутренних гравитационных волн связаны в первую очередь с существенной нелинейностью граничных условий на свободной поверхности и поверхности раздела, а также с тем, что сами эти поверхности суть функции неизвестные и подлежат определению. Кроме того, в случае дна, имеющего неровности, краевое условие непротекания через дно будет линейным, но с переменными коэффициентами по горизонтальным координатам, а в случае деформируемого дна — и по времени. Учет граничных условий соприкосновения тел с жидкостью также вносит существенные трудности. Поэтому нелинейная модель теории внутренних и поверхностных гравитационных волн не получила разрешения. В результате развивается построение упрощенных волновых моделей, которое ведет свое начало от исследований Лагранжа. Среди приближенных результатов лидирует линейная теория. Нелинейное приближение дает теория мелкой воды для описания длинных волн. К ней примыкает нелинейное приближение Буссинеска. Исторически первыми были стоксовые асимптотические разложения решений в ряды по степеням малой амплитуды. Широкое применение приобрели волны КdВ (Кортевега и де Бриса), приближенно описывающие распространение бесконечно малых второго порядка волн одного направления.

Ниже приведено краткое изложение некоторых частных задач теории внутренних гравитационных волн.

## 1. Внутренние волны малой амплитуды над неровным дном

1.1. Течение над неровным дном при наличии свободной поверхности.

1.2. Прохождение волны над неровным дном.

1.3. Распространение волн на течении при наличии постоянно действующих возмущений, приложенных к свободной поверхности.

1.4. Внутренние волны установившегося вида в стратифицированной жидкости.

Реальное дно океанов, рек, морей и озер представляет собой сложную трехмерную поверхность. В большинстве случаев рельеф дна оказывает значительное влияние на структуру течения и форму свободной поверхности. В задаче 1.1 исследуется краевая системы уравнений в частных производных движения, описывающих движение несжимаемой невязкой стратифицированной жидкости с граничными условиями на свободной поверхности и на твердом недеформируемом дне. Сформулирована соответствующая краевая для волн малой амплитуды, которая преобразованием переменных сведена к одному уравнению в частных производных относительно вертикальной компоненты скорости  $w(x, y)$  с неоднородными условиями на границе. Коэффициенты уравнения переменны и зависят посредством скорости набегающего потока  $u(y)$  и квадрата частоты Вайсяля-Брента  $N^2(y)$  только от вертикальной координаты.

Исследованы различные варианты полученной задачи, представляющие самостоятельный интерес в теории внутренних гравитационных волн. Так, задача 1.2 рассматривается при отсутствии набегающего потока, т.е. при  $u(y)=0$ , и сводится к первой и третьей краевым задачам для уравнения Гельмгольца. Получены установленные решения рассматриваемых задач.

Далее, в задаче 1.3 при условии экспоненциального убывания плотности с высотой указаны условия существования чисто волновых движений, построенных аналитически в виде ряда Фурье по ортогональной системе функций. Это общий случай начально-краевой задачи о распространении волн на течении при наличии постоянно действующих возмущений.

щений, приложенных к свободной поверхности. С помощью преобразования Лапласа по времени и преобразования Фурье по горизонтальной переменной исходной задачи в случае экспоненциального распределения плотности получены аналитические решения, характеризующиеся, как и в предыдущих задачах, изменением рельефа дна.

Случаи существования волн малой амплитуды установившегося типа в неоднородной стратифицированной жидкости со свободной поверхностью над горизонтальным дном исследованы в задаче 1.4. В отличие от предыдущих в данной задаче вместо эйлеровых переменных  $(x, y)$  целесообразно использовать переменные  $(x, \psi)$ , где  $\psi$  — функция тока и, следовательно, стратификация характеризуется функцией  $\rho(\psi)$ , а не квадратом частоты Вайсля-Брента. В результате такой замены переменных свободная поверхность становится известной функцией. Искомыми функциями являются горизонтальная и вертикальная составляющие вектора скорости в силу уравнения неразрывности, модифицированного уравнения Дюбреиль-Жакотен и граничных условий. При малых отклонениях линий тока от горизонтального положения гидродинамическая задача может быть приведена к смешанной краевой задаче в терминах вертикальной скорости для уравнения Гельмгольца с переменным коэффициентом, зависящим от изменения плотности по линиям тока. Решение задачи получено для случая постоянной и кусочно-постоянной плотности. Для случая произвольного распределения плотности построена функция Грина соответствующего интегрального уравнения. При экспоненциальном убывании плотности с высотой построено приближенное решение методом Галеркина. Качественный анализ полученных решений позволяет судить о влиянии стратификации на волновой режим<sup>1</sup>.

Далее рассматривается вопрос о движении стратифицированной жидкости в канале переменной глубины, когда свободная поверхность отсутствует, а дно имеет неровность.

## 2. Течение стратифицированной жидкости в канале переменной глубины

2.1. Потенциальное обтекание неровности дна потоком однородной жидкости.

2.2. Обтекание неровности дна потоком стратифицированной жидкости.

Задача 2.1 для безвихревого движения переформулирована в задачу для потенциала скорости. В случае почти ровного дна потенциал скорости находится в виде суммы потенциала набегающего потока и возмущения, вносимого препятствием. Краевые условия на нижней границе представлены рядом Тейлора в окрестности равновесного состояния, а возмущение набегающего потока — степенным рядом по малому параметру, характеризующему рельеф дна. Для коэффициентов степенного ряда получена рекуррентная последовательность краевых задач. Для первого коэффициента эта задача является краевой задачей Неймана для уравнения Лапласа на плоскости. Ее решение найдено методом разделения переменных Фурье в виде ряда по ортогональной системе функций. Аналогично находятся последующие коэффициенты ряда. Описанный метод используется для построения решений краевой задачи в случае, когда внутренняя поверхность твердой крышки также имеет неровность. По причине подобия и громоздкости вычислений выражения для коэффициентов, начиная со второго, не приводятся. Анализ предельной скорости потока позволяет сделать вывод о зависимости скорости потока от изменения рельефа дна.

Задача 2.2 — задача об установившемся вихревом потоке стратифицированной жидкости в канале с неровным дном при условии, что твердая крышка также может иметь неровность. Рассматриваемая гидродинамическая задача приводится к задаче Дирихле в терминах вертикальной скорости для уравнения Гельмгольца, коэффициент также зависит от скорости потока и распределения плотности вдоль линий тока. Для



ряда частных случаев распределения скорости потока и плотности жидкости построенное решение позволяет сделать вывод о влиянии рельефа и стратификации на параметры волнового движения<sup>2</sup>.

Далее рассматривается задача о безвихревом движении двух слоев идеальной несжимаемой неоднородной жидкости над горизонтальным дном бассейна в предположении, что слои жидкости движутся без перемешивания.

### **3. Волновые движения неоднородной жидкости со скачкообразным изменением плотности**

3.1. Линейный вариант задачи.

3.2. Внутренние волны конечной амплитуды.

Система уравнений в частных производных, описывающая в переменных Эйлера данное физическое явление, нелинейная. Поэтому согласно традиционному подходу сначала рассматривается линейный вариант задачи (3.1), а затем производится качественный анализ изменений, вносимых нелинейностями (3.2). Потенциал скорости при этом находится в виде плоской стоячей волны. После построения дисперсионного соотношения осуществляется сравнительный анализ со случаем движения слоя однородной жидкости, рассмотренным в литературе.

В процессе решения задачи 3.2 осуществляется переход к подвижной системе координат и исследуется установившийся волновой процесс. Для построения решения применяется асимптотическое разложение искомых функций по малому параметру  $\epsilon$ , характеризующему крутизну волны. Границные условия на свободной поверхности и на поверхности раздела аппроксимируются отрезком ряда Тейлора в окрестности соответствующего невозмущенного уровня. Необходимое соотношение между коэффициентами степенного ряда по малому параметру позволяет получить краевые задачи для первого, второго и третьего приближений. Следующие приближения

можно не рассматривать, так как уже на этом этапе будут получены соответствующие выводы о фазовой скорости и форме установившейся волны<sup>3</sup>.

При проектировании морских гидротехнических сооружений необходимо рассчитывать возможные нагрузки на часть конструкции, контактирующей с жидкостью и испытывающей силовое влияние морского волнения. Поэтому в курсе теории волн целесообразно рассмотреть задачу о воздействии волн конечной амплитуды на вертикальную стенку при фронтальном подходе.

### **4. Воздействие волн конечной амплитуды на вертикальную стенку при фронтальном подходе**

4.1. Стоячие волны конечной амплитуды в двухслойной жидкости.

4.2. Высота волн у стенки и нагрузки на нее.

Задача об исследуемом воздействии волн рассматривается аналогично задачам 3.1 и 3.2. Потенциал скорости отыскивается в классе функций, описывающих стоячие волны вблизи вертикальной преграды. Так как задача 4.1 нелинейная, то используется асимптотическое представление искомых функций по малому параметру  $\epsilon$ . Для более точного расчета возможных гидродинамических характеристик задачи 4.2 выражения для давления и погонной нагрузки на омываемую часть стенки представлены с точностью до третьего порядка малости<sup>4</sup>.

Задачи 1 и 2 можно рассмотреть в трехмерном варианте и произвести качественный анализ влияния нелинейности на параметры пространственной волны<sup>5</sup>.

Вот далеко не весь перечень возможных вопросов и задач курса теории волн. Аналитические методы, предложенные для решения представленных прикладных задач, предполагают объемное знание студентами материала курса математического анализа, алгебры, обыкновенных дифференциальных уравнений и уравнений с частными производными. В программе вузов указанные предметы

изучаются в течение первых трех курсов, после чего рекомендуется изучение данной дисциплины. Так как неотъемлемой частью современной прикладной математики является использование компьютерных технологий, то для проверки математических преобразований целесообразно использовать систему компьютерной алгебры Maple 8 с расширенными возможностями в области символьных (аналитических) вычислений, а для визуализации графических результатов — современные интегрированные среды разработки программных продуктов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Перегудин С.И.* Внутренние волны установившегося вида в стратифицированной жидкости // Вопр. механики и процессов управления. СПб., 1995. Вып. 17. С. 160—167; *Он же*. Потен-

циальное обтекание неровности дна потоком однородной жидкости. Деп. в ВИНТИ 08.07.94, № 1699 В 94).

<sup>2</sup> См.: *Перегудин С.И.* Течение стратифицированной жидкости в канале переменной глубины // Тр. семинара по дифф. уравнениям Мордов. гос. ун-та. Саранск, январь—июнь 1993 года. Саранск, 1993. С. 40—47. Деп. в ВИНТИ 22.07.93, № 2076 В 93).

<sup>3</sup> См.: *Перегудин С.И.* Волны в неоднородной жидкости со скачкообразным изменением плотности: Тез. докл. в программе Междунар. конф. «Моделирование и исследование устойчивости систем» (Прикладная механика), 15—19 мая 1995 г. Киев, 1995. С. 93.

<sup>4</sup> См.: *Перегудин С.И.* Внутренние и поверхностьные волны в слоисто-неоднородной жидкости // Материалы Междунар. конф. «Дифференциальные уравнения и их приложения». Саранск, 22—24 декабря 1994 года. Саранск, 1995. С. 269—276.

<sup>5</sup> См.: *Перегудин С.И., Холодова С.Е.* Взаимодействие трехмерных волн конечной амплитуды в двухслойной жидкости с вертикальной стенкой при произвольном подходе // Мат. моделирование. 2000. Т. 12, № 3. С. 38—39.

Поступила 29.06.04.



## ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ МАРИЙСКОГО ЯЗЫЧЕСТВА В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (в связи со сменой парадигмы образования)

**Ю.А. Калиев,** зав. кафедрой философии и социологии Бирского педагогического института

В статье в связи с проблемой внедрения в практику преподавания мариийской литературы народных духовно-нравственных традиций вместо господствующего в системе образования монистического принципа предлагается плюралистическая концепция, имеющая своей целью альтернативное изучение курса. Рассматривается связь монистического принципа с классовым, обнаруживающимся в доминировании этического над эстетическим. Предлагаются феноменологическое прочтение произведений художественного слова, систематическая и вариативная формы работы с религиозно-мифологическим материалом на уроках и во внеурочное время.

The article is a response to the problem of introduction into the teaching practice of Mari literature spiritual and moral traditions of folk people. The author offers an alternative approach to the study of an academic course in Mari literature on the basis of pluralistic conception in place of dominating monistic principle. The relation of monistic principle with the ruling class disclosing itself in domination of the ethic over the aesthetic is considered. In the article the phenomenological reading of literary works, systematic and variational forms of class and outclass activities with religious and mythologic material is proposed.

Принцип монизма, реализованный в единобразии образовательной системы, оставался до последнего времени доминирующей педагогической установкой в нашей стране. Будучи исторически оправданным для своей эпохи, данный концептуальный подход сегодня во многом перестал соответствовать требованиям времени. Однако поиск альтернативных моделей образования до сих пор носит стихийный характер. Мотивирующей при этом является сама жизненная установка, требующая специализации уже школьного образования. Не случайно сейчас расширяется сеть школ и классов с различными профильными предметами обучения и учебными дисциплинами. Иначе говоря, сама социальная действительность привела к отказу от унифицированного монистического принципа в практике образовательно-воспитательной работы. Это, в свою очередь, выдвигает необходимость пересмотра сложившегося принципа единобразия системы образования и утверждения во многом отличного от существующего концептуального видения проблемы.

В противовес наличному монистическому нами предлагается плюралистический принцип. Плюралистическая концепция образования имеет своей целью учет своеобразия, способностей ученика и поэтому является более гибкой формой

социализации личности ребенка, подготовки его к предстоящей жизни. В данной статье рассматривается не сама концептуальная модель, а только отдельное ее преломление, да и то лишь в связи с внедрением в учебно-воспитательный процесс инновационных элементов. Их конкретное выражение сводится к использованию в преподавании мариийской литературы системы стимулирующих факторов в освоении учебного материала, а именно внедрению в практику преподавания народных духовно-нравственных традиций.

Народная культура в целом основана на языческих традициях и в конечном счете сводится к язычеству. В этой связи обращение к духовно-нравственным основам мариийского язычества предлагается как один из возможных подходов к реализации идеи плюрализма в образовании. Думается, как альтернатива монизму подобная точка зрения имеет право на существование.

Унифицированную концепцию образования принято считать проявлением тоталитаризма или наследием тоталитарной модели общества. Очевидно, это верно лишь отчасти. Корни концепции уходят в более глубинные пласты исторического прошлого нашего общества — к господствовавшей в дореволюционной России христианской монотеистической

© Ю.А. Калиев, 2004

парадигме, нашедшей свое выражение и в концептуальной системе образования. Просвещение в России осуществлялось во многом как христианское просвещение. Для нерусских народов (за исключением мусульман) эта была практически единственная форма получения образовательного минимума. В советское время стремление к стандартизации процесса учебно-воспитательной работы, направленность на подготовку всесторонне развитой личности оставили в силе тот же монистический подход в системе образования.

Между тем сама христианизация представляется достаточно сложным процессом. Она способствовала распространению грамотности и образования, возникновению письменности, а через них — дальнейшему развитию хозяйства и культуры. В то же время христианство нередко выступало орудием не столько даже духовного, сколько физического преследования иноверцев. Вместе с христианским просвещением насаждались идея единообразия и монистическая концепция мироздания. Исподволь в общественное сознание внедрялась православная парадигма унификации. Идеи многообразия, возможности отличной от официально санкционируемой точки зрения, равнозначности всех религий перед Богом отвергались. Практика всемарийских языческих молений начала XIX в., выраженная в содержании вероучения движения «кугу сорта», решительным образом пресекалась.

Конкретным проявлением унификации является сохраняющееся и по сей день господство в сфере гуманитарного знания так называемого классового принципа. Классовый принцип означает примат классового над общечеловеческим. Такого рода отношение к социальным процессам и явлениям ведет к признанию нравственной неполноценности и ущербности одних групп людей и идеализации других. Отсюда вытекает, что классовый принцип реализуется через этическое, и не просто как санкционирование системы ценностей одних и забвение других, а как абсолютизация своего исключительного права на обще-

человеческие ценности. Иначе говоря, и здесь обнаруживается тот же принцип монизма, однако имеющий уже далеко не безобидный характер.

В литературе принцип монизма находит свое выражение не только в каких-либо приоритетах, сколько в подчинении ценностного отношения ценностно-оценочному. В результате литература превращается в служанку идеологии и свою роль словесного искусства реализует лишь как нечто второстепенное. И если русская литература, имеющая глубокие эстетические традиции, оказалась менее податливой конъюнктурным веяниям, то национальная литература просто не могла им противостоять. Все это обнаруживается и в преподавании школьного курса литературы. Вот почему в процессе преподавания школьного курса марийской литературы нравственная проблематика традиционно занимает доминирующее положение, подчас в ущерб эстетическому компоненту. Подобного рода перекос вызван рядом обстоятельств, среди которых следует отметить и роль литературы, традиционно воспринимающейся в России как важнейший фактор социализации личности в ее подготовке к предстоящей жизни на лучших примерах художественно-эстетического искусства. Иначе говоря, эстетическое содержание литературы оказывается во многом подчиненным его этической форме. И изучение литературы в целом отражает общую тенденцию ее развития в XX в.

Примат этического над эстетическим безусловен. Но эстетическое не имеет четко обозначенного классового содержания. Распространение на искусство, через этическое, классового принципа делает его социально дифференцированным явлением. Следовательно, искусство в целом и литература в частности могут в полной мере реализовать свой эстетический потенциал лишь с общечеловеческими этическими позиций. Это означает не что иное, как признание нравственных позиций человечества равнозначными, а мир человечества многогранным, покоящимся на различных нравственно-этических основаниях.



Хотя в учебниках, учебно-методических пособиях, хрестоматиях по мариийской литературе и наметился пересмотр ряда идеологизмов и штампов в соответствии с современными мировоззренческими установками, до сих продолжает сохраняться все тот же классовый принцип. С одной стороны, это продиктовано тем, что в социально-гуманистическом знании забвение «классового принципа» привело лишь к его трансформации, с другой — сама проблема имеет отнюдь не только образовательно-методической характер, она не ограничивается лишь дидактическими задачами и даже не является сугубо педагогической, но прежде всего требует смены самой парадигмы. Речь идет о необходимости иной, общезначимой формулы, нового концептуального осмысления основополагающего подхода к пониманию явлений и процессов социальной действительности. В качестве такового может выступать принцип, отражающий общечеловеческий характер отношений между людьми, принцип, выражающий абстрактную сущность социального бытия, бытия человека в социуме. В общественной жизни так проявляет себя мораль.

Нами предлагается нравственный принцип как наиболее полно выраждающий суть социального общежития. Однако здесь имеется в виду нравственность не в узоклассовом ее значении, а как общечеловеческий социальный феномен. Такому пониманию морали и соответствует языческое понимание нравственности. Поскольку язычество имеет лишь конкретную форму бытия и, следовательно, каждая историческая разновидность язычества несет уникальную духовно-нравственную установку, то это означает, что язычество как таковое, как религиозный феномен и есть понимание нравственности с позиции плюрализма. Вот почему представляется возможным рассмотрение принципа плюрализма исходя из нравственной парадигмы языческого мировосприятия.

В повседневной жизнедеятельности язычество достаточно трудно выявить. Оно является естественным элементом человеческого бытия и органически

вплетено в саму ткань человеческого общежития. Язычество — религия, выражающая, помимо всего прочего, культ труда. Не случайно содержание его нравоучения сводится к двум взаимосвязанным идеям: чтобы общество признало факт социальной зрелости личности, человек должен состояться как субъект трудовой деятельности, а для выражения своего социального статуса он должен соблюдать традиции и обычаи. Отсюда вытекает, что регулятивная функция языческой морали осуществляется с позиции понимания всех людей как равноправных агентов трудовой деятельности и как субъектов сакральной деятельности.

Воспринимая трудовую деятельность одновременно и как деятельность сакральную, языческая мораль ставит человека в ранг соучастника деятельности богов. Каждая деятельность приобретает здесь нравственное содержание.

Выявление сущности язычества, его нравственно-этического содержания представляется возможным при изучении произведений мариийской литературы, описывающих события дореволюционной России и 20—30-х гг. XX в., поскольку уклад деревенской жизни до коллективизации еще во многом способствовал сохранению элементов и норм традиционной жизнедеятельности. Ведь язычество — религия земледельческая. Своим окончательным оформлением оно обязано пашенному земледелию. Вот почему труд земледельческий одновременно воспринимался и как сакральное священное действие. Однако такого рода понимание нравственного содержания язычества в произведениях художественного слова непосредственно не обнаруживается. Связано это со спецификой становления и последующего развития мариийской литературы.

Первые произведения художественного слова на мариийском языке относятся к концу XVIII в. Если они отличались своей светской направленностью, то практически вся мариийская литература XIX столетия была христианско-миссионерской. В целом система образования для нерусских народов Поволжья и Приуралья в дореволюционной России была

ориентирована в первую очередь на христианское просвещение. Получить образование можно было лишь в церковно-приходских или земских школах. Поэтому формирующаяся под влиянием демократических веяний начала XX в. марийская светская интеллигенция оказалась оторванной от своих духовных корней. Во многом она заново открывала для себя пласт народной культуры.

Бурные общественно-политические события первого десятилетия века никак не способствовали идейному оформлению и организационному укреплению «языческого» направления в марийской литературе. Группа передовой национальной интеллигенции «Озан мари», объединенная вокруг газеты эсеровского толка «Ёжара» с августа 1917 г. и официально ставшая на позиции язычества, уже к началу 1920 г. была смещена большевистски настроенной редакцией во главе с В. Мухиным. Таким образом, «языческое направление», не успев еще выработать собственную идейную платформу, определиться сколько-нибудь осмысленно в своих теоретических, нравственно-этических и художественно-эстетических основаниях, было выдвинуто из общественно-политической жизни, да и в целом из марийской литературы.

Развернувшись в 20—30-е гг. XX в. нападки на С. Чавайна, обвинения его и ряда других писателей в романтизме и идеализации народной жизни также сыграли свою роль в забвении «языческой темы» мастерами художественного слова. Пожалуй, единственным из числа марийских писателей, кто осмелился, одновременно критикуя религиозные обряды и осуществляя на практике атеистическую работу, требовать от властей и культпросветработников серьезного изучения духовного наследия народа, был М. Шкетан. Однако его призывам так и не суждено было осуществиться.

Художественная литература, традиционно рассматриваемая как составная часть идеологической работы партии, ориентировалась на воинствующий атеизм и относилась к подобного рода изысканиям весьма негативно как в 30—50-е, так и в последующие годы сущест-

ствования советской власти. В этой связи языческая проблематика в марийской литературе рассматривалась лишь в отрицательно-негативном аспекте. О какой-либо серьезной попытке раскрытия сущности вероучения, содержания культовой обрядности, нравственных предпосылок и ценностных ориентаций язычества не было и речи.

Отсюда возникает проблема: как, каким образом, опираясь на художественную литературу, ориентируясь на традиционные духовные ценности марийского народа, вести учебно-воспитательную работу? Как должен учитель-словесник решать ее на уроке, учитывая, что школьная программа выделяет на изучение родной литературы лишь один недельный час? Выход видится только один: в интенсификации урока. В свое время нами была предложена целостная система (рекомендованная Министерством образования и воспитания Республики Марий Эл в качестве учебного пособия для учителей марийской литературы) использования мифологического материала на уроках марийской литературы начиная с 4-го класса начальной вплоть до 11-го класса средней школы и во внеурочной работе<sup>1</sup>.

Одним из наиболее эффективных методов может быть нетрадиционное чтение художественного текста.

Поскольку чтение-пересказ, ответы на вопросы по учебнику малопродуктивны и ведут только к убыванию интереса к изучаемому предмету, предлагается феноменологический анализ изучаемых произведений. Речь идет о выявлении скрытого содержания текста, раскрытии его мифологического подтекста. Подобного рода чтение способствует «открытиям», неожиданно обнаруживающим за фразеологизмами, метафорами, различного рода тропами совершенно неведомый, неизвестный мир, зачаровывающий своей таинственностью и непонятным смысловым содержанием. Изучаемое произведение предстает не просто как повествование, а как сюжетная линия, живущая своей скрытой жизнью, управляемая совершенно иными законами, помимо воли и желания автора. Творчес-



кий процесс исследования литературного произведения, по нашему мнению, является одним из важнейших в повышении интереса учащихся к изучаемому предмету. Одновременно это есть дидактическая форма организации и осуществления учебного процесса, опирающегося на богатейшую народную педагогическую традицию, включая и нравственно-этическое содержание языческой религии марийского народа.

Использование духовно-нравственно-го наследия марийского народа в процессе преподавания родной литературы видится в двух важнейших формах: системной и вариативной. Первая форма предусматривает организацию учебного процесса в полном соответствии с предложенным нами учебным пособием. Другими словами, поурочное планирование, анализ изучаемых произведений строятся по предлагаемой модели с учетом специфики школы, класса, опыта работы учителя. На основе изучения литературных произведений формируется целостное представление о мифологической картине мира, содержании языческого вероучения, духовно-нравственном наследии народа. При этом одновременно предполагается и углубленное изучение учителем теории литературы. Ведь обучение носит творческий характер. Учащиеся являются не просто субъектами обучения и воспитания — вместе с педагогом они выступают непосредственными участниками феноменологического анализа текста, включаются в процесс активного с ним сотрудничества. Это ведет к повышению требований учителя к самому себе и стремлению пополнить столь необходимые для такой работы знания.

Вариативная форма хотя и не дает такого систематизированного знания, тем не менее позволяет вызвать интерес учащихся к духовно-нравственной сокровищнице народа. Поскольку учебное пособие охватывает весь курс обучения, включая и литературное чтение в 4-м классе, учитель имеет возможность применять тексты в зависимости от цели и конкретных задач урока. При этом предлагаемые формы анализа, интерпретации тех или иных отрывков из изучаемых произведе-

ний (а они охватывают практически все произведения учебной программы) могут использоваться как эвристические методы и в плане постановки проблемной ситуации при изучении отдельных произведений.

Таким образом, обе формы в осуществлении учебно-воспитательного процесса имеют свои преимущества и проявляют себя как дидактические приемы в реализации плюралистического подхода в процессе преподавания.

Организация учебного процесса на основе нравственно ориентированного принципа плюрализма есть не иное, как реализация в практике педагогической работы идеи свободы. Свобода означает возможность выбора, причем нравственный выбор включает в себя и выбор зла. Конечно же, плюрализм предполагает такой выбор. Однако такая позиция не имеет отношения к язычеству. Для язычества праведность является нормой жизни, ибо в отличие от христианства оно не предусматривает возможности замаливания грехов. Православие, отстаивая позицию монизма, исключает свободу выбора. Сама идея выбора зла более характерна для плюралистических направлений, возникших на основе протестантизма. В настоящее время она широко представлена в идейных предпосылках постмодернизма. Если постмодернизм предполагает принципиальную независимость различных направлений развития и абсолютную их несводимость к единому первоначалу, то языческая версия предусматривает их взаимосвязь и культурно-историческую преемственность. Плюралистический принцип, опирающийся на духовно-нравственные основания языческого мировосприятия, отражает изыскания в рамках такого современного художественно-эстетического направления, как этнофутуризм. В этом видятся его педагогическая значимость и культурно-исторический смысл.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

<sup>1</sup> См.: Калиев Ю.А. Сылнымут да тоштой: Чимарий оывл тоштыш негызеш туныктымаш. Литература и мифология: Нравственное воспитание на традициях марийского язычества: Пособие для учителей. Йошкар-Ола, 1999.

Поступила 15.03.04.

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В КОНТЕКСТЕ ОДУШЕВЛЕННОСТИ-НЕОДУШЕВЛЕННОСТИ В МОРДОВСКИХ И МАРИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (компонентный анализ)

**А.П. Кочеваткина, ст. научный сотрудник НИИ ГН  
при Правительстве РМ**

Важнейшим направлением обновления системы образования является расширение национально-регионального компонента содержания образования, и в частности изучение родного языка. Автор статьи обращается к проблеме одушевленности-неодушевленности в мордовских и марийском языках в связи с тем, что степень ее изученности не соответствует требованиям современной лингвистики. На основе компонентного анализа имен существительных в указанных языках автором выделены 2 основные группы: «абсолютно одушевленные» и «абсолютно неодушевленные» и ряд промежуточных. Особенности каждой из них рассматриваются на онтологическом, гносеологическом и языковом уровнях.

The most important direction of renovation in the system of higher education is the enhancement in it a native regional content component especially with regard to the study of native language. The author of the article turns her attention to the problem of insufficient study of the category «animation-inanimation» in Mordvin and Mari languages in view of the requirements of contemporary linguistics. Applying component analysis to nouns in the named languages the author singles out two basic groups: «the absolute animate» and «the absolute inanimate» with a row of the intermediate nouns. The features of each group are considered on ontological, gnoseological and linguistic levels.

В основе языковой категории одушевленности-неодушевленности лежит характер осмыслиения носителями любого языка фактов объективного мира. Значение одушевленности-неодушевленности формируется на базе понятийных категорий гносеологического уровня.

На уровне лексики использование метода компонентного анализа позволяет выделить ряд лексико-семантических групп имен существительных, характеризующихся специфическими различиями в структуре значения одушевленности-неодушевленности. Лексико-семантической группой именуется обширная по количеству своих членов организация слов, которая объединена общим (базовым) семантическим компонентом. В результате взаимодействия разнородных (относящихся к разным уровням и сторонам языка) элементов, обладающих (при всех различиях) общими инвариантными семантическими признаками, создается функционально-семантическое поле.

Имена существительные, четко противопоставленные по признаку одушевленности-неодушевленности, составили 2 основные группы, образующие ядерные зоны поля одушевленности и поля неодушевленности:

- «абсолютно одушевленные», объединенные общим семантическим компонентом «живое существо»;
- «абсолютно неодушевленные», имеющие общую сему «неживой предмет».

Кроме того, обнаруживается ряд лексико-семантических групп, получивших название промежуточных (занимающих промежуточное положение между группами «абсолютно одушевленных» и «абсолютно неодушевленных») субстантивов. Они, в частности, обозначают:

- умерших людей;
- персонажей мифов, легенд, сказок и преданий;
- кукол;
- игровые фигуры.

Рассмотрим подробнее каждую из выделенных групп.

### **«Абсолютно одушевленные» имена существительные**

Группу образуют слова, обозначающие: 1) людей: м., э. ломань, мар. *айдеме* «человек», м. аля, э. ѿ́ра, мар. *пöрье* \ «мужчина», м., э. ава, мар. ёдымаш «женщина», м. тядя, э., мар. ава «мать», м. аля, э. тетя, мар. ача «отец»,

© А.П. Кочеваткина, 2004



м., э. ѿра, мар. эрге «сын», м. стирь, э. тейтерь, мар. ѹдыр «дочь», м., э. унок, мар. уныка «внук», м., э. ялга, мар. йолташ «друг», мари «мариец», мокша, эрзя, татар «татарин» и т.д.; 2) обозначающие животных: м. тракс, э. скал, мар. ушкал «корова», м. нармонь, э. нармунь, мар. кайык «птица», м., э. кал, мар. кол «рыба», м. алаша, э. лишме, мар. имне «лошадь», м. уча, э. реве, мар. шорык «овца», м. офта, э. овто, мар. маска «медведь», м. варси, э. варака, мар. корак «ворона», м. нумол, э. нумоло, мар. мера \ «заяц» и т.д.

Денотаты слов, составляющих данную группу, представляют собой предметы, обладающие такими свойствами, как обмен веществ, питание, размножение, двигательная активность и др. Живые объекты отличаются от неживых обменом веществ — непременным условием жизни, способностью к размножению, росту, активной регуляции своего состава и функций, к различным формам движения, раздражительностью, приспособляемостью к среде и т.д.

С точки зрения биологии, понятия «животное» и «человек» находятся в родо-видовых отношениях:

**Ж и в о т н о е.** 1. Всякое живое существо, исключая растения. Однако, как правило, в сознании говорящих это понятие функционирует как видовое по отношению к родовому понятию «живое существо», составляющему их смысловое ядро.

**Ж и в о т н о е.** 2. Живое существо в противоположность человеку.

**Ч е л о в е к.** Живое существо, обладающее мышлением, речью, способное создавать орудия труда и использовать их в процессе трудовой деятельности.

Следует указать, что на гносеологическом уровне понятия о живых существах, выраженные в словах рассматриваемой группы, содержат только признаки, указывающие на живое, и представляют собой систему, структурированную на основе родо-видовых связей, с наиболее общим понятием «живое существо» («организм»), составляющим смысловое ядро прочих подчиненных ему понятий

разной степени конкретности, и различным набором дифференциальных признаков.

Среди перечисленных свойств, являющихся наиболее общими свойствами живого, способность к самостоятельному активному передвижению, присущая человеку и подавляющему большинству животных, в комплексе с другими признаками отличает их от растений, ведущих прикрепленный образ жизни.

В ряду черт, отличающих человека от животных, особо выделяются мышление, речь и трудовая деятельность.

На **онтологическом уровне** предметы, обозначенные субстантивами данной группы, являются живыми существами, отличающимися своими свойствами от объектов неживой природы.

На **гносеологическом уровне** обыденные понятия носителей языка о живом существе, как правило, отличаются от научных: они обиходные, усредненные, по всей видимости, выявляющиеся при непосредственном наблюдении. Прежде всего это физиологическая активность: размножение, питание, рост, а также способность к самостоятельному активному движению.

На **языковом уровне** семантический инвариант субстантивов данной группы образует архисема «живое существо», к которой подключаются дифференциальные семы видового значения: м., э. ломань, мар. айдеме «человек», м., алаша, мар. имне «лошадь», а также сопутствующие им компоненты более конкретной семантики. Архисема «живое существо» создает возможность постановки к словам данной группы вопроса м. кие?, э. ки?, мар. кё? «кто?», указывающего на живые предметы и являющегося индикатором семантики одушевленности. Однако как в мордовских, так и в марийском языках в отличие от русского вопрос «кто?» можно поставить не ко всем одушевленным именам существительным.

Одушевленность в нашем понимании соотносится с кругом понятий активного плана: живые лица, животные, другие активные предметы, составляющие жизненно важную атрибутику: м. *Стирнясь*

виздезь комафтозе прянц (Мишанина 1985: 76) «Девочка смущенно опустила голову»; э. *Паразевсь скал, маравсь, кода кардованть чийнезевстъ тандавтозъ реветне*, эчке цирнемасо невтизе эсъ прянзо *тұвосъ*, ды таго а күш а каш (Доронин 1993:119) «Замычала корова, слышно было, как по хлеву забегали испуганные овцы, пронзительным визгом показала себя свинья, и опять тихо — ни звука, ни шороха»; мар. *Отыш Степан Йыван ден ватыжат миенит. Юмо деч сай илышым күчен. Нуно ик комбым алал кумылышиш дене пөлекленит* (Петухова 1980: 52) «На мольбище пришли Иван и его жена. Прося у бога хорошую жизнь, от души подарили ему одного гуся».

### **«Абсолютно неодушевленные» имена существительные**

В данную группу входят названия явлений природы: м. *пизем*, э. *пиземе*, мар. *йүр* «дождь», м., э. *варма*, мар. *мардеж* «ветер», м. *атяма*, э. *атям*, *пурғине*, мар. *күдышкан йүр*, *күдышчо* «гроза, гром» и др.; названия веществ: *газ* «газ», м., э. *кини*, мар. *металл* «металл», м., э. *ведь*, мар. *вүд* «вода» и др.; названия предметов, созданных человеком: м. *куд*, э. *кудо*, мар. *пöрт* «дом», м., э. *эзем*, мар. *те\гыл* «скамейка», м. *шъра*, э. *столь*, мар. *յустел* «стол» и др.

На **онтологическом уровне** денотаты слов данной группы представляют собой предметы, не обладающие свойствами живого: обменом веществ, способностью к размножению, росту, развитию, умиранию и др., что позволяет рассматривать их как неживые.

На **гносеологическом уровне** понятия о неживых предметах, которые выражаются в словах этой группы, не содержат признаков, свойственных живому, однако помимо «негативных» признаков (отсутствие роста, размножения, питания и др.) эти понятия включают набор специфических признаков, указывающих на неживое: м. *лакай*, э. *лаки*, мар. *шолтымо* «кипяченый», *шолио* «кипящий», м. *солай*, э. *солы*, мар. *шу-*

лышио «тающий», м. *калгода*, э. *калгодо*, мар. *пешкыде* «твердый» и др.

Характерно, что понятия данного класса содержат только признаки, указывающие на предметы, не обладающие жизнью. Соответствующие признаки обобщаются в понятии «неживой предмет», составляющем инвариантный смысловой компонент указанного понятийного класса.

На **языковом уровне** архисема «неживой предмет» создает условия для постановки к именам существительным вопроса м., э. *мезе?*, мар. *мо?* «что?» — показателя семантики неодушевленности: м. *Тундасъ* эряскодсь, *серъядезень лямбе ширде граңенъ* (Мишанина 1985:156) «Весна торопилась, звала с теплой стороны грачей»; э. *Ды вана сась од тундо* (Доронин 1993:139) «И вот пришла новая весна»; мар. *Шыжес шуын, калык түрлө кочкаш йёршө арверым телылан ямдылқала* (Петухова 1980: 67) «Осень наступила, народ готовит к зиме всякое съедобное».

### **Имена существительные, обозначающие умерших людей**

В данную промежуточную группу входят слова: м. *ловажа*, э. *покойник*, м. *кула*, *кула ломань*, э. *куло*, *кулозъ ломань* «мертвец», мар. *колышо* «покойник», *колышо кап* «труп человека», *колышо виля* «труп животного», м. *вайя*, э. *ваица*, мар. *вүдыш пурен кайыше* «утопленник», м. *шавф*, э. *чавозъ*, мар. *пыйшие* «погибший», *пуштмо* «убитый, умерщвленный».

На **онтологическом уровне** денотаты указанных слов представляют собой предметы, не обладающие важнейшими свойствами живых существ: способностью к развитию, питанию, размножению, двигательной активностью и др., что позволяет определить эти предметы как неживые.

На **гносеологическом уровне** понятия, выраженные в словах данной группы, обнаруживают совмещение признаков живого и неживого. Понятия о смерти и умерших неразрывно связаны с осмыслиением человеком живой природы, поскольку



«умерший» — это всегда «бывший живым», «ранее обладавший жизнью».

Следует также принять во внимание влияние ранних стадий развития мышления, когда люди настойчиво отказывались видеть в смерти полную потерю жизненных свойств. Весьма упорно держались народные представления, будто мертвый человек способен слышать и вспоминать... «Люди продолжали верить, что умершим присуща некоторая остаточная форма жизни» (Арьеес 1992: 302). В понятиях данного класса можно выделить следующие признаки: а) указывающие на живой предмет: «человек», «бывший живым»; б) указывающие на неживой предмет: «неживой», «неподвижный», «холодный», «разлагающийся». К перечисленным признакам, формирующими смысловое ядро понятий об умерших людях, могут подключаться дифференциальные компоненты, указывающие на характер (причину) смерти: «захлебнувшийся водой», «утонувший», «утопленник», «насильственно умерщвленный», «убитый» и т.д.

Понятие «труп» также содержит компонент, косвенно указывающий на предмет, бывший живым, поскольку «труп» — это тело бывшего живого организма, т.е. часть (только материальная оболочка) бывшего организма. Ср. выражения: м. *шавнень ловажасна*, э. *чавозтне* «трупы убитых», м. *кула ломань*, э. *куло ломань*, мар. *колышо кап* «труп умершего»; м. *ваяф*, э. *ваязь*, мар. *вўдыши пурен кайыше* «утопленник», м. *шавф*, э. *чавозъ*, мар. *пуштмо* «убитый, умерщвленный».

Подчеркнем преобладание признаков неживого в содержании этого понятия: его ведущий смысловой компонент «тело умершего организма» вызывает представление о материальной оболочке, лишенной свойств живого, в отличие от компонента «человек», ассоциирующегося с самостоятельным носителем всех жизненных свойств, в том числе мыслительной и речевой деятельности.

Анализ позволяет сделать вывод о совмещении признаков живого и неживого в понятиях данного класса.

На языковом уровне преобладание признаков живого, обнаруженнное на гносеологическом уровне, проявляется в том, что существительные данной группы (кроме слова «труп») семантически воспринимаются как одушевленные, а наличие в структуре их значения семы «человек» создает условия для постановки вопроса *кие?*, *ки?* *кё?* *«кто?»*: м. *Аватне эряскодозь пульхкстъ, кажнайсь бта ёрась куроконе аделамс тевть — ильхтемс ловажасть* мекольдень кис (Мишанина 1985:163) «Женщины торопливо сутились, как будто каждой из них хотелось побыстрее завершить это дело — проводить умершую (старушку) в последний путь»; э. *Валгъс Миша, ваны-ки лангонть трокс кулозъ ломань асти празъ* (УПТМН 169) «Слез Миша, смотрит — поперек дороги мертвый человек (труп) лежит»; Чашкер воктене, корно тўрыштö, Чура Оска колен кия (СМЯ 1992:387) «Возле чаши, на обочине дороги, лежит мертвый Чура Оска».

#### Имена существительные, обозначающие персонажи мифов, легенд, сказок и преданий

Данную группу составляют следующие слова: м., э. *АЗорава* — богиня жизни и плодородия; м. *Шкай*, э. Чам-Паз — творец мира, м., э. *Ведява* — богиня воды; *Вирява* — богиня леса; *Кудава* — богиня дома; м. *Куйгорож*, э. Трямка, Трямок — сверхъестественное существо, добывающее богатство для семьи; *Модава* — богиня земли и подземного мира; м. *Юрхтава*, э. *Юртава* — богиня дома и живущих в нем членов семьи; м. *Юрхтонь кирди*, э. *Юртонь кирди* — божество, покровитель дома; м., э. *Анамаз* — дьявол; *Кулома* — богиня смерти; *Шяйтан* — божество зла, первое творение Шкая, Чам-Паза, мар. *юмо* — бог, *Вўдон* — владыка воды, *Шем Вўдон* — черный водяной (в мифологии), *вўдия* — водяной, *Вўдава* — богиня воды, русалка; *Мландава* — богиня земли, *Суртава* — богиня дома, *Кече ава* — богиня солнца, *Мардэж*

*ава* — богиня ветра, *Күдырчö юмо* — бог грома, *Волгенче юмо* — бог молнии, *Мёки Ильян* — Ильян пчел, *саска Ильян* — Ильян плодов и др. (Таныгин, Попов 2000:142—144).

На **онтологическом уровне** семантика этих имен существительных заключается в том, что соответствующие им предметы не существуют в действительности и понятия об этих существах являются итогом деятельности человеческого мышления, воображения и фантазии.

На **гносеологическом уровне** понятия о вымышленных существах формируются без влияния реально существующих отражаемых объектов (референтов). Одни из них принадлежат сфере мифологического сознания, описзывающего картину мира через антропоморфные образы, другие являются продуктом индивидуального художественного творчества. Мокшане и эрзяне верили в близкие сношения людей и богов, кроме верховного бога Шкая (Чам-Паза), который слишком высок и велик, чтобы вступать в непосредственные связи со своими созданиями. Ведява, например, как олицетворение очистительной и жизненной силы воды является у мордовы светлым и одухотворенным образом.

Могут быть выделены следующие признаки, общие для понятий данного класса: «вымышленное существо», «представляемое живым», «обладающее речью», «способное к целенаправленной деятельности». К формируемому ими смысловому ядру могут подключаться признаки, указывающие на пол существа, на черты характера («добрый», «злой», «хитрый», «коварный»), на особенности внешнего вида и др. Биологические признаки жизни (рост, размножение, смерть) тоже имеют место. Так, например, мордва верила, что от браков божеств с земными женщинами на свет появлялись князья и цари, выполнявшие функции героев: жили на земле, были до смерти своей правителями, князьями, а после смерти поднимались на небо. Пургас, сильный мордовский князь, боровшийся с русскими в XIII в., почитался мордвой за сына Громова. После смерти вознесся на небо и Тюштя, эпический мордов-

ский царь, рожденный от брака Пургины Паза с земной девушкой Литавой (Шаронов 2001: 48).

Как видим, понятия о вымышленных существах обнаруживают многие признаки, указывающие на живое, обобщающиеся в признаком «представляемое живым», что объясняет особенности употребления существительных описываемой группы на уровне языка.

На **языковом уровне** общие семы «вымышленное существо» и «представляемое живым», составляющие инвариантное значение слов этой группы, обуславливают постановку вопроса *кие?*, *ки?* *кё?* *«кто?»*: м. *няемс Юрхтаватъ* «видеть *Юрхтаву*», э. *неемс Юртаванть* «видеть Юртаву»; м. *няемс Куйгорожстъ* «увидеть Куйгорожа»; э. *неемс ведунбабанть* «увидеть ведунью, колдунью»; мар. *вёдиям ужсаи* «видеть водяного, русалку»; — *Вёдоным сийлем*, — *мый декем ончалдеак, вашештыши шо \го* (СМЯ 1990:323) «“Угощаю владыку воды”, — не глядя в мою сторону, ответил старик» и др.

### Имена существительные, обозначающие кукол

В промежуточную группу входят слова: м. *идняка, няка, налхки*; э. *эйдняка, налксемка*; мар. *курчак* «кукла, детская игрушка в виде человека», *модыш* «игрушка».

На **онтологическом уровне** денотаты данных субстантивов представляют собой предметы, изображающие людей или очеловеченных зверей, изготовленные из различных материалов (пластмассы, резины, тканей и др.), что позволяет рассматривать данные предметы как неживые.

На **гносеологическом уровне** понятия, соответствующие этим предметам, обнаруживают как признаки, указывающие на неживое: «неживой предмет», «игрушка» и др., так и признаки, косвенно выраждающие идею о живом: «внешне подобный живому» и «функционально подобный живому». Совмещение признаков живого и неживого в данном случае вызвано характером игровой деятельно-



сти, в которую вовлечены отраженные в соответствующих понятиях предметы: в детских играх куклы функционируют как живые существа. Кукол купают, расчесывают, укладывают спать, т.е. с ними производят действия, которые в других условиях направлены только на живых существ. Игровая деятельность создает условия для осмыслиения кукол как предметов, функционально подобных живому (функционально одушевленных), в то время как понятия «манекен», «статуя» обладают только признаком внешнего подобия живому существу.

На **языковом уровне** ведущими семантическими компонентами в значениях существительных данной группы являются семы «неживой предмет», «функциональное подобие живого», «внешнее подобие живого».

Сема «неживой предмет» обуславливает постановку к названиям кукол вопроса *мезе?*, *мо?* «что?» и сочетаемость с глаголами типа: м., э. *яжамс*, *коламс*, *тапамс*, *стамс*; м. *сяземс*, э. *сестемс*, мар. *кушкедаш*, *кушкед кышкаш* «разбить, разорвать, чинить».

Сема «функциональное подобие живого» обеспечивает сочетаемость рассматриваемых субстантивов с глаголами, обозначающими действия живых существ: м. *Вдруг — бта струна ся зевс* — Светкать вайгялец: „*Кукланя-зе!*.. Таньказе... ваясь!“ — и ушедсь ласькондема берякть кувалма. *Кукланя-ясь* эзрайль, крхтапаль, няевсь аньцай иднякс, уйсь копорь лангса (Волков 1971:33) «Вдруг — будто струна оборвалась — Светкин голос: „Куколка (моя)!.. Танька... утонула!“ — и начала бегать по берегу. Куколка была большенькая, голая казалась крошечным ребенком, плыла на спине»; э. *Нилешка иесэ тейтерьнесь кедъсэнэ кирдсь циоть а эсензэ эйшка налкикен одирьвине* (Абрамов 1980: 446) «Девочка лет четырех в руках держала чуть ли не с себя нарядную куклу-невесту»; мар. *Ик пöрт воктене иктаж вич ияши ѹдыр курчак дene модын шинчылтеши* (СМЯ 1994:159) «Возле одного дома сидит и играет в куклы девочка лет пяти».

Наличие в семантике существительных рассматриваемой группы компонентов, указывающих на неживое, создает условия для колебания в постановке вопроса *кие?*, *ки?* *кё?* «кто?», *мезе?* *мо?* «что?» в том случае, если у куклы есть имя.

### Имена существительные, обозначающие игровые фигуры

В данную группу входят заимствованные лексемы: *валет*, *дама*, *король*, *туз*, *ферзь*, *слон*, *конь*, *пешка*, *дамка*, *козел*, *коzырь* «карта старшей масти в игре», м. *чяряка*, э. *чушка* «городки» (игра), мар. *коzна* «бабки» (игра) и др.

На **онтологическом уровне** денотаты указанных субстантивов представляют собой предметы, которые не обладают свойствами живых существ и потому рассматриваются как неживые.

На **гиносеологическом уровне** осмысление игровых фигур имеет некоторые специфические особенности. Всякая ролевая игра представляет модель социального взаимодействия, поэтому и фигуры, действующие в игре, воспринимаются в соответствии с некоторой функциональной иерархией этого социального ролевого взаимодействия. Характерной особенностью в осмыслиении игровой деятельности является то, что фигуры воспринимаются как действующие самостоятельно, вступающие в различные отношения друг с другом. Понятия, которые выражаются в словах этой группы, обладают следующими общими признаками: «неживой предмет», «фигура», «принадлежность к определенной игре (шахматной, карточной и др.)», «старшинство», «функциональное подобие живого»; в диалектах мокшанского языка встречается название одной из игральных карт — *хлап* «червовая дама» (МРВ: 810).

На **языковом уровне** многие субстантивы данной группы в своем первичном значении обозначают живые существа: людей («дама», «король») или животных («конь», «слон»). Ведущими компонентами в семантике названий игровых

фигур являются семы «неживой предмет» и «функциональное подобие живого». Под влиянием семы «неживой предмет» к словам данной группы регулярно задается вопрос *мезе?*, *мо?* «что?». Сема «функциональное подобие живого» выявляется в сочетаниях с одушевленно-маркированными глаголами и атрибутивными словами: м. *Тенькарясь рагась колода и ётка пингстонза аньцек и кажелфнесыне «валеттнень-даматнень»* (Моисеев 1990: 69) «Жена Теньки купила колоду (карт) и теперь на досуге шелестит „валетами-дамами“»; э. *Нама, Федянең а мейсә ульнесъ те козыренъ чавомс, секскак сон, теке сыре атине, ткедъсэ нежедизе конянзо ды домкасто арсезевсъ* (Ганчин 1995: 87) «Конечно, Феде нечем было крыть этот козырь, прижал рукой лоб и глубоко задумался»; мар. *Вич-куд рвезышт ик кукшо серым ойырен нальычат, козна дене пеш аярын модаш тү\альыч* (СМЯ 1992:373) «Пять-шесть ребят, выбрав одну сухую проталину на берегу, стали азартно играть в бабки».

Итак, использование метода компонентного анализа позволяет выделить ряд лексико-семантических групп имен существительных, имеющих специфические отличия в аспекте семантики одушевленности-неодушевленности, свидетельствующие о различии в осмыслиении объектов действительности как живых или неживых. Основные группы включают субстантивы, строго противопоставленные по одушевленности-неодушевленности: «абсолютно одушевленные» и «абсолютно неодушевленные». Выделяются также ряд промежуточных групп, составляющих зону пересечения поля одушевленности и поля неодушевленно-

сти. Промежуточные группы могут быть объединены следующим образом: имена существительные, обозначающие предметы, представленные в языке как одушевленные (с преобладанием сем, указывающих на живое): а) названия умерших людей; б) названия персонажей мифов, сказок, легенд и фантастических произведений; имена существительные с примерно одинаковым набором сем, указывающих на живое и указывающих на неживое: а) названия кукол; б) названия игровых фигур.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Абрамов 1980 — Абрамов К.Г. Велень тейтеръ: Роман. Саранск, 1980.

<sup>2</sup> Арьеc 1992 — Арьеc Ф. Человек перед лицом смерти: Пер. с фр. М., 1992.

<sup>3</sup> Волков 1971 — Волков А.А. Тумонят. Саранск, 1971.

<sup>4</sup> Ганчин 1995 — Ганчин А.Д. Куш кемеде, куш илидо: Ёвтнемат. Саранск, 1995.

<sup>5</sup> Доронин 1993 — Доронин А.М. Кочкодыкесь — пакся нармунъ: Роман. Саранск, 1993.

<sup>6</sup> Мишанина 1985 — Мишанина В.И. Ки лангса ломатть: Рассказ и повесть. Саранск, 1985.

<sup>7</sup> Моисеев 1990 — Моисеев М.С. Колма горенцят: Пеетькшнемат, рассказ, очерк. Саранск, 1990.

<sup>8</sup> Петухова 1980 — Петухова Л.А. Глагольно-именные словосочетания в марийском языке. Йошкар-Ола, 1980.

<sup>9</sup> Таныгин А., Попов Н. 2000 — Таныгин А., Попов Н. Марий юмор-влак // Ончыко. 2000. № 4. С. 144—153.

<sup>10</sup> Шаронов 2001 — Шаронов А.М. Мордовский героический эпос: сюжеты и герои. Саранск, 2001.

#### УСЛОВНЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

мар. — марийский язык; м. — мокшанский язык; э. — эрзянский язык; МРВ — Мокшень-руzonъ валкс. М., 1998; СМЯ — Словарь марийского языка; УПТМН — Устно-поэтическое творчество мордовского народа. Саранск, 1967. Т. 3, ч. 2.

Поступила 21.04.04.



## РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

### «ВОЛЖСКИЕ ЗЕМЛИ В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ РОССИИ»

Всероссийская научная конференция, посвященная 10-летию создания  
Российского гуманитарного научного фонда  
(Саранск, 8—11 июня 2004 г.)

Всероссийская научная конференция была организована Мордовским государственным университетом совместно с Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ) и правительством Республики Мордовия. В ее работе приняли участие около 200 чел. из различных регионов России, и в первую очередь грантодержатели проектов регионального конкурса «Волжские земли в истории и культуре России», поддержанного администрациями субъектов РФ (республик Марий Эл, Мордовия, Татарстан, Чувашия, Волгоградской, Оренбургской, Пензенской и Саратовской областей), и Всероссийского конкурса РГНФ. Вниманию участников было представлено около 140 научных докладов и выступлений. В работе конференции приняли участие заместитель председателя совета РГНФ В.П. Гребенюк, заместитель председателя правительства Республики Мордовия В.А. Нечаев. К этому событию был издан сборник материалов, научных докладов и статей конференции, что позволило вести предметное и заинтересованное обсуждение поднятых вопросов.

Торжественное открытие конференции состоялось в Мордовском государственном университете. С приветственным словом к участникам обратились Глава республики Н.И. Меркушкин, ректор Н.П. Макаркин. На пленарном заседании были заслушаны 6 научных докладов. Особый интерес вызвал доклад В.П. Гребенюка, в котором были подведены некоторые итоги деятельности фонда за десятилетие. Обращаясь к тематике регионального конкурса, В.П. Гребенюк выделил особо значимые проекты, имеющие непосредственное практическое значение, среди которых назвал следующие: «Культура и быт чувашей и других народов Чувашского края во вто-

рой половине XIV—XVII в.» (рук. В.С. Димитриев, ЧувГУ); «История Русской Православной Церкви в Нижнем Поволжье в XVI — начале XX в.» (рук. А.В. Дубаков, ЦарПУ РЦП); «Аграрная революция в национальной деревне Поволжья и Приуралья (1917—1922 гг.): выявление, анализ и публикация источников» (рук. А.А. Иванов, МарГУ); «Пензенский край в документах и материалах XVII—XVIII вв.» (рук. В.В. Кондрашин, Госархив Пензенской обл.); «Ислам в Татарстане. 1917—2002 гг.: (Трансформация традиционной мусульманской общины татар Поволжья в условиях перехода от тоталитарного к постсоветскому обществу» (рук. Р.М. Мухаметшин, ИТЭ АН РТ); «Нижнее Поволжье в древности: проблемы культургенеза и этнической истории» (рук. С.Г. Сергацков, ВолГУ); «Стратегия экономического развития региона» (рук. Н.П. Макаркин, МордГУ); «Республика Мордовия в процессе становления федерализма и Поволжского регионализма» (рук. Д.В. Доленко, МордГУ); «Жанр поэмы в русской поэзии Мордовского края: поэтика, сюжетика, этнический колорит» (рук. С.П. Гудкова, МордГУ); «Татарское народное творчество: В 14 т. Т. 3. Бытовые сказки» (рук. Ф.И. Урманчеев, ИЯЛИ АН РТ); «Соотношение федерального и регионального законодательства: на примере республик Марий Эл, Мордовия, Татарстан, Чувашия и Волгоградской, Саратовской, Оренбургской, Пензенской областей» (рук. А.В. Выстропова, ВолГУ); «Регулирование рынка образовательных услуг в соответствии с потребностями рынка труда субъекта РФ (на примере Оренбургской области)» (рук. С.П. Иваненков, АМУиС); «Экология сознания мистически ориентированной молодежи» (рук. С.Н. Волков, ПензТИ — завод ВТУЗ).

Отмечая достигнутые успехи, В.П. Гребенюк отметил, что научный потенциал республик и областей Поволжского региона использован не полностью. Так, проекты исторической тематики, поступающие из региона, показывают высокую конкурентоспособность с проектами ведущих научных учреждений страны, в то время как языковедческие исследования слабо используют возможности кооперации с учеными из институтов РАН. В то же время недостаточно хорошо налажены научные контакты ученых Поволжья с другими регионами России по обмену опытом на конференциях, семинарах и других мероприятиях.

В рамках работы конференции были проведены два круглых стола. Неподдельный интерес вызвали вопросы, обсуждавшиеся на круглом столе «Организация планирования и учета средств целевого финансирования, полученных из РГНФ». Ввиду полиэтничной специфики регионов Поволжья бурная дискуссия развернулась на круглом столе «Нации и регионы России: истоки современных проблем и поиск путей развития». Интересными и содержательными были доклады Н.Ф. Мокшина «Мордовский этнос на современном этапе» и Т.И. Щербаковой «Этнический фактор в Республике Мордовия в годы реформ: от кризиса к стабилизации».

В дальнейшем работа Всероссийской научной конференции велась по 6 секциям:

1) «Проблемы социально-экономического развития Поволжья: история и современность»;

2) «Народы Поволжья в истории и культуре России»;

3) «Политико-территориальные и правовые структуры и процессы в регионах России в условиях политической трансформации общества»;

4) «Философско-культурологические аспекты развития общества и социального воспроизведения человека»;

5) «Язык, литература и культура народов Поволжья»;

6) «Психолого-педагогические аспекты формирования личности».

Был рассмотрен широкий спектр вопросов: от исторического, социально-эко-

номического, политico-территориального развития волжских земель до проблем языкоznания, психолого-педагогических аспектов формирования личности.

Л.А. Таймасов (ЧувГУ, г. Чебоксары), выступая на секции «Народы Поволжья в истории и культуре России» с докладом «К истории православного миссионерства в Среднем Поволжье: утверждение идей христианского просвещения в Казанской епархии в конце XVIII — начале XX в.», дал развернутый анализ миссионерского движения Поволжья. Проблемам исторического исследования промышленной истории Среднего Поволжья был посвящен доклад В.М. Арсентьева (МордГУ, г. Саранск). Роль реальных училищ в образовательном пространстве России конца XIX — начала XX в. была отражена в докладе А.В. Арсентьевой и А.П. Петрянкина (ЧувГУ, г. Чебоксары).

Значительное количество сообщений было посвящено проблемам социально-экономического развития Поволжья. Среди них особо можно выделить доклады Е.Г. Коваленко (МордГУ, г. Саранск) «Миссии и цели управления муниципальными образованиями» и И.Н. Krakovskoy (МордГУ, г. Саранск) «Инвестиционные приоритеты в стратегии экономического развития региона», в которых был представлен анализ опыта Мордовии в решении актуальных проблем экономики региона. Кроме того, были рассмотрены вопросы государственного регулирования различных отраслей экономики, методы оценки экономических показателей, проблемы формирования инвестиционных и инновационных проектов региона.

Весомый вклад в работу конференции внесли политологи региона. Здесь следует отметить доклады Д.В. Доленко (МордГУ, г. Саранск) «Политико-территориальное устройство России в условиях трансформации», посвященный современной региональной политике и развитию федерализма, взаимоотношениям центра и регионов, происходящим политическим процессам, политико-территориальному устройству Российской Федерации, и А.М. Магдеева (МордГУ, г. Саранск) «Деятельность ассоциаций меж-



## ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

регионального взаимодействия субъектов Российской Федерации: развитие горизонтальных связей», вскрывающий проблемы формирования ассоциаций межрегионального взаимодействия субъектов РФ и развития горизонтальных связей.

Психолого-педагогическим аспектам формирования личности был посвящен комплекс докладов, среди которых хотелось бы выделить сообщения С.Д. Резника (ПГУАС, г. Пенза) «Проблемы и опыт социальной поддержки российского студенчества на основе специальных образовательных технологий» и Н.Д. Десяевой (МорГУ, г. Саранск) «Межличностное приспособление в условиях учебного общения (ситуация национально-русского двуязычия)». Были рассмотрены также вопросы формирования профессиональной коммуникативной культуры студентов, педагогических условий развития этнического самосознания.

Традиционно особое место в гуманистических исследованиях Поволжья занимают языковедческие и культурологические проблемы. В рамках конференции было заслушано более 10 научных докладов и сообщений, посвященных различным аспектам изучения языков, литературы и культуры народов Поволжья.

Безусловно, конференция способствовала не только заинтересованному обмену мнений, но и появлению новых творческих союзов, интеграции и активизации ученых-гуманитариев России, апробации результатов научных исследований на практике.

**А.М. МАГДЕЕВ**, зав. сектором  
фундаментальных и поисковых исследований  
МГУ им. Н.П. Огарева,  
ст. научный сотрудник

## МАКРОСОЦИОЛОГИЯ В СВЕТЕ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА

**Рецензия на книгу: Ильин В.В. Макросоциология: Учеб./ В.В. Ильин, Б.Ф. Кевбрин, В.А. Писачкин; Саран. кооп. ин-т. — Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2004. — 304 с.**

В последние годы научная общественность большое внимание уделяет созданию авторских текстов учебников, учебных пособий и курсов лекций, что соответствует переходному состоянию образовательной практики, реформе системы образования и связано с пониманием неустойчивости и краткосрочности действующих в этой сфере стандартов. Рецензируемая книга — один из таких учебников. Он издан под грифом УМО Центросоюза РФ и предназначен для студентов вузов этой системы. Однако возможностями его использования значительно шире.

Прежде всего хотелось бы отметить, что авторский коллектив книги является высококвалифицированным: в его составе — два доктора философских наук и доктор социологии, профессора, представляющие научные центры Москвы и Саранска.

Рецензируемая работа представляет собой вполне типичный продукт эпохи и соответствует желанию авторов адаптировать преподавание социальных и гуманитарных дисциплин к условиям конкретного места и времени. Данная стратегия обусловлена как пониманием авторами социального заказа, так и профилем подготовки будущих специалистов (текст адресован прежде всего будущим экономистам и юристам, которых готовят вузы Центросоюза России).

Безусловно, заслуживает положительной оценки сам факт обращения авторов к теме, по проблемам которой ощущается острый дефицит научной и учебной литературы. Впервые в России появился учебник по макросоциологии, выдержанный в ключе стройной логики и в духе конструктивной критики социальных идей, представляющий собой систематическое изложение теоретических конструкций архитектоники макросоциальных процессов.

При написании учебника авторы опирались на достижения современного философского знания, использовали масштабные обобщения, широко и свободно привлекали целый арсенал методов: от аналогии и компаративистики до генерализации, интеграции, синтеза, типизации и дифференциации масштабных социальных явлений и процессов.

Структура учебника включает предисловие и главы, обозначенные лаконично и емко, имеющие адекватный каркас из параграфов. Первая глава — «Социология как наука» — состоит из восьми параграфов, в которых соответственно раскрываются: предмет, метод, методология, структура, ориентации, стандартная социологическая теория, понимающая антропосоциология и базовая концептуальная структура. В них приводится трактовка предмета социологической науки, истории обществоведческих взглядов в систематическом освещении от античности до современности, содержится анализ структуры социологического знания, описываются модели стандартной социологической теории и понимающей антропосоциологии, дается характеристика базовой концептуальной структуры социологического знания.

Авторы выделяют ряд ступеней (уровней) становления антропосоциологического знания: графия, логия, гония и софия. Каждый уровень определяется ими по специфике фиксации и объяснению фактов, а также с учетом характера рефлексии (с. 35—36). Понятие фундаментальных социальных констант, введенное авторами (с. 47), является инновационным и очень существенным моментом развития макросоциологического знания, реализуемого при раскрытии способов воспроизведения жизни и картин историко-культурного многообразия.



Следует полностью поддержать идею авторов о том, что «социальное вещество» как связи и взаимодействия в социуме не может быть рассмотрено вне субъектов, участвующих во взаимодействиях, определяющих характер связей и отношений, поэтому «социальность» всегда антропологична. «Социогенетическое бытие человека сбалансировано: исходно оно ориентировано на гуманитарно оправданные правила общежития» (с. 51).

Вторая глава учебника называется «Социальные общности». В трех ее параграфах — «Микроуровень», «Диахрония вопроса» «Макроуровень» — последовательно и логично характеризуются структурные уровни организации социального бытия. Можно отметить целесообразность обращения к процессу глобализации, рассмотрению места и роли таких структур организации современных форм социального бытия, как ООН, Европейский Союз, МВФ и др., являющихся собой инновационные общности.

Третья глава — «Социализация» — состоит из восьми параграфов, каждый из которых последовательно раскрывает философское и социологическое содержание характеризуемого процесса: «Человек — индивид — личность», «Аккультурация», «Индивидуация», «Самооценка», «Отчуждение», «Социальная ориентация личности», «Личность — общество — государство», «Социальные институты». Таким образом, дается масштабная и состоятельная характеристика процесса социализации. При вполне удачном и оригинальном исполнении авторской идеи можно пожелать авторам усилить социологический аспект данного раздела, и в частности более глубоко рассмотреть механизмы социализации, в том числе идентификацию и др.

В четвертой главе учебника, названной «Социально-историческое развитие», представлены параграфы: «Волны жизни», «Циклы и ритмы», «Пропорции и фазы», «Поступки и лица», «Мировая динамика». В них поэтапно и доказательно развертывается авторская концепция социально-исторического процесса.

Заключительную, пятую, главу — «Социальная трансформация» — составляют «Понятийная сетка проблемы», «Реформа — инновация — революция», «Социальный риск», «Социальные решения», «Предпосылки, пути социального прогресса».

В качестве замечаний следует отметить, что в учебнике, на наш взгляд, преувеличивает интерес авторского коллектива к собственно философским проблемам и работам, написанным философами, тогда как тексты профессиональных социологов, как западных, так и отечественных, по не совсем понятным причинам остаются вне зоны внимания. Вероятно, можно было бы более значительное внимание уделить позитивной оценке идей М. Вебера и других мыслителей, к которым авторы применяют в качестве инструмента ключ мягкой критики и коррекции. Наконец, сомнение вызывают отдельные фрагменты текста, отличающиеся сложными терминологическими конструкциями (рассуждения о квазитеоретических моделях понимающей антропосоциологии, аллохтонных и автохтонных общностях, аналогии поведенческих стратегий с матричной игрой). Данные сюжеты в принципе оправданы, если не учитывать то обстоятельство, что книга представляет собой учебник, адресованный студентам, а не монографическое исследование для специалистов.

Однако, несмотря на отмеченные недостатки, учебник следует считать соответствующим всем требованиям, предъявляемым к изданиям данного профиля. Его бесспорными достоинствами служат методологическая направленность, обоснованность выдвинутых идей, систематический характер изложения. «Макросоциология», вне всякого сомнения, станет важным источником в процессе подготовки современного специалиста в области социологических, социальных, гуманитарных и философских наук. Вводимая в систему образования инновационная дисциплина будет полезной и нужной для студентов, получающих квалификационную подготовку.

**С.В. ПОЛУТИН,** доктор социологических наук, профессор

## МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕРСОНАЛЬНЫХ КОМПЬЮТЕРОВ

**Рецензия на книгу: Курносов Г.А., Кудашкин И.Н., Щенников В.Н. Построение и исследование математических моделей тепловых источников оптического излучения общего и специального излучения. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2003. — 264 с.**

В настоящее время тепловые источники оптического излучения (к которым причисляют, в частности, лампы накаливания и галогенные лампы) продолжают оставаться наиболее распространенными источниками света, хотя постепенно они начинают уступать свои позиции в некоторых областях применения. К их достоинствам относятся: низкая себестоимость, удобство эксплуатации, возможность непосредственного включения в электрическую сеть, непрерывный спектр излучения. Несмотря на имеющиеся недостатки и кажущуюся простоту конструкции, тепловые источники оптического излучения еще скрывают в себе определенные резервы повышения эксплуатационных параметров. Эффективными инструментами улучшения характеристик упомянутых ламп являются вычислительные методы и современная компьютерная техника. Методом вычислительного эксперимента они позволяют проводить детальные исследования математических моделей весьма сложных физических процессов, протекающих при эксплуатации ламп. Именно этим вопросам посвящена данная монография.

Литература по светотехнике и источникам света не слишком обширна. Имеется ряд учебников для вузов (М.М. Гутторова, В.В. Мешкова и др.), книг, посвященных технологии изготовления ламп (З.С. Вознесенской, В.М. Скobelева, Л.Г. Ульмишек, В.П. Денисова и др.). Теория процессов, происходящих в электрических тепловых источниках оптического излучения, расчета и конструирования ламп накаливания нашла отражение фактически лишь в двух книгах — А.П. Иванова (1938 и 1955 гг.), В.С. Литвинова и Г.Н. Рохлина (1975 г.). В рецензируемой книге рассматриваются вопро-

сы, не содержащиеся в упомянутых книгах. Среди них: дальнейшее расширение модели функционирования ламп накаливания, охватывающей стационарный и нестационарный процессы; расчет вакуумных и газополных ламп; моделирование реального (т.е. не идеального) тела накала. Впервые изложены вопросы динамики и прочности спирального тела накала специальных ламп, приводятся алгоритмы расчета резонансных частот тела накала при изгибных и продольных колебаниях. Кроме того, излагаются аспекты автоматизации проектирования ламп накаливания в рамках САПР и методология разработки входящего в нее программного обеспечения.

Книга состоит из 5 глав. В первой представлена схема электрической лампы накаливания, излагаются светотехнические требования к важнейшим узлам и деталям конструкции, сформулированы задачи проектирования, наиболее часто встречающиеся в практике разработчиков тепловых источников оптического излучения.

Во второй главе приводится ряд математических моделей (тепловых потерь тела накала в окружающей его газовой среде, стационарного и переходных режимов работы лампы при несинусоидальном электрическом напряжении питающей сети, составного тела накала с помощью разностной схемы). В заключительной части главы продемонстрирован пример приложения математической модели функционирования лампы к анализу технологии производства ламп накаливания общего назначения.

Некоторые вопросы динамических процессов в лампах специального назначения с телом накала в виде криволинейного пространственного стержня рассматриваются в третьей главе. Здесь же



приводятся основные уравнения динамики, на основе которых расписан алгоритм расчета резонансных частот, недопустимых в реальных условиях эксплуатации.

В четвертой главе излагается методология разработки программного обеспечения, которая применялась при компьютерной реализации математических моделей. Кроме того, указываются качественные характеристики программного обеспечения и основные принципы его организации.

Наконец, в пятой главе описываются структура и принципы построения САПР ламп накаливания, освещаются важнейшие вопросы автоматизации проектирования с помощью современной вычислительной техники.

Следует отметить практическую значимость рецензируемой работы. В приложениях содержатся распечатки с результатами вычислений различных тепловых источников оптического излуче-

ния; показываются образцы системных документов, использовавшиеся в ходе разработки программного обеспечения; приводятся листинги некоторых программных модулей.

Представленные в монографии практические задачи прорабатывались и решались в тесном сотрудничестве с разработчиками ламп накаливания различных типов по их непосредственным запросам. Разработанное программное обеспечение использовалось при выполнении различных НИОКР, направленных на повышение надежности и качества отечественных ламп накаливания общего и специального назначения. Материалы книги нашли отражение в ряде нормативных документов по источникам света.

Без сомнения, рецензируемая книга окажется полезной для всех специалистов, работающих в области разработки новых источников света, а также для студентов и аспирантов инженерных специальностей вузов.

**С.М. ВУГМАН,**  
кандидат технических наук

## ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ

20 июля 2004 г. ушел из жизни **Ефим Григорьевич Осовский** — член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Международной педагогической академии, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, заслуженный деятель науки Республики Мордовия, блестящий преподаватель и наставник.

Е.Г. Осовский родился 11 октября 1930 г. в г. Бобруйске (Белоруссия), где прошло его довоенное детство. Помогая семье, он рано включился в трудовую деятельность, а 13-летним подростком, оставшись без родителей, начал самостоятельную жизнь. Несмотря на трудное время, одновременно учился в школе ФЗО и работал на военном заводе в г. Актюбинске. В 1944—1951 гг. жил в Москве и Ленинграде, работал на заводе, являлся воспитанником воинской части. За этот период окончил ремесленное училище, вечернюю школу-семилетку, индустриально-педагогический техникум трудовых резервов. Закончив десятилетнюю школу рабочей молодежи с серебряной медалью, смог поступить на педагогический факультет Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина. Отличную учебу он успешно сочетал с преподавательской, общественной и научной деятельностью: работал в железнодорожном училище, школе-интернате, пионерских лагерях, был редактором газеты, членом комитета ВЛКСМ, вел оргработу на Московском фестивале молодежи и студентов (1957 г.), писал научные работы. По окончании вуза и аспирантуры под научным руководством академика И.Ф. Свадковского успешно защитил кандидатскую диссертацию «Становление и развитие школы фабрично-заводского ученичества (1918—1933)».

С 1961 г. жизнедеятельность Е.Г. Осовского была связана с высшей школой. Сначала он работал в Череповецком пединституте, а с 1967 г. и до

последних дней жизни — в качестве заведующего кафедрой педагогики и психологии (затем — научных основ образования) Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева.

Е.Г. Осовский по праву считается основателем и руководителем двух научно-исследовательских школ, официально признанных в Российской академии образования и Министерстве образования Российской Федерации, — «Образование и педагогическая мысль в Мордовском kraе: история и современность» и «Образование и педагогика российского зарубежья 20—50-х гг. XX в.».

Большое внимание он уделял исследованию проблем педагогики и психологии профессионально-технического образования. Результатом такой работы стала защита докторской диссертации «Развитие теории профессионально-технического образования в СССР. 1917—1940 гг.».

Ученый вел большую научно-организационную работу. Он являлся членом двух диссертационных советов по защите докторских диссертаций по специальностям 13.00.01 и 13.00.02 при Нижегородском педагогическом университете и Мордовском госпединституте; входил в научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, в Головной совет «Проблемы педагогики» Научно-технического совета МО РФ; работал в составе комиссии по Государственным премиям в области науки и образования при Правительстве Республики Мордовия. Е.Г. Осовский — автор более 400 научных трудов различных жанров, научный редактор 20 томов межвузовского сборника «Современные проблемы психолого-педагогических наук» (Саранск, 1992—2003 гг.). Его работы имеют высокий индекс цитирования — на них есть ссылки в энциклопедической, учебной, научной литературе, в диссертационных работах, авторефератах и монографиях.

В Ефиме Григорьевиче удачно сочетались черты ученого, организатора пе-



педагогической науки и преподавателя, умевшего сплотить вокруг себя единомышленников и учеников, увлечь их своей творческой энергией, смелыми замыслами и идеями. Общение с ним для многих людей стало школой научного поиска и культуры исследования. Через аспирантуру и докторантuru при кафедре научных основ образования прошло огромное количество аспирантов, докторантов, научных сотрудников, соискателей. Под его руководством были защищены более 40 диссертаций.

За успехи в научной деятельности и участие в подготовке научно-педагоги-

ческих кадров Е.Г. Осовский был удостоен почетного звания «Заслуженный деятель науки Мордовской АССР». Среди других его наград — медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.», «Ветеран труда», почетные знаки и грамоты, премия АПН СССР им. К.Д. Ушинского, Золотая медаль Я.А. Коменского.

Мы глубоко скорбим в связи с уходом из жизни глобально мыслящего ученого и практика, доброго и эмоционального человека Ефима Григорьевича Осовского. Светлая память о нем навсегда останется в наших сердцах.

**Коллектив редакции, ученики,  
коллеги**

## CONTENTS

### **Education: the Federal Aspect**

<b>N.P. Makarkin, O.B. Tomilin.</b> Bologna Process and Russia's Higher Education .....	3
---	---

### **Integration of Regional Education Systems**

<b>M.G. Makarycheva.</b> Effects of Globalization: Regional Tendencies through Examples of Nizhny Novgorod Institutions of Higher Education .....	10
<b>A.A. Temerbekova.</b> Socioeconomic Context of Regional Educational System of Altai Republic .....	18

### **Modernization of Education**

<b>A.L. Kurakov.</b> Improvement of the Quality of Education — Demand of the Time .....	24
<b>M.K. Runkova.</b> Forecast and Modeling of the New Primary Vocational Educational Systems .....	32
<b>T.V. Kulikova.</b> Integration of Traditions and Innovations as a Base for Modernization of Russian Education .....	34
<b>K.V. Fofanova.</b> Scenarios of the Development of Gender Education in Higher Educational Institutions .....	43

### **Monitoring Education**

<b>E.I. Sakharchuk.</b> Specialists Training Quality Management as a Pedagogical Problem .....	50
<b>A.N. Rementsov.</b> System of Foreign Students Testing Oriented Towards the Assessment of Efficiency and Quality of their Pre-University Training .....	55

### **Integration of Instruction and Education**

<b>N.S. Shoetova.</b> The State of Preventive Measures for Narcotization of the Youth in the Republic of Tatarstan .....	61
<b>A.N. Desyaev.</b> Patriotic Environment .....	65

### **Innovations in Education**

<b>I.G. Lipatnikova.</b> Integrative Technology of Usage of Oral Exercises in the Mathematics Teaching System on the Basis of Reflexive Approach .....	72
<b>E.K. Breitngam.</b> Integration of the Subject and Semantic Approaches to the Developing Education and Teaching the Fundamentals of Analysis to the High School Students .....	76

### **Philosophy of Education**

<b>N. V. Sadovnikov.</b> Correlation between the Fundamentalization and the Educational Objectives .....	81
--	----

### **History of Education**

<b>V.V. Savina.</b> The Importance of A.V. Chajanov Theory of Peasant Economy for the Development of Russian Science .....	85
<b>T.I. Shukshyna.</b> The Development of the System of General Education in Mordovia Republic in the Context of Russia's Educational Reforms .....	88
<b>A.U. Salomatin.</b> Integration of Theory and Practice in the Course of Establishing of Legal Education in the USA .....	97

**Education and Culture**

<b>B.A. Frolov.</b> Study of a History of Mankind as Histories of its Culture .....	101
<b>T.V. Yakovleva, V.V. Demicheva.</b> Programme of Ethno-Cultural Education and Upbringing in the Process of Mother Tongue Studies .....	108
<b>V.I. Rogachev.</b> Reflection of Marriage Motives in the Folklore and the Arts and Crafts of the Mordvinian People .....	114
<b>G.A. Ermakova.</b> Poetry of Aigi in the Perspective of Cognitive Thinking .....	119

**Psychology of Education**

<b>L.I. Gurje, L.B. Redin.</b> Development of Students' Creative Abilities at a Technical Higher Institution in Process of Methodological Training .....	126
<b>I.A. Vishnyakova.</b> A Model of Acmeological Conditions for Preparing of a School Psychologist in the System of Higher Education .....	130
<b>N.B. Moskvina.</b> The Interparadigm Approach to the Problem of Personal-Professional Deformations Among the Teachers .....	136
<b>V.N. Stepanov.</b> Provocative Discourse as One of the Forms of Pedagogic Work (on the Basis of Shukshin Novels) .....	142

**Economic Education**

<b>V.A. Gorin, E.S. Zemskova.</b> Investments in the Human Resources as a Dominant of Investment Process in Neo-Economics .....	148
---	-----

**Mathematical Education**

<b>A.I. Dolgarev.</b> One of the Element in the Integration of Mathematical Education .....	154
<b>I.I. Chuchaev, M.U. Tabachkova.</b> Integration of Solving Methods Applied to Assignments in Elementary Mathematics .....	158
<b>S.I. Peregudin.</b> The Mathematic Modeling of Physical Processes as a Component of Education .....	162

**Philological Education**

<b>U.A. Kaliev.</b> Spiritual and Moral Principles of Mari Paganism in Teaching of Native Literature (in Connection with the Change of Academic Paradigm) .....	168
<b>A.P. Kochevatkina.</b> Lexico-Semantic Groups of Nouns in the Context of Animation-Inanimation in Mordvin and Mari Languages (Component Analysis) .....	173

**Reviews, references, information**

«Volga Lands in the History and Culture of Russia» All-Russian Scientific Conference Dedicated to the Tenth Anniversary of the Russian Foundation for Humanities (Saransk, June 8—11, 2004) .....	180
Macrosociology in the Light of Philosophic Analysis .....	183
PC Mathematic Modeling of Physical Processes .....	185
In Commemoration of a Teacher .....	187



## К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвузу и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Основным назначением нашего журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции систем образования на территории Российской Федерации.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в 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 предполагается 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 диске или по электронной почте.

Журнал распространяется по 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: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 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@mail.ru

<http://edumag.mrsu.ru>



**ЖУРНАЛ  
«ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ»**

**ОБЪЯВЛЯЕТ  
ПОДПИСКУ НА ПЕРВОЕ ПОЛУГОДИЕ 2005 ГОДА**

**Периодичность – 12 номеров в год**

**ИНДЕКСЫ В КАТАЛОГЕ «ГАЗЕТЫ И ЖУРНАЛЫ»**

**ОАО АГЕНТСТВА «РОСПЕЧАТЬ»:**

*на полгода для индивидуальных подписчиков – 73060*

*на полгода для организаций – 82521*

*на год для индивидуальных подписчиков – 79380*

*на год для организаций – 82522*

**ОАО «ЦЕНТРАЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТОР НАУЧНЫХ  
БИБЛИОТЕК «БИБКОМ»**

**ИНДЕКСЫ В ОБЪЕДИНЕННОМ КАТАЛОГЕ  
«ПРЕССА РОССИИ»:**

*годовая подписка – 83142; текущая подписка – 16392*

**Зарубежную подписку осуществляет**

**ЗАО «МЕЖДУНАРОДНАЯ КНИГА-ПЕРИОДИКА»:**

129110 Москва, ул. Гиляровского, д. 39

т.: (095) 284-50-08, 281-20-41, факс 281-38-09

E-mail: [info@periodicals.ru](mailto:info@periodicals.ru) <http://www.periodicals.ru>

**Адрес редакции:**

103045 Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, офис 201

т/ф (095) 208-93-04. E-mail: [vovrussia@umail.ru](mailto:vovrussia@umail.ru), [vovrus@hi-edu.ru](mailto:vovrus@hi-edu.ru)

*В розничную продажу журнал не поступает*