Научно-методический журнал

№ 4 (37)

(октябрь–декабрь)

2004

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования Российской Федерации

Правительство Республики Мордовия

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

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.П. Макаркин
главный редактор

С.В. Полутин
заместитель главного редактора

С.В. Гордина
ответственный секретарь

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

Управление образованием

Н.В. Акинфиева. Становление государственно-общественного управления образовательными системами как необходимое условие стратегического развития 3

Интеграция региональных систем образования

С.В. Наумов. Регионализация образования и стратегии управления его развитием 11
И.Д. Белоновская. Эффективность многоуровневой интеграции в региональном образовательном пространстве и профессиональном самоопределении студенчества 19

Методология интеграции образования

Л.П. Саксонова. Интегрированное знание будущих специалистов .. 27
В.В. Кольга. Сущность и особенности формирования педагогической концепции интегративного аэрокосмического образования 33
А.В. Гидлевский. Критерий трудности образовательного стандарта 39
Я.Д. Лебедев. Синтез интуитивно-образного и рационально-критического методов познания — основа интеграции знания в дидактике 43

Инновации в образовании

В.И. Ивлев, С.В. Сырцова. Интеграционно-компетентностная модель общеобразовательного учреждения 49
В.М. Новопольцева, Е.Н. Ускова, Р.А. Полянсков. Приемы рационального изучения некоторых тем аналитической химии ... 55

История образования

О.В. Лебедева. Историко-генетические аспекты изучения законоведения в российской школе 59
В.В. Тимофеев. Состояние образования в республиках Волго-Вятского региона в годы Великой Отечественной войны (1941—1945 гг.). 65
Н.Ю. Балошина. Появление и становление научного сословия в России в конце XVII — первой половине XVIII в. 75

Образование и культура

М.Э. Рябова. Иноязычие в структуре единого образовательного пространства 78
О.Е. Соколова. Студент в дискурсе неформального общения 83

Интеграция образования и воспитания

М.Д. Мартынова. Роль куратора академической группы в системе высшего образования 90
И.С. Морозова, К.Н. Белогай. Особенности воспитания детей в семье родителями разного пола 93

Психология образования

Н.К. Радина. Современные психолого-педагогические исследования о проблемах развития воспитанников закрытых образовательных учреждений 99

© «Интеграция образования», 2004

В.И. Горбунов. Концепция модернизации инженерного образования на основе информационной теории эмоций 103
В.Н. Сорокоумова. Формирование профессиональных знаний в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода к обучению студентов-филологов 106

Информатизация образования

А.В. Диков. Образовательный Интернет 112
С.И. Борисов, В.В. Кручинин. Применение генераторов в компьютерных технологиях обучения . 116

Социология и образование

Т.И. Барсукова. Ценностный выбор провинциального студента (на материале социологического исследования Ставропольского государственного аграрного университета) 122
Е.В. Лукьянова. Принципы подготовки к предпринимательской деятельности студентов аграрных вузов 127
Р.И. Зинурова. Социальные технологии управления процессом этнической социализации в сфере государственной молодежной политики 135

Интеграция образования, науки и производства

А.А. Емекеев. Некоторые аспекты формирования мотивации профессиональной карьеры 143
В.П. Пилявский, А.П. Есина. Бизнес-парки как эффективная форма интеграции образования, науки и промышленных технологий 148

Математическое образование

Л.В. Воронина. Основные пути реализации преемственных связей в обучении математике между начальными и 5—6-ми классами 155
К.Г. Кожабаев. Формирование у будущего учителя математики профессиональных умений по воспитанию у учащихся культуры мышления 160
Е.В. Щенникова. Оценка нормы погрешности линеаризации и векторные функции Ляпунова 166

Филологическое образование

А.И. Иванов. Миротворческие идеи Л.Н. Толстого в русской литературе периода Первой мировой войны (1914—1918 гг.) 170
А.В. Лушенкова. Личность в пространстве «между двумя смертями» (на материале произведений русских писателей-эмигрантов) 175

Рецензии, отзывы, информация

Педагогические аспекты художественной литературы 181

Указатель материалов, опубликованных в журнале в 2004 г. 183

Редактор *Е.С. Руськина*. Компьютерная верстка *И.А. Пакшиной*.
Информационная поддержка *Р.В. Карасева, 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 01.11.04. Подписано в печать 31.01.05. Дата выхода в свет 15.12.05.
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 № 448.

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.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

СТАНОВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н.В. Акинфиева, *доцент кафедры управления развитием образовательных систем Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского*

В статье рассматриваются вопросы становления государственно-общественного управления образованием (ГОУО), обосновывается необходимость привлечения общественности к управлению для определения и реализации стратегических изменений в образовательных системах. Позиция автора заключается в том, что участие общественности не может ограничиваться финансированием некоторых преобразований. Для того чтобы управление образованием носило характер государственно-общественного, требуется передача части управленческих полномочий общественной составляющей. В статье раскрываются ролевые позиции потенциальных партнеров в управлении, описываются необходимые условия для эволюционного развития ГОУО, приводятся практические выводы экспериментальной работы.

In this article questions of the formation of state-public managing the education (SPME) are considered, need of public attraction in management for determination and realization of strategic changes in educational systems is motivated. The author asserts that public participation can be not limited by some transformations financing. A part of management authorities should be handed over to public. The SPME formation must pass necessary stages of development. Roles of potential partners in management, the necessary conditions for evolutional development, the practical conclusions of the experimental work are described in the article.

Модернизация системы управления образованием предполагает изменение соотношения долевого участия в нем государства и общества. Попытки привлечь общественность к управлению в истории российского образования предпринимались неоднократно, однако постепенно роль общественности в этой сфере снижалась до минимума. В последние годы интерес к механизмам, моделям государственно-общественного управления усилился благодаря нескольким причинам.

Во-первых, очевидная необходимость модернизации системы образования в целом, обусловленная критическим разрывом между результативностью системы образования и ожиданиями общества и государства, требует определения направлений этой модернизации. Однако внутрисистемная идентификация вектора развития чревата все той же неадекватностью ожиданиям общества. Для устранения данного дефекта сама общественность должна принимать участие в определении направлений изменения в развитии образовательной системы.

Во-вторых, реальное и, главным образом, системное и систематическое влияние общества на образование возможно через управление последним. Для этого есть и формальные предпосылки — в Законе об образовании РФ утверждается государственно-общественный принцип управления, т.е. для реализации этого принципа не требуется специальных законодательных поправок. Однако примеров практики государственно-общественного управления фактически нет и говорить о наличии сложившихся моделей государственно-общественного управления пока рано. Одним из таких примеров могут быть попечительские советы, но их участие в управлении образованием весьма условно, в лучшем случае оно сказывается в контроле над распределением внебюджетных средств, поступаемых в образовательное учреждение. Едва ли этот эпизод можно считать существенным вкладом в управление образовательным учреждением и тем более в определение направления его развития.

Причиной такого положения, на наш взгляд, является то, что государственно-общественное управление невозможно без становления и развития государственно-общественных отношений и взаимодействий в образовательных системах. Прежде чем рассмотреть практи-

© Н.В. Акинфиева, 2004

ческие ходы по формированию отношений, перевода их во взаимодействия, дадим авторское представление о понятиях «отношения», «взаимодействие» и «управление» в государственно-общественном контексте.

Государственно-общественные образовательные отношения (ГООО) — отношения между группами людей и (или) государственными и общественными организациями, их представляющими и объединяющими, которые принимают участие в создании, распределении и потреблении образовательных услуг.

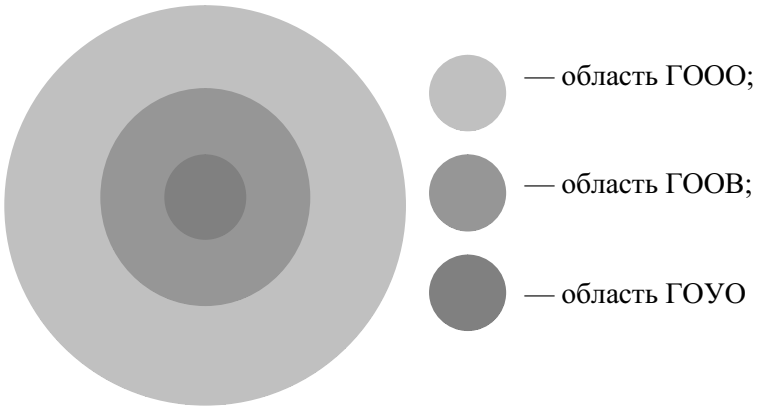
Государственно-общественное образовательное взаимодействие (ГООВ) — форма ГООО, в которой реализуются действия каждого из партнеров, характеризуемых общностью в понимании ситуации, смысла действий, солидарностью и согласием.

Взаимодействия (как взаимная деятельность) возможны только при условии солидарности и согласия, за их отсутствием могут быть отношения, но они будут носить характер оппозиционных, антагонистических и не приведут к взаимодействию.

В ходе реформирования образования представляют интерес все отношения, но особенно интересно увеличение доли тех из них, которые приведут к взаимодействию, так как отношения могут существовать без каких-либо результатов (как сейчас), а взаимодействия обязательно приведут к результативной деятельности.

Государственно-общественное управление образованием (ГОУО) — это один из видов взаимодействия государства и общества, функция которого заключается в обеспечении реализации и удовлетворения образовательных потребностей общества и его подсистем. Всю широту и многообразие образовательных потребностей общества могут удовлетворить только взаимодействия государственных и общественных систем. Очевидно, что и управление таким взаимодействием должно носить государственно-общественный характер.

Соподчиненность этих понятий можно представить схематически:



Не все из существующих отношений могут привести к взаимодействию, поэтому область пересечения отношений и взаимодействия меньше, чем область отношений, аналогично и для взаимодействия и управления этим взаимодействием. Для оптимального процесса становления государственно-общественных отношений характерна наибольшая область совпадения (в идеале — площадь всех трех областей совпадает).

В отношения и особенно во взаимодействия включаются лица или группы лиц, заинтересованных в решении того или иного вопроса. Рассмотрим соотношение заинтересованных сторон как потенциальных участников ГООО и ГООВ подробнее.

Заинтересованные стороны представлены несколькими категориями: благополучатели (бенефициарии), стейкхолдеры (от англ. stakeholders — держатели ак-

ций), которые, в свою очередь, дифференцируются на создателей, распространителей и пользователей образовательных услуг. Стейкхолдеры могут выступать и в роли благополучателей при определенных условиях.

Создатели — это категория стейкхолдеров, заинтересованных в решениях о разработке и построении образовательного процесса, подготовке необходимого персонала и создании материально-технической базы.

Распространители — группа стейкхолдеров, сосредоточенных на вопросе об уровне принятия решений о распространении образовательных услуг. Эти решения затрагивают вопросы доступности образования и сам учебный процесс (в том числе оценку успеваемости как его составную часть). Утверждаются решения о том, кого будут принимать и кого будут держать в школе. Учебный процесс сам по себе требует, чтобы решения принимались главным образом учителями при разной степени косвенного контроля со стороны администрации. В эту группу входят родительские советы, представители учителей (т.е. профсоюзы), администрации образовательных учреждений, другие руководители, компетенция которых ограничивается решениями о принятии официального курса обучения (начальники органов управления при администрациях муниципалитетов, работники министерства образования на областном и федеральном уровнях).

Пользователи — это группа заинтересованных в том, какое практическое применение могут найти результаты учебы. Образование преобразует человека, дает ему новые знания, навыки и ценности. Эти изменения могут принести пользу и самим преобразованным людям, и тем, кто получает выгоду от увеличения знаний, навыков и ценностей. Учащиеся могут использовать полученные знания и аттестаты для того, чтобы расширить возможности в дальнейшей жизни (а также повысить качество жизни). Работодатели надеются, что образованные работники будут более производительными, т.е. увеличат прибыль предприятия. Церковь рассчитывает на то, что образование будет поддерживать морально-этическую систему. Главный интерес пользователей — потребительская ценность образования. Они озабочены скорее тем, насколько образование отвечает их целям, чем специальными аспектами самого образования. Если создатели занимаются отбором литературы, опираясь, например, на такие критерии, как качество ее производства и доступность языка, то пользователи более склонны к тому, чтобы опираться на критерии, касающиеся собственно содержания. Работодателям не столь важно, сколько часов тратится на данный предмет, — их больше интересует, обладают ли выпускники необходимыми трудовыми навыками.

Очевидно, что отдельные лица могут одновременно выступать в нескольких группах стейкхолдеров (например, будучи родителем, учителем, предпринимателем). Большинство потребителей образовательных услуг входят в то же время и в число бенефициариев. Приведем примеры некоторых категорий с описанием группы интересов.

Областная Дума (создатели):

— демонстрация общественности результатов деятельности депутатского корпуса;

— дополнительная сфера влияния депутатов;

— увеличение числа сторонников.

Администрации муниципалитетов (создатели):

— позитивные изменения в муниципальных образовательных системах как показатели работы администрации муниципалитетов;

— снижение уровня конфликтности в педагогическом сообществе района;

— участие широкой общественности в осуществлении образовательной политики района;

— повышение рейтинга администрации муниципалитета среди жителей района в связи с предстоящими демократическими преобразованиями.

Муниципальные органы управления образованием (создатели):

— инновационные изменения в муниципальных образовательных системах;

— повышение авторитетности управления образованием в глазах МО области и педагогической общественности района и области;

— обретение нового управленческого опыта;

— реальная возможность разработки документов стратегического менеджмента (программа развития, стратегический план и др.);

— активизация межведомственного взаимодействия;

— сокращение властной дистанции в управлении;

— создание форм ГОУО на муниципальном уровне;

— привлечение СМИ к проблемам образования;

— обучение специалистов управления образованием.

Руководители образовательных учреждений (распространители):

— объединение педагогического коллектива вокруг идеи;

— мотивация педагогов к инновационной и творческой деятельности;

— привлечение общественного внимания к проблемам школы;

— повышение рейтинга школы, участвующей в эксперименте;

— повышение квалификации руководителя;

— выявление учительских резервов в управлении;

— повышение профессиональной квалификации.

Педагогические работники (распространители):

— информационная осведомленность;

— реализация творческого потенциала;

— повышение рейтинга педагогов среди родителей, учащихся, коллег;

— профессиональное общение;

— сбор и накопление исследовательских материалов к написанию аттестационной работы.

Учащиеся (пользователи — благополучатели):

— повышение качества образования;

— социальная адаптация в мире взрослых;

— приобретение навыков социального партнерства;

— формирование активной гражданской позиции.

С учетом соподчиненности понятий (иерархии) изменения в государственно-общественных отношениях неизбежно приведут к изменениям в государственно-общественных взаимодействиях и далее — к модернизации государственно-общественного управления. Поэтому изменение сущности ГООО является необходимым условием стабильного результата реформирования системы управления на основе создания государственно-общественного управления.

Возникновение государственно-общественных отношений и их перевод во взаимодействие и управление требуют соблюдения ряда условий. Назовем основные из них.

А. Субъекты государственно-общественных отношений должны быть в одном деятельностном и/или правовом пространстве. Например, учащиеся, педагоги, родители, администрация образовательного учреждения являются субъектами образовательной деятельности как получатели, распространители, создатели образовательных услуг. Некоторое предприятие и образовательное учреждение, заключив договор «о сотрудничестве», также являются субъектами ГООО, причем отметим сразу, что наличие такого договора не является достаточным для того, чтобы это сотрудничество (в нашей терминологии — взаимодействие) началось реально, т.е. без выполнения других условий они так и останутся на уровне отношений.

Б. Фактический переход отношений во взаимодействие начинается при наличии общего или взаимного интереса в таком взаимодействии у субъектов ГООВ. Общим интересом у родителей и педагогов, безусловно, является качество образования детей. Когда школьное образование детей не интересует их родителей (в разных образовательных учреждениях процент таковых очень сильно колеблется), тогда последние не вступают во взаимодействие, оставаясь

субъектами только отношений. У других участников взаимодействия в образовании общего интереса как такового нет, но может быть взаимный.

В. Для формирования государственно-общественного управления, т.е. для появления управляющей взаимодействиями системы, требуется, чтобы эти взаимодействия определяли не только взаимный интерес субъектов, но и взаимные обязательства и ответственность; носили постоянный характер по ряду параметров: группы участников (целевые группы) взаимодействия, объект взаимодействия, ценности взаимодействия; были относительно продолжительными. В таком случае требуется структура, управляющая этими сложными взаимодействиями, вырабатывающая решения по распределению и выполнению взятых обязательств.

При реализации стратегических действий первоначально мы исходили из гипотезы, что отсутствие реальных практик государственно-общественного управления в образовании обусловлено низкой активностью общественных организаций и неорганизованностью отдельных заинтересованных лиц, а потому основные усилия нашей деятельности направлялись на активизацию общественности, организацию договорного пространства в управлении образованием. Однако в процессе этой работы сформулированная гипотеза подтвердилась лишь частично. Родительское, ученическое, педагогическое — профессиональное — сообщество потенциально готово не только к активному взаимодействию, но и к грамотному управлению образовательной системой. Потенциально, потому что оно, проявляя готовность и способность, не знает, в какой форме и на каких основаниях заявить о своем желании и праве участвовать в управлении. Анализ моделей управления образованием показал, что при настоящем положении в управлении просто не заложено ни одной процедуры коллегиального (с общественностью) принятия управленческого решения, а уровень правовой культуры нашего общества в целом, к сожалению, не позволяет надеяться, что население самостоятельно и по своей инициативе предпримет попытки воспользоваться законным правом участия в управлении. Безусловно, организация участия указанных групп общественности в управлении образованием облегчена тем фактом, что они уже вовлечены в отношения (по прямой принадлежности к внутренней среде одной системы).

Относительно общественности — внешней среды образовательной системы — были получены следующие выводы. Представители промышленности, коммерции, политических партий и др. принципиальных возражений против участия во взаимодействии и управлении образовательными системами не имеют. Однако сложившаяся ситуация такова, что в правовом и гражданском поле не заложены основания для отношений широкой общественности и государства по вопросам образования. Но при этом нет и запретов на установление подобных отношений. Другими словами, задача заключается в установлении таких оснований (взаимных интересов) на договорной основе.

Работа по поиску оснований для отношений общественности и государства по вопросам образования выявила несколько их типов:

— материальные, финансовые основания. Их следует различать с благотворительными вкладами. Последние носят безвозмездный ситуативный, эпизодический характер, с трудом подходящий под классификационный признак отношений. В данном случае подразумевается взаимовыгодное взаимодействие. При этом выявилось, что такой «товар» образовательной системы, как технологии проведения семинаров, круглых столов, работы с группами людей, их организации, для самой системы таковым не считается, т.е. требуется определенная работа по «переносу» традиционной деятельности, принятой в образовании, в другие условия;

— реальный учет мнения представителя общественности в принятии управленческого решения. Поясним. Есть

вполне определенный слой населения, готовый участвовать именно в управлении образованием (обычно на уровне образовательного учреждения), чаще всего это бывшие выпускники, не утратившие дружеских связей со школой, родители, одновременно являющиеся руководителями тех или иных предприятий. Роль «совещательного» участника управления их не устраивает, ими движет мотив «власти», поэтому они должны получить реальные «властные» полномочия;

— «реклама» личности. Это основание для установления взаимодействия с образовательными системами характерно для политических деятелей или «первых лиц». Как правило, им требуется широкое оповещение населения о их роли в решении вопросов, связанных с образованием, участии в управляющих структурах, чтобы этот факт можно было положить в «копилку» своей общественной значимости, авторитета.

Повторим, что работа с общественностью вскрыла ее потенциальную готовность, т.е. первоначальная гипотеза подтвердилась частично. Это повлекло за собой изучение другой гипотезы (забегая вперед, можно сказать, что она подтверждена полностью): системы управления образованием не готовы соуправлять с общественностью, потому что а) специалисты органов управления не умеют взаимодействовать с представителями другой сферы, не учитывают возможности для развития образовательной системы, открываемые в сотрудничестве; б) управляющие структуры не видят целесообразности в привлечении общественности к управлению, ограничивая ее роль только помощью в организации, а точнее в обеспечении образовательных процессов; в) управляющие системы не хотят передавать какую-либо часть своих полномочий общественным структурам, так как при этом лишаются и части прав; г) нет никаких формальных оснований, побуждающих и вынуждающих государственные управляющие системы к взаимодействию с общественностью. Соответственно не меньших ресурсных вложений требует модернизация системы управления образованием, формирование таких качеств, как открытость, стратегичность, демократичность. Если вернуться к условиям перехода взаимодействий к управлению, то станет очевидным, что не выполняется ни одно из указанных требований.

Разработка механизма привлечения общественности к управлению образованием была предметом более чем трехлетней проектной работы в Саратовской области. Это позволяет нам определить несколько стратегических решений названных выше трудностей по формированию государственно-общественного управления в образовании. Главным из них является создание некоторого кадрового профессионального потенциала, подготовленного теоретически и практически к определению и реализации стратегии развития образовательной системы, сформированного из личностно заинтересованных в таком развитии работников образования (здесь может быть и карьерный интерес, и научный, и просто познавательный). Переподготовить всех специалистов управления образованием — задача не только не реализуемая, но и не целесообразная (даже если брать только муниципальный и школьный уровни). Кроме стратегических задач системе управления приходится решать много вопросов, связанных с функционированием образовательной системы, которые никто и никогда не снимет, а для этого квалификации у работающих ныне руководителей вполне достаточно. Для разработки стратегических изменений требуется небольшая творческая группа, мнение которой будет значимо для директора школы или начальника управления муниципальной образовательной системы; эта группа и требует специальной подготовки.

Итак, необходимо сформировать компетентные в области образования и управления образованием группы, способные выявить потребности системы образования, определить нужные для удовлетворения этих потребностей управленческие действия, имеющие право и возможность принять необходимые управленческие решения. Эти группы мы назвали стратегическими командами.

Название «стратегические» не случайно — предлагаемые командами идеи по модернизации управления составляют ядро стратегии развития образовательной системы и стратегических преобразований в управлении.

В такие команды должны входить компетентные специалисты органов управления муниципального и школьного уровней, которые в полном объеме будут участвовать в разработке модели модернизации собственной системы управления. Именно те команды, в состав которых вошли и будущие реализаторы инновационных предложений, добились внедрения этих предложений в управленческую практику. Команды, состоявшие из профессионально грамотных педагогических работников, но не уполномоченных принимать управленческие решения, разработали интересные и потенциально реализуемые проекты инновационного управления муниципальной образовательной системой. Однако реального внедрения их проектов не произошло, так как управление, не участвующее в проектировании, не приняло этих предложений.

Подготовка стратегических команд заключалась не в изучении управленческих инноваций, существующих отечественных и зарубежных образцов. Более того, мы полагаем, что подробное описание инновационных примеров затрудняет поиск, проектирование таких изменений, которые максимально отвечали бы потребностям конкретной системы управления, были реализуемы в данной образовательной системе (со своими ресурсами, возможностями, ожиданиями, проблемами). Когда же известен набор из большого (или не очень) числа инноваций, то есть большая опасность получить не адекватные реальным потребностям проекты, а эклектичные прожекты, более или менее понятные и симпатичные их разработчикам. Поэтому подготовка стратегических команд заключалась в освоении современных технологий менеджмента, знакомстве с мировыми организационными культурами управляющих систем, что позволило членам команды «подняться» над прошлым опытом, взглянуть более широко на смысловое назначение и деятельностные возможности систем управления, проблематизировать процессы, происходящие в образовательных системах, и, наконец, разработать такие проекты по модернизации управления, которые отличаются целостностью, своевременностью, востребованностью практикой.

Активизация общественности и ее включение в процессы управления образованием были неэффективными до тех пор, пока сами образовательные системы и их управляющие структуры не были готовы (особенно в мотивационном и ценностном смыслах) к такому сотрудничеству. Многолетняя монополия государства в вопросах управления образованием сформировала в нем устойчивые и эффективные «защитные» механизмы от всякого вмешательства.

Анализ моделей ГОУО, разработанных муниципальными стратегическими командами, позволил сделать ряд выводов. Первый касается функциональных моделей ГОУО. Эти модели подразумевают некоторое распределение функций управления образованием между государственными и общественными структурами или их совместное исполнение. На практике менее успешными оказались те модели, в которых большая часть функций, предписанных общественной составляющей, относилась к традиционным функциям традиционного управления, поэтому «устранение» общественности из управления на решении управленческих задач серьезно не отразилось. Правда, первоначально разработчики считали совпадение и даже дублирование функций сильной стороной модели, так как полагали, что там, где не «срабатывают» государственные органы управления, подхватят дело общественные. Наибольшие трудности вызвал поиск самостоятельных функций общественных структур в управлении образованием, но именно они могут быть залогом длительного и незаменимого участия общества в этом процессе.

Далее, в структурных моделях ГОУО слабо разработаны процессы взаимодействия общественных и государственных

структур, в подобной ситуации единства решений по жизненно важным вопросам управления образованием добиться маловероятно.

Наконец, в тех моделях ГОУО, где существование и функционирование ряда элементов системы государственно-общественного управления зависит от «доброй воли» руководителя управления образованием, процессы «врастания» общественности в управление начались очень бурно и плодотворно. Осознавая, что такая «привязка» к конкретным людям чревата нестабильностью: смена первых лиц в руководстве ставит под угрозу всю систему участия общественности в управлении образованием, — полагаем, однако, что на первом этапе «добровольное» согласие руководителей высокого ранга поделиться властью является необходимым. В таком случае можно избежать неоправданных затрат на преодоление откровенного саботажа предлагаемых преобразований. Поэтому кроме единого деятельностного пространства для закрепления ГОУО требуется задание единых правовых рамок. Нормотворческая деятельность должна протекать параллельно разработке моделей ГОУО, правовое закрепление прав общества на управление образованием позволяет ввести практику взаимодействия государства и общества в вопросах управления образовательными системами и формировать традиции демократического общества. Таким закреплением может стать внесение изменений в положение об аккредитации образовательного учреждения: для получения статуса гимназии, лицея необходимо пройти общественную аккредитацию; утверждение программ развития и выделение дополнительного финансирования для образовательных проектов должно включать процедуру общественной экспертизы и согласования с общественными структурами, и т.д.

Поступила 18.10.04.

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ЕГО РАЗВИТИЕМ

С.В. Наумов, *министр образования и науки Нижегородской области*

В статье раскрываются актуальные проблемы регионализации как важнейшего направления развития отечественного образования. Указывается, что регионализация образования отражает специфические социально-экономические проблемы, национальные и культурные традиции региона, направлена на решение его реальных потребностей, учет различных форм взаимодействия региональных и федеральных интересов. Подчеркивается, что регионализация образования способствует обеспечению единства и целостности образовательного пространства России. Предлагаются пути управления региональной системой образования на основе создания программно-целевой модели управления ею.

The regionalization of education as the most important trend of education development in Russia is considered. It is indicated that regionalization of education reflects specific social economical problems, national and cultural traditions of the region, is directed at the real regional requirements; takes into account different forms of interaction of both regional and federal interests. It is highlighted that regionalization of education contributes to strengthening of integrity of Russian education system. Methods of operating regional systems of education based on the creation of a target model are proposed.

Законодательными актами и программными документами регионализация объявлена сегодня одним из важнейших направлений развития отечественного образования. Выработка и проведение в жизнь эффективной государственной политики регионализации в образовательной сфере объективно обусловлены следующими обстоятельствами:

— необходимостью реализации провозглашенных в Конституции Российской Федерации прав граждан на образование и обеспечение в связи с этим широкого доступа всех групп населения каждой территории России к качественному образованию;

— наличием в стране значительных природных, экономических, социокультурных и демографических различий;

— необходимостью обеспечения в условиях рыночной экономики сбалансированного развития территориальной, производственной и образовательной систем каждого региона, превращения образования в местный фактор социокультурного развития регионов, а регионов — в мощный фактор развития образования;

— необходимостью дальнейшего развития и углубления межгосударственных связей в образовании, вхождения России в мировое образовательное пространство, а также участия крупных регионов в международных образовательных связях.

Осуществление государственной политики регионализации предполагает выработку каждым регионом как равноправным субъектом Российской Федерации самостоятельной региональной политики, обеспечивающей, с одной стороны, развитие целостной региональной системы образования, отражающей его специфические социально-экономические проблемы, национальные культурные традиции, а с другой — разработку механизма интеграции с образовательными системами других регионов России и вхождения в качестве составной части в федеральное образовательное пространство, сохранения его целостности и качественной определенности. На современном этапе региональная политика классифицируется как инструмент стабилизации социальной жизни, регулирования взаимоотношений общества со средой. Традиционно объектами региональной политики в странах рыночной экономики считаются разного рода социально-пространственные неравенства: в уровне и условиях жизни, наличии особенностей занятости и безработицы, темпах экономического развития отдельных регионов, условиях предпринимательства в разных ареалах, изучении и учете образовательных потребностей населения региона и реализации этих потребностей.

© С.В. Наумов, 2004

Развитие и совершенствование региональных систем образования составляют современную парадигму образования, ведущую к решению целого ряда насущных проблем путем усиления автономии регионов. Для раскрытия особенностей понятия «региональная система образования» уточним понятие «регион». Существуют разные основы для его дефиниции. В Географическом энциклопедическом словаре регион (от лат. regio, р.п. regionalis — область) определяется как а) то же, что и район; б) территория (акватория), часто очень значительная по своим размерам, но не обязательно являющаяся таксономической единицей в системе какого-либо территориального членения[1]. В данном случае значение понятия «регион» достаточно гибко и не содержит концептуальной строгости, оно как бы «безразмерно», при этом часто заменяется понятием «субрегион» или оба термина употребляются параллельно. Учитывая географическую основу, возможно дать следующее определение рассматриваемого понятия: регион — такой тип окружающей среды, в котором географические элементы соединены друг с другом определенными и постоянными отношениями[2]. На этой основе регионом называются также зоны, заключающие в свои рамки существенную однородность доминирующих физико-географических условий и соответственно преобладающих укладов жизни.

На философском уровне регион может определяться как аналог особого «мира» с присущими только ему менталитетом, мировоззрением и мироощущением[3].

Согласно экономическим представлениям регион есть крупная территория страны с более или менее однородными природными условиями и характерной направленностью развития производственных сил на основе сочетания комплекса природных ресурсов с соответствующей сложившейся и перспективной материально-технической, производственной и социальной инфраструктурой[4].

С опорой на формально-юридическую основу под регионом следует понимать субъект федерации или иной субстанциональной единицы, чьи права и обязанности определены конституцией или иными законами[5].

Анализ содержания приведенных дефиниций позволяет сформулировать выводы: во-первых, они отличаются друг от друга по своей сущности, ибо в каждом случае имеется специфическое основание для выражения определения; во-вторых, каждое из определений фиксирует лишь какой-то один, иногда узкий, аспект, игнорируя другие важнейшие характеристики региона; в-третьих, ключевыми словами и словосочетаниями, с помощью которых возможно обобщенно выразить смысл понятия, являются такие: пространственно-временная структура, физико-географическое окружение, политическая, социально-экономическая, культурная, экологическая среда. Учитывая сказанное, сформулируем определение рассматриваемого понятия: регион — это исторически эволюционирующее, компактное, полифункциональное территориальное образование, которое содержит в себе природное окружение, социальную, правовую, политическую, экономическую, этнонациональную, экологическую, образовательную, культурную среду, специфическую многомерную пространственную структуру, от которых зависит его полноценное существование при условии взаимодействия с различными объектами современного мира.

Исходя из содержания приведенного определения смысл категории «регион» возможно конкретизировать следующими суждениями (В.А. Долятовский, Д.Н. Замятин, Н.Т. Агафонов). Во-первых, регион — это территория с заданными границами в соответствии с административным делением пространства, на которое распространяется властно-исполнительная деятельность; основаниями выделения региона могут быть также социально-экономические, физико-географические, экономические и другие признаки. Во-вторых, регион — это территория, на которой сообщества людей создают для себя благоприятную среду жизнедеятельности — социальную, политическую, экономическую, образовательную, правовую, культурную и др.

В-третьих, регион не может существовать без установления и развития информационных, производственно-технических, социально-экономических, политических и других связей с объектами внешнего для него мира; устойчивость связей зависит от мобилизации культурного и образовательного потенциала, динамики социокультурных границ, притяжения региона к мировому сообществу.

Регион рассматривается как открытая система для постоянного взаимодействия с внешней средой. Нижегородская область как регион располагает уникальным сочетанием интеллектуальных и природных ресурсов, материально-технической базой, историко-культурными традициями, многонациональным составом населения, сформировавшейся образовательной инфраструктурой, представленной сложной иерархической системой дошкольного, начального, основного, общего (полного) среднего, начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального образования. Причем в условиях сложной социально-экономической ситуации система образования региона сохранена и продолжает функционировать в полном объеме. В настоящее время она состоит из 3,5 тыс. учреждений образования (учредителем 123 из них является Министерство образования и науки) с количеством обучающихся более 750 тыс. чел. (табл. 1). Важным направлением областной политики в сфере образования является обеспечение стабильного развития региональной образовательной системы вместе с другими сферами жизнеобеспечения населения, и прежде всего с территориальной системой производства.

По мнению ряда отечественных ученых, совершенствование региональных систем образования позволит воплотить в жизнь следующие принципы:

— обеспечить единство и взаимодополнение государственных и региональных интересов в сфере образования;

— усилить приоритет образования как ценности, его государственной и личностной значимости;

— создать единое внутреннее дифференцированное образовательное пространство, обеспечивающее единство и преемственность отечественных и мировых культурных традиций;

— оказывать помощь в самореализации внутреннего потенциала обучаемого.

Таблица 1

Характеристика образовательного комплекса Нижегородской области

Образовательные учреждения	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Дошкольные учреждения	1558	1535	
В них дошкольников	118196	117408	
Общеобразовательные учреждения (в т.ч. образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья)	1469	1457	1448
В них учащихся	421475	397740	370892
педагогических работников	34635	34212	33065
Общеобразовательные школы	1414	1402	1393
— начальные	295	289	285
в них учащихся	7487	6927	6827
— основного общего образования	357	349	345
в них учащихся	27155	23922	20660
— средние (полные)	762	764	763
в них учащихся	372735	353549	330791
Численность учителей общеобразовательных школ	30430	29890	29069
Количество первоклассников	33691	29890	29069
Детские дома	51	52	55
В них воспитанников	2025	2021	2114
Учреждения начального профессионального образования	78	76	72
В них учащихся	39965	39929	39447
педагогических работников	3799	3872	3849
Учреждения среднего профессионального образования	78	81	82
В них студентов	68400	69300	69400
преподавателей	4500	5900	5900
Государственные вузы	15	16	16
В них студентов	115000	124000	19000
преподавателей	5682	5600	5883
Негосударственные вузы	21	21	21
В них студентов	17600	18000	25500
Учреждения дополнительного образования детей	228	232	324
В них детей	154971	156233	157203

Региональная система образования ориентирована на комплексное решение задач развития образования, повышение его эффективности и качества. Она рассматривается нами как часть социаль-

ной инфраструктуры региона, формируемая под влиянием многообразных факторов: географических, социальных, экономических, этнокультурных. В широком смысле региональная система образования понимается как совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах либо заинтересованных в них (Г.В. Мухаметзянова). В узком смысле — как структурированная совокупность образовательных учреждений, находящихся на территории региона и ориентирующих свою деятельность на кадровые потребности и удовлетворение разнообразных образовательных потребностей населения.

Рассматриваемая система носит непрерывный характер; в процессе ее формирования необходимо преодолеть неравномерность развития регионального образовательного пространства. Решение этой задачи возможно путем создания новых формальных и неформальных социальных институтов в системе образования — научно-методических центров в районах региона для практической реализации педагогических идей; центров поддержки одаренных детей и молодежи, реабилитации подростков с трудностями поведения; центров подготовки и социальной поддержки родителей; ассоциаций представителей промышленности, бизнеса и родителей, внебюджетных фондов поддержки учебных заведений; учебно-научно-производственных комплексов при вузах, сетевого взаимодействия образовательных учреждений, обеспечивающих общественно-государственное управление. Исследованиями отечественных ученых — экономистов, социологов, педагогов — установлено, что для этого необходимо гармоничное соотношение трех компонентов образования: федерального, регионального, муниципального (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение федерального, регионального и муниципального в образовании (по А.С. Гаязову)

Уровень образования	Содержание
1	2
Федеральный	Интеграция образовательного потенциала регионов, создание общей единой концепции (доктрины) программ развития образования на национальном и региональном уровнях; проведение политики диалога центра и регионов, властных региональных структур и региональных образовательных сообществ с властными и управленческими структурами центра, регионов между собой
Региональный	Разделение полномочий и компетенции Российской Федерации и ее субъектов в сфере образования, создание правового, организационно-управленческого базиса образования. Согласование федеральных и региональных образовательных интересов и приоритетов, развитость межрегионального взаимодействия регионов, разделение образовательного труда, преодоление резких различий и диспропорций в образовательных возможностях регионов, нивелирование географического неравенства регионов; переход от образовательного унитаризма через регионализацию образования к образовательному федерализму. Формирование самостоятельных региональных образовательных сообществ. Переход от однообразной образовательной системы к единому, но многоукладному комплексу разнообразных региональных образовательных систем. Переход от ведомственного (отраслевого) образовательного построения и развития образования, отраслевых образовательных учреждений к целостным региональным образовательным системам. Превращение образования в местный фактор социокультурного развития регионов, а регионов — в фактор развития образования. Переход к образовательному обществу, превращение его в мощный фактор развития государства и национальной безопасности России

Окончание табл. 2

1	2
Муниципальный	В трехуровневой системе власти в России на базовом уровне местного (муниципального) самоуправления муниципализация образования способствует взаимодействию образования (школы) и социально-культурной среды, всестороннему учету как образовательных потребностей местного населения, так и социальных образовательных возможностей и интересов учреждений образования; способствует сближению местной власти, школы с местным сообществом, мобилизации местных материальных, интеллектуальных ресурсов для развития образования, муниципального социума, формирования социально целесообразной системы. Муниципализация образования выступает как механизм преодоления оторванности школы от реальной жизни, местного сообщества, разобщенности мобильной образовательной системы. Отечественный исторический и современный зарубежный опыт свидетельствует, что образовательная деятельность местного самоуправления всегда способствовала наиболее эффективному функционированию и развитию гражданского общества

Опираясь на исследование А.С. Газова[6], подчеркнем, что развитие региональных, муниципальных систем образования происходит при сохранении единого общероссийского образовательного пространства, имеющего как общие, так и особые специфические национально-региональные черты в развитии. На региональном и муниципальном уровнях образования реализуются проекты, ориентированные на далекие и ближние перспективы, общегосударственные и региональные задачи и проблемы, решения которых составляют основные ориентиры образовательного процесса.

Система муниципального образования рассматривается как органичная часть общей системы образования государства. Ее назначение заключается в сохранении, передаче будущим поколениям национально-культурных традиций народов, населяющих тот или иной регион, в формировании в сознании молодежи ценностных ориентаций.

Система регионального образования и система муниципального образования как ее подсистема имеют и общие закономерности развития, и специфические. Они вызваны к жизни особенностями развития регионов и региональных систем образования, а прежде всего стремлением сохранить в общих чертах единое российское образовательное пространство с учетом всего комплекса отличительных черт и традиций регионов и их образовательных систем.

Отметим как важную особенность и то, что требуется комплексность в решении всей совокупности вопросов, возникающих в области регионального и муниципального образования. Образование гарантирует экономическое, политическое и социальное развитие общества и региона, только когда оно обеспечивает личностный рост человека. В нынешней ситуации такую роль образование может играть лишь при условии обновления его содержания на принципах фундаментальности, гуманизации, интеграции и личностно-деятельностного, культурологического подходов. Данная содержательная парадигма предопределяет сегодня повышение качества образования. Запрос на более эффективное обучение требует вслед за решением методических, организационных, исследовательских и экспериментальных задач кардинально новых решений методических, диагностических и кадровых вопросов. А это в первую очередь означает, что при проектировании региональной системы необходимы новые, смелые подходы, опирающиеся на научную базу и педагогический эксперимент, учитывающие особенности ее свойств и состояний, разнообразие элементов и их связей. Региональная система образования служит непосредственным транслятором образовательной политики государства, оперативно реагирующим на образовательные запросы населения.

На современном этапе каждый регион наделяется правом и обязанностью определять собственную образовательную стратегию и тактику, программу развития образования сообразно своим социально-экономическим, географическим, экологическим, национально-культурным и другим условиям. При этом возрастает роль управления образованием региона: оно должно обеспечивать оптимальный переход системы из одного качественного состояния в другое при минимизации затраченных количеств энергии, времени, информации.

С понятием «регион» тесно связаны понятия «регионализация», «региональный подход». Термин «регионализация» указывает на выполнение различных действий, которые поддерживают и развивают регионы. Эти действия могут совершаться правительствами, управленческими, административными и другими структурами, значимыми для региона. Регионализация — объективный и закономерный признак современного этапа развития нашего общества, она пронизывает все сферы его жизнедеятельности, не исключая духовную, центральным ядром которой является образование (Н.Ю. Бармин, В.А. Глуздов, Л.В. Загрекова). По мнению Л.М. Андрюхиной, регионализация означает получение и реализацию регионами права и обязанности выбора собственных образовательных стратегий, осознание собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, демографическими, экологическими, культурными и другими условиями[7]. При этом главная цель регионализации заключается в ориентации системы образования на конкретные, реальные потребности региона, учет различных форм взаимодействия региональных и федеральных интересов.

Итак, понимая регионализацию образования как учет региональных особенностей (социально-экономических, этнографических, историко-культурных, физико-географических, экологических) в содержании и организации деятельности системы образования и как процесс обеспечения полноты и непрерывности образования конкретного человека, проживающего на территории региона, отметим, что она осуществляется в рамках государственной политики, которая обусловлена следующими причинами:

— наличием в стране регионов, обладающих значительными природными, экономическими, социальными, этническими различиями;

— обеспечением широкого доступа населения любого региона России к качественному образованию;

— установлением более прочных связей между образованием и региональным рынком труда и производства.

Регионализация образования встроена в инновационные педагогические процессы, находит свое выражение в разработке основ развития регионального образования в рамках концепций: этнопедагогики; народного образования; сохранения и развития единого образовательного пространства, поликультурной образовательной среды. Она рассматривается как средство развития у учащейся молодежи ответственности за будущее этноса, гордости за свою культуру, повышения общей культуры, осознания своего места в истории и обществе. С идеей регионализации образования связаны ожидания сохранения языка, культуры, этноса, возрождения его духовности, использования национально-культурных традиций без ущерба для федерального содержания образования, обеспечения единства и целостности образовательного пространства Российской Федерации в разноуровневых образовательных учреждениях (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова). В рамках регионализации разрабатываются региональные образовательные программы с учетом специфических особенностей региона. Они обеспечивают целенаправленность и скоординированность процессов развития образовательных систем, направлены на стабилизацию и развитие системы образования в регионе, соблюдение Федерального Закона Российской Федерации «Об образовании». Тем самым исключается возможность замкнутости и изолированности региональной системы образования.

При исследовании целостной системы регионального образования необходимо обратиться к категории «региональный подход» как стратегии педагогической, теоретической, научно-исследовательской, практической деятельности. Региональный подход к рассмотрению управления региональной системой образования ориентирован на ее развитие. В современных условиях (Г.Ф. Карпова, Г.И. Кислова, П.И. Третьяков, М.П. Целых) он служит одним из действенных факторов преобразования различных сфер общественной деятельности, включая социокультурную сферу, центральным ядром которой является образование. Региональный подход предполагает уплотнение научно-образовательных структур региона и адаптацию их к соответствующим экономическим и социальным потребностям рынка труда и научной продукции, а также возможность преодолеть диспропорции в территориальном образовании, привести в соответствие структуру и качество подготовки специалиста, поскольку регион в данном случае выступает в роли заказчика. В общем виде он обеспечивает комплексную организацию пространства и социума в любом регионе страны и мира.

Региональный подход обусловлен множеством причинно-следственных связей и взаимозависимостей. В эту систему связей включается и региональная система образования, испытывающая влияние таких факторов, как природная среда и экономика, многочисленные общественные институты (семья, молодежные организации, религиозные организации, учреждения культуры), научные учреждения, занимающиеся исследованиями в области педагогики, психологии, медицины, социологии и т.д., социальная среда (общественные отношения, общественная идеология). Реализация регионального подхода обеспечивает на территории региона связь поколений, сохранение народных традиций, гуманизацию и демократизацию образования, участие образовательных учреждений в комплексном развитии социально-экономической и природной среды в регионах (К.Ш. Ахияров, В.И. Баймурзина, И.А. Бажина, Д.В. Вилькеев, А.Х. Галазов, И.Д. Лушников, А.М. Новиков, В.С. Селиванов, Е.Г. Осовский и др.).

Возникновение и становление регионального подхода не являются случайными. Они обусловлены рядом объективных обстоятельств:

— уникальностью природного (физико-географического) разнообразия территории России, специфичностью развития исторических судеб различных регионов, формирования этнонационального состава;

— особенностями социально-экономического развития территорий России, связанными с природно-ресурсным, кадровым потенциалом, соседством с другими регионами и др.;

— развертыванием процесса реформирования федерального устройства после принятия Федерального договора от 31.03.92 и Постановления Съезда народных депутатов от 10.04.92, выступающих как составные части Конституции Российской Федерации. Указанные документы стали законодательной основой для получения народами республик, краев и областей и других субъектов федерации реального права быть хозяевами на территории своего проживания; совершенствования российского общества благодаря усилению его автономизации и демократизации.

Реализация регионального подхода выступает в качестве мощного культурообразующего фактора. Другим важным моментом, связанным с управлением региональной системой образования, является то, что этот подход ориентирует ее на будущее, на осуществление непрерывного образования.

Важнейшая роль в разработке и реализации региональной стратегии развития образования должна принадлежать региональному органу управления образованием. В частности, ему вменяются в обязанность:

— разработка и реализация региональных программ развития образования;

— создание, реорганизация и ликвидация образовательных учреждений областного подчинения;

— аттестация дошкольных образовательных учреждений, образовательных

учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, а также вновь созданных экспериментальных образовательных учреждений;

— разработка предложений о местных налогах и сборах на цели образования;

— разработка предложений об установлении дополнительных к федеральным требований к образовательным учреждениям в части строительных норм и правил, санитарных норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников, оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений;

— издание нормативных документов в пределах своей компетенции;

— организация подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров;

— обеспечение соблюдения законодательства Российской Федерации в области образования и контроль исполнения государственных образовательных стандартов;

— лицензирование образовательных учреждений в соответствии с порядком, утверждаемым федеральными органами;

— разработка предложений по формированию областного бюджета в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования;

— разработка областных нормативов финансирования образования;

— разработка региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

— развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями.

Таким образом, регионализация является важнейшим направлением обновления образования всех уровней и требует эффективной стратегии управления.

Анализ научной, социологической, психологической, педагогической литературы, практического опыта образовательных учреждений показал, что субъекты Российской Федерации накопили в решении обозначенных проблем значительный опыт. Однако наметились и негативные аспекты в переходе от традиционной однообразной образовательной системы к единому, но многоукладному комплексу разнообразных региональных образовательных систем. Указанные аспекты проявляются в «рыхлости» общефедеральных начал и слабом отражении в государственной региональной политике «индивидуального» подхода к конкретным регионам; недостаточной переориентации деятельности региональных органов управления на обеспечение функционирования региональной системы образования в режиме ее развития; недостатке в межрегиональном взаимодействии образовательных систем.

Обостряющееся противоречие выдвигает на первый план проблему сохранения единства образовательного пространства России, необходимым условием решения которой является разработка региональных программ развития образования. Эти программы должны стать организационной основой самостоятельной региональной образовательной политики, определяющей стратегию развития региональной системы образования, перевод ее в качественно новое состояние. В региональных программах важно конкретизировать основные направления системного управления развитием регионального образования с учетом разграничения полномочий между различными субъектами. Необходимо также определиться со способами внедрения в практику образовательных учреждений новых образовательных стандартов всех видов образования (начального, основного, среднего (полного) общего; начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального), особенно в содержании национально-регионального компонента, а также введения в старших классах общеобразовательной школы профильного обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Географический энциклопедический словарь. М., 1988. С. 260.

[2] См.: Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1975. Т. 21. С. 639.

[3] См.: *Moner M.* Region and State in Latin American Past // The Gohns Hopkins University Press. 1993.

[4] См.: Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. М., 1998.

[5] См.: *Левакин И.В.* Современная российская юридическая регионология (к постановке проблемы) // Регионология. 1997. № 3. С. 177.

[6] См.: *Гаязов А.С.* Образование и образованность гражданина в современном мире. М., 2003.

[7] См.: *Андрюхина Л.М.* Региональная политика, культура и содержание образования // Регион: Политика — Культура — Образование: Сб. науч. тр. Екатеринбург, 1994. С. 107.

Поступила 04.11.04.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РЕГИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНЧЕСТВА

И.Д. Белоновская, *начальник отдела по работе с филиалами и колледжами Оренбургского государственного университета, доцент*

В статье на опыте Федеральной экспериментальной площадки Минобразования России анализируется эффективность интеграции региональных систем среднего и высшего профессионального образования. Разработан и использован комплексный (проективно-ценностный) подход к анализу форм интеграции. Дана классификация российских форм многоуровневой интеграции. Для всех вариантов выявлена специфика развития образовательного пространства, организации учебного процесса, развития профессионального самоопределения студенчества. Предложены пути повышения эффективности функционирования интегрированных систем, апробированные в условиях университетского комплекса.

Integration efficiency of general and higher professional educational system is analyzed in the article. It is based on the experience of a Federal experimental project of Russian Ministry of Education. Combined (projective-value-based) approach to the integration forms analysis has been elaborated. Classification of multilevel integration forms in Russia is proposed. Specificity of educational space development, educational process organization, and students professional self-determination development are given for all the variants. Methods of raising efficiency of functioning of integration systems tested in the university conditions, are suggested.

В Концепции модернизации образования на период до 2010 года подчеркивается взаимосвязь качества образования, состояния региональной образовательной системы и профессионального самоопределения ее контингента и указывается, что для достижения нового качества профессионального образования необходимы как «отработка различных моделей интеграции ступеней образования и создание университетских комплексов», так и «формирование у всех выпускников вузов, ссузов и профессиональных училищ готовности к самоопределению в вопросах подбора работы».

Автором статьи исследования ведутся в рамках деятельности созданной в соответствии с приказом Минобразования России от 22.03.00 № 1128 Федеральной экспериментальной площадки (ФЭП) Минобразования России по проекту «Разработка модели единого образовательного пространства Оренбургской области» по направлению «Интегрированная образовательная система „колледж — вуз“». За период 2001—2004 гг. нами выполнены три этапа работ по проекту (отчеты утверждены приказами Минобразования РФ от 04.03.02 № 691, от 15.07.03 № 1644, от 08.04.04 № 1540 соответственно). Проекты интеграции ссузов и вузов реализуются в процессе создания регионального университетского комплекса на базе ОГУ.

В рамках ФЭП ОГУ нами был предложен и использован *комплексный подход* к развитию регионального университетского комплекса, при этом система профессионального образования рассматривалась на фоне развития региона как пространство профессионального самоопределения обучающихся. Было выявлено, что проблемы повышения качества профессионального образования и конкурентоспособности выпускников, сохранения контингента обучающихся,

© И.Д. Белоновская, 2004

ускорения их социальной адаптации, решение кадровых проблем региона обосновывают необходимость интеграции образовательных учреждений на региональном уровне и активизации профессионального самоопределения студенчества. В этой связи задача руководителей образовательных структур состоит в проектировании соответствующих систем образования, разработке и внедрении наиболее эффективных схем многоуровневого обучения, а задачей педагогов является обеспечение условий конструктивной, социально полезной направленности профессионального самоопределения студенчества, что, на наш взгляд, и составляет сущность комплексного (проективно-ценностного) подхода в развитии региональных систем профессионального образования.

В рамках комплексного подхода на первом этапе реализации проекта ФЭП в качестве базового определения нами было принято следующее: *профессиональное самоопределение студенчества в условиях профессионального образования — это целостный процесс вхождения человека в определенную сферу трудовой деятельности на основе собственного волеизъявления, в который включаются различные виды профессиональной творческой деятельности, направленной на самореализацию личности в единстве общенаучных, учебных и профессиональных интересов, предпочитаемых социальных ролей и позиций*[1]. Профессиональное самоопределение рассматривается нами и как процесс, и как результат профессиональной подготовки: под результатом понимается готовность к профессиональной деятельности, а под процессом — поэтапное формирование этой готовности.

В ходе реализации проекта мы опирались на общепризнанные в педагогике и психологии[2] *основные механизмы* профессионального самоопределения, среди которых — мотивация, самопознание, самооценка, а также соотнесение личностью этих внутренних факторов с внешними требованиями, предъявляемыми социальной ситуацией человеку, выбирающему профессию[3].

В результате проведенного анализа эффективности интеграции систем среднего и высшего профессионального образования с учетом опыта оренбургских вузов, а также публикаций, касающихся данного вопроса, мы выделили *три основные организационные формы российских систем многоуровневого обучения.* В первом случае, когда ссуз представляет собой структурное подразделение вуза, возникает интегрированное учебное заведение, являющееся единым юридическим лицом. Сегодня в России создано около 200 таких структур. Во втором случае ссуз и вуз, будучи независимыми юридическими лицами, вступают в партнерские отношения, действуя на основании договоров о сотрудничестве и/или образуя ассоциации. В третьем случае ссуз и вуз не связаны какими-либо отношениями, выпускник такого ссуза сам определяет вуз для дальнейшего обучения.

В зависимости от организационных форм действуют *два варианта реализации многоуровневого обучения в сокращенные сроки:* обучение по «дискретным» индивидуальным учебным планам, которые определяют открытость образовательных систем; обучение по интегрированным «сквозным» учебным планам, которые определяют закрытость образовательных систем. Под открытостью системы мы подразумеваем возможность поступления в вуз выпускников любых ссузов региона по сопряженным специальностям на сокращенные сроки обучения.

В таблице приведено соответствие организационных и методических форм интеграции.

Нормативную базу в каждом случае составляют «Типовое положение о профессиональном учебном заведении высшего образования», приказ Минобразования России от 13.05.02 № 1725 «Об утверждении условий освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки», ГОС СПО и ГОС ВПО.

Соответствие организационных и методических форм интеграции ссузов и вузов

Организационная форма интеграции		Учебно-методическая форма интеграции	
		А	Б
		«Дискретный» учебный план	Интегрированный учебный план
1	Комплекс «колледж—вуз» — единое юридическое лицо	Используется	Используется
2	Вуз и ссуз внутри ассоциации и/или в договорных взаимоотношениях	Используется	Используется
3	Ссуз и вуз независимы	Используется	Не используется

Одной из наиболее полных форм интеграции в профессиональном образовании Оренбургской области, уже реализующей комплексный подход, является *университетский комплекс*, созданный на базе Оренбургского государственного университета. Он предусматривает реорганизацию учебных заведений различных уровней путем их интеграции с университетом при создании единого юридического лица, сохранении самостоятельности учебных заведений внутри Ассоциации «Оренбургский университетский (учебный) округ», организации обучения выпускников ссузов региона в ОГУ. В университетский комплекс входят: базовый вуз — Оренбургский университет, семь филиалов по области и в Башкортостане. Реализуется образовательная деятельность по 105 специальностям, контингент составляет порядка 36 тыс. чел. В пяти колледжах ОГУ реализуются двадцать программ среднего профессионального образования. Общая численность контингента СПО университетского комплекса составляет порядка 4 тыс. чел. В Ассоциацию входят 69 образовательных учреждений.

В соответствии с классификацией интегрированных образовательных систем[4] университетский комплекс ОГУ является *макрошколой*, т.е. представляет собой территориально-распределенный ассоциированный образовательный комплекс, объединяющий образовательные учреждения и профессиональные институты разных населенных пунктов, при этом территориальная распределенность вносит существенную специфику как в образовательную, так и в структурно-функциональную составляющие комплекса. Для стабильного развития университетского комплекса необходимы создание и приток новых образовательных структур, привлечение большего числа желающих получить образование, продвижение на рынке образовательных услуг путем освоения территорий и предложения качественных новых и традиционных услуг. Деятельность комплекса, в свою очередь, оказывает положительное влияние на социально-экономическую ситуацию в регионе, повышает доступность образования и профессиональную мобильность населения, расширяет поле профессионального самоопределения.

В соответствии с таблицей возникает пять ситуаций многоуровневого обучения в сокращенные сроки. В каждой из них переход студентов на более высокую ступень обучения сопряжен с проблемами, но они имеют определенные отличия. Поясним это на примерах.

Обучение по «дискретным» индивидуальным учебным планам в условиях невзаимодействующих учебных заведений или договорных отношений (варианты 2А, 3А) реализуется в России с 90-х гг. прошлого столетия. В соответствии с современной нормативной базой образования выпускники ссуза поступают в вуз на основании вступительных испытаний на I курс, затем проходят переаттестацию ранее изученных дисциплин или их разделов, а также некоторых видов практик, что позволяет сократить сроки обучения. Сегодня это — универсальный способ формирования открытых региональных многоуровневых образовательных систем. Апробация данного варианта выявила различные организационные, экономи-

ческие, методические и педагогические проблемы[5]: разработки множества индивидуальных учебных планов, ориентации на минимальные знания поступивших (ввиду неопределенности их базовой подготовки), повышения уровня базовой подготовки, организации индивидуальных переаттестаций, недопустимости превращения переаттестации в формальность из-за возможного снижения качества обучения, преодоления повторного изучения части материала, уже изученного в ссузе, но на качественно новом уровне.

Достаточно сложным является и личностный аспект, анализируя который мы должны принять во внимание, что обучение в университете продолжают лучшие выпускники ссузов. Проведенные нами в течение пяти лет исследования в группах студентов (менеджеры, технологи-машиностроители) показывают, что окончание обучения на уровне СПО сопровождается сформированностью представления о профессии, что нельзя считать однозначно положительным явлением.

У выпускников ссузов иллюзия всезнания в профессии несколько снижает интерес к изучению нового. Практическая направленность полученного образования устойчиво превалирует над теоретико-исследовательской деятельностью будущей профессии. Наиболее остро этот феномен проявляется на первых курсах вуза при изучении дисциплин, связанных с построением общих теорий и абстрагированием. Затруднения в обучении отмечаются и преподавателями вуза (86,5 % респондентов), и самими студентами (73,5 %). В наших беседах со студентами последних курсов обучения обнаруживается недостаточно полное понимание ими степени профессиональной ответственности за принятые решения. Будущие инженеры по-прежнему осознают себя только техниками. Часто представления о профессии жестко ограничены местом последней практики или работы. Вузовские преподаватели (до 84,3 % респондентов) отмечают настойчивое использование студентами «рабочей» лексики вместо технических терминов, избыточное внимание к вопросам, второстепенным для инженерной деятельности. Так, например, при получении задания на курсовое проектирование по технологии машиностроения студенты в первую очередь задают вопросы: «Вы будете проверять высоту шрифта в расчетно-пояснительной записке?», «Вы формат чертежей контролируете?» и т.д., хотя на начальных этапах проектирования важнее всего — понимание логики проектирования, поиск современной технической литературы, изучение служебного назначения детали.

Мы считаем, что здесь проявляется как *различие в моделях специалиста* со средним профессиональным образованием (техник) и высшим профессиональным образованием (инженер), так и своеобразный *обратный эффект среднего профессионального образования*. В силу практической направленности среднего профессионального образования процесс получения знаний в ссузе отходит на второй план, свою основную задачу преподаватель и мастер производственного обучения ссуза видят в *репродуктивном обучении студентов профессиональным навыкам и умениям* (ремеслу, мастерству). Эта задача перерастает в главную цель обучения. Обучение студента концентрируется в качественное освоение комплексов приемов, отдельных действий и операций. Результаты здесь всегда наглядны, зримы, приносят ощутимое удовлетворение в труде, обеспечивают студенту яркую положительную эмоциональную окраску профессии, соотносятся с ситуацией успеха и достижения, создают мотивацию к дальнейшему обучению.

Как показали исследования А.А. Реана[6], основной причиной привлекательности профессии для студентов вузов служит представление о творческом характере будущей профессиональной деятельности. Очевидно, получая профессиональное удовлетворение, обучаемый относит достигнутые результаты к моментам профессионального творчества. Для техника важнейшим в профессии становится качественное выполнение чертежей, оформление заданий, текстов, расчетов, бланков и т.д. Таким образом, у выпускников ссузов складывается

представление о профессии как о наборе определенных приемов, составляющих основу профессионального творчества и осваиваемых репродуктивно. Если выпускники школ, имея идеальное представление о профессии, видят ее привлекательность в творчестве, а учиться хотят репродуктивно (более чем 70 %, по данным А.А. Реана), то для выпускников ссузов сжатые сроки обучения в вузе еще более увеличивают трудности адаптации к вузовской системе самостоятельной и творческой работы.

В то же время случаи ухода таких студентов из вуза редки (в среднем общие потери контингента — не более 11 % в сравнении с 25—30 % выпускников школ). Выпускники ссузов отличаются большей организованностью, целеустремленностью. Они имеют опыт профессионального обучения и производственной практики, выбор профессии ими сделан обоснованно. В условиях освоения нового образовательного пространства вуза студенты проявляют умеренный практицизм и формализм, успеваемость в группах невысока, но стабильна. Достаточно часто мы находим подтверждение известному положению: «Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков»[7].

По нашему глубокому убеждению, с целью повышения уровня профессиональных знаний требуется преодоление сформированности образа «Я-профессионал» посредством учебно-воспитательной среды вуза. Важнейшей психолого-педагогической проблемой вуза становится *активизация механизма саморазвития студента как профессионально-значимого качества*, а также соотнесение мотивации к обучению с требованиями внешней среды к качеству знаний профессионала.

Мы хотим отметить то положительное и новое, что вносит создание интегрированных систем в университетских комплексах (таблица, вариант 1А). В Оренбургском государственном университете с целью организации системного взаимодействия между колледжами, филиалами и университетом в составе учебно-методического управления организован специализированный отдел. В ходе реализации проектов интеграции в ОГУ нами было выявлено, что тесное взаимодействие ссуза с вузом способствует конструктивному профессиональному самоопределению студентов, помогает им преодолеть сформированность образа «Я-профессионал». В интегрированных системах «университетский колледж — университет» возникают смешанные коллективы «учащиеся — студенты», в которых первые вынуждены учиться приемам адаптации, вхождения и утверждения себя в новой, более «продвинутой», среде; в колледжах возникает новая концепция воспитательной работы, в которой центр тяжести переносится с правового на гражданско-патриотическое и нравственно-эстетическое воспитание.

Особенно значимо развитие научной и творческой деятельности студентов и преподавателей университетских колледжей. Внедрению элементов самостоятельной исследовательской работы способствует привлечение преподавателей вуза к сотрудничеству в колледжах (разработка и рецензирование методического обеспечения, проведение занятий со студентами, а также семинаров с преподавателями колледжей на ФПК). В ходе реализации проекта ФЭП ОГУ во взаимодействии с выпускающими кафедрами университета рабочие программы и методические указания в колледжах были насыщены современным познавательным материалом о роли науки и учебной дисциплины в профессии. Значительные изменения претерпела система библиотечной работы (создана единая библиотечная сеть), обогащен фонд периодики и справочной литературы, организованы классы Интернет-доступа.

Традиционные конкурсы технического творчества учащихся теперь совмещены с научно-практическими конференциями студентов, проводимыми в рамках дней студенческой науки в ОГУ. Мы на протяжении пяти лет отмечали прогрессивные изменения в отношении сту-

дентов к участию в работе секций конференций: сократились случаи активного отказа выступать в роли докладчика (с 35 до 10 %), аудитория стала принимать участие в обсуждении выступлений (рост с 28 до 76 % случаев), подготовка докладов стала плановой работой, частью выполнения контрольных, РГЗ, курсовых и дипломных работ (с 2 до 68 % случаев), исследования были продолжены в вузе (до 15 % от числа поступивших в вуз), с участием студентов издавались программы конференции и тезисы выступлений участников (последние три года обязательно) и др.

В условиях учебно-научно-производственного комплекса университета[8] происходит привлечение студентов к разработкам, выполняемым научными группами по инновационным проектам; при их непосредственном участии результаты научных исследований внедряются в лекционные курсы, практические, лабораторные занятия; к участию в учебном процессе привлекаются руководители производства и высококвалифицированные специалисты предприятий города. С учетом специфики профессионального самоопределения студентов в научные общества они вовлекаются посредством экспериментальной деятельности. Это позволяет им видеть перспективы дальнейшего обучения, личностного и профессионального совершенствования. В результате удается значительно повысить качество образования. Около 10 % студентов активно пытаются реализовать потенциал многопрофильного университетского комплекса и обучаются (параллельно или позже) на других несмежных специальностях.

Шагом вперед в развитии профессионального образования стали *интегрированные учебные планы, координирующие деятельность ссуза и вуза* (таблица, варианты 1Б, 2Б). Интегрированный «сквозной» учебный план профессионального образования основан на усложнении учебных программ, введении дополнительных дисциплин, уплотнении графиков учебного процесса среднего профессионального образования. Повторное изучение пройденного в ссузе сведено к минимуму. Полученный ресурс времени обеспечивает сокращение сроков обучения в вузе и глубокое изучение специальности. Многочисленные достоинства этого варианта освещались в литературе[9]. Отметим, однако, что существуют недостатки этого пути интеграции, анализируя которые исследователи категорически утверждают: «При разработке учебных планов следует иметь в виду обязательное и непреложное требование: изменению подлежат только учебный план и учебные программы высшей ступени (…вуза по отношению к техникуму)»[10].

Наш первоначальный опыт внедрения интегрированных «сквозных» учебных планов в 1997—2001 гг. также выявил ряд негативных моментов. Для колледжа — это значительные потери контингента (до 35 % на первых курсах по неуспеваемости) из-за низкого качества знаний абитуриентов колледжа и усложненного учебного плана; недостаток педагогических кадров для ведения усложненных и дополнительно введенных дисциплин; неготовность привлекаемых преподавателей вуза к работе с контингентом колледжа и особенностям воспитательного процесса в нем; отсутствие адаптированного учебно-методического обеспечения и опыта его разработки; непроработанность нормативной базы, регулирующей переход студентов на более высокую ступень обучения. Для вуза — это сложность формирования полных групп из студентов только данного колледжа, особенно для малочисленных технических специальностей, невозможность пополнения и приема выпускников сторонних ссузов из-за существенной разницы в учебных планах.

Наш опыт показал, что большинство проблем колледжа со временем решается путем повышения квалификации его преподавателей, обновления кадрового состава, оптимизации учебной нагрузки, развития преемственности, выделения групп обучения по «сквозным» планам. Более того, в результате взаимодействия с университетом статус колледжа в регионе значительно повышается, он становится региональным методическим

центром среднего профессионального образования.

В университетском комплексе проблемой личностного характера и ключевым моментом профессионального самоопределения является *определение* студентом *своих возможностей для продолжения обучения*. Мотивация к продолжению обучения в университетских колледжах, как правило, высока. Ежегодные опросы студентов показывают, что от 62 до 83 % контингента I курса планирует продолжать обучение в университете по данной специальности, но лишь 25—33 % поступают в вуз сразу после окончания колледжа. В этих условиях главная задача педагогического сопровождения развития профессионала состоит в *активизации механизмов самооценки и самопознания*. Значительную помощь в объективной самооценке своих возможностей могут оказать студентам преподаватели и мастера производственного обучения университетских колледжей. Такая педагогическая задача крайне сложна и недостаточно освещена в научной литературе. Подчеркнем еще раз, что главным недостатком этого варианта организации системы «колледж — вуз» с точки зрения развития региональной системы профессионального образования как пространства самоопределения студенчества является то, что *система остается закрытой для выпускников сторонних ссузов из-за существенной разницы между интегрированными и «обычными» учебными планами СПО*. Этот аспект, как уже говорилось, важен для университета, активно действующего на значительной территории области и приграничных регионов. Так, в Аэрокосмический институт ОГУ по программам обучения в сокращенные сроки поступают выпускники Медногорского индустриального и Орского политехнического колледжей (Оренбургская область), колледжей Салавата, Сибая, Кумертау (Республика Башкортостан) и др.

В ОГУ используются различные пути интеграции ссузов и вуза, а также развития профессионала в этих условиях. Работа ведется на разных уровнях: регион, структуры управления, потребители кадров, учебные заведения и учреждения, преподаватель, учебный процесс, студент. В соответствии с этой логикой специализированные отделы университета проводят предварительные маркетинговые и профориентационные исследования рынка образовательных услуг. В ОГУ установлено взаимодействие с областным Советом директоров ссузов, Департаментом общего и профессионального образования области, с образовательной сетью СПО из 56 ссузов региона. Разработана и выставлена на официальном сайте ОГУ информационно-поисковая система «Колледж — университет». Для организации вступительных испытаний на основе ГОС СПО и рабочих программ ведущих колледжей области разработаны тесты, программы и условия приема, организованы подготовительные курсы. Ведется мониторинг процессов обучения, создается адресная серия методических документов «Я-профессионал», развивается система повышения квалификации преподавателей ссузов области на базе ФПК ОГУ, традиционной стала секция «Научно-методическое и психолого-педагогическое обеспечение университетских комплексов» на ежегодных конференциях, действует выездной научно-методический семинар колледжей ОГУ. В результате обеспечена достаточная открытость комплекса; в 2004/05 учебном году планируется обучение в сокращенные сроки по 22 специальностям высшего профессионального образования (таблица, варианты 1А, 1Б, 2А, 3А).

Обеспечение качества образования в ОГУ было подтверждено в ходе комплексной оценки деятельности университета.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Галаганова Л.Е.* Педагогические условия формирования профессионального самоопределения студентов университета: Дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 1998.

[2] См., например: *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: Дис. … д-ра психол. наук. М., 2001. С. 109; *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. С. 121, 130.

[3] Принята формула В.Ф. Сафина «хочу-могу-имею-требуют» (см.: *Сафин В.Ф.* Психология самоопределения личности: Учеб. пособие. Свердловск, 1986).

[4] См.: *Карпов А.О.* Научное познание и системогенез современной школы // Вопр. философии. 2003. № 6. С. 46.

[5] См., например: *Семушина Л.Г.* Проблемы преемственности содержания высшего и среднего профессионального образования // Проблемы и перспективы развития многоуровневого образования в учреждениях СПО: Материалы Всерос. совещ. Ижевск, 2001. С. 9—23.

[6] См.: *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб., 2001. С. 191.

[7] Там же.

[8] См.: *Ковалевский В.П.* Университетский комплекс как основа подготовки кадров // Высш. образование в России. 2003. № 1. С. 134—140.

[9] См., например: *Анисимов П.Ф.* Среднее профессиональное образование в системе многоуровневой подготовки кадров // Состояние и проблемы развития среднего профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалистов: Матер. Всерос. науч.-метод. конф. Ижевск, 2003. Ч. 1. С. 19—39.

[10] См.: *Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М., 2001. С. 44.

Поступила 25.08.04.

МЕТОДОЛОГИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЗНАНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.П. Саксонова, *доцент кафедры гуманитарных наук Сызранского филиала Самарского государственного технического университета*

В статье раскрываются основные методологические и технологические аспекты интеграции учебной информации в процессе образования студентов технического университета. Представлен анализ методов обучения, рациональной и внерациональной познавательной деятельности будущих специалистов в интегрированных образовательных системах высшей школы.

The methodological and technological aspects of the teaching information integration in the process of technical university students' education are disclosed in the article. An analysis of teaching methods, of rational and arational cognitive experience of students in integrated educational systems is given.

Радикальные политические, социально-экономические, организационные изменения, происходящие в современном российском обществе, объективно ведут к существенным переменам в системе высшего профессионального образования. Динамизм, изменчивость общественных процессов предопределяют новые стратегические направления перестройки процесса обучения в высшей технической школе и преобразование процессов становления будущих специалистов.

Одним из направлений, получивших в последнее время ускоренное развитие в педагогической теории и практике, является интеграция. Интегративная методология образует трехъярусную пирамиду проблем. На первом уровне, ближайшем к основанию пирамиды, располагаются проблемы определения сущностных характеристик интеграции. На втором — вопросы выявления адекватных методов исследования интеграции. Третий уровень проблем связан с пониманием получения интегративного знания будущими специалистами. Центральная проблема данной статьи — определение специфики и сущности педагогической интеграции в процессе становления личности специалиста технического профиля. Для определения и понимания необходимости педагогической интеграции в качестве опорного следует признать тот объективный факт, что процесс учебного познания происходит в пространстве и во времени и носит линейно-дискретный характер. Избежать дискретности, поэтапности в овладении знаниями и умениями невозможно. Однако во власти педагогов — разработать условия, способствующие формированию системных, целостных научных знаний и практических умений в процессе усвоения синтеза сведений по разным дисциплинам.

Целое в методологии понимается как объединение многообразного, как упорядоченное множество компонентов, подчиненных единым целям и задачам. Целостность процесса и результатов подготовки специалистов — многоуровневая и многоаспектная проблема. Можно рассматривать целостность на уровне всего процесса обучения и становления специалиста в системе «школа — колледж — университет — производство — послевузовское образование». Возможен анализ целостности на уровне межпредметно-межцикловых связей, определенного цикла дисциплин, отдельно взятого курса, сквозных понятий, единства и преемственности педагогических действий и т.п.

Ключевое понятие ***интеграция*** происходит от лат. *integer* — целый; *integratio* — восстановление, восполнение, объединение. Конкретных проявлений интеграционных процессов в природе, технике и обществе бесконечное множество. Можно говорить об интеграции как процессе сближения и связи наук, происходящем наряду с процессами их дифференциации. Общеизвестна экономическая интеграция как форма интернационализации хозяйственной жизни. Интеграция языков представляет собой процесс, ведущий к тому, что сообщества, ранее пользовавшиеся разными

© Л.П. Саксонова, 2004

языками (диалектами), начинают пользоваться одним языком. Каждый из перечисленных видов интеграции имеет свою особенность, специфический конечный результат. Не следует полагать, что проблема педагогической интеграции возникла лишь в наши дни. Еще древнегреческий мыслитель Платон в своих работах неоднократно высказывал идею о необходимости интеграции знаний в процессе обучения. В педагогической истории понятие интеграции трактовалось с разных позиций, как это можно видеть из приведенной ниже таблицы.

Генезис понятия «интеграция»

Основные теории толкования понятия «интеграция»	Представители теории	Сущность и основные положения теории	Педагогическая интерпретация
Религиозно-эзотерическая: — древний синтез (синкретизм); — пансофическое знание; — учение о «цельности знаний, живой связи всех наук»; — русская теософия; — антропософская теософия; — «новая модель Вселенной как выражение единства всего»	Пифагор и др. Я.А. Коменский Новалис, Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлегель В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков и др. Е.П. Блаватская, Р. Штейнер и др. П.Д. Успенский	Интеграция — всепроникающий процесс движения составляющих мира к совершенству путем концентрации гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ним	Школа Пифагора, вальдорфская школа и др. Результат: «Человек понимающий, который посвящен в тайны целого». Интегратор — понятие целого
Редукционистская	Г. Спенсер	Главное отличие интеграции — сводимость целого к своим частям. Попытка редуцирования законов педагогики к законам биологии	Бихевиористская концепция, прагматическая и технократическая педагогика, программированное обучение, модульное образование
Диалектическая: — идея всесторонне гармонично развитой личности; — теория единой науки; — советская педагогика	Аристотель, И.Г. Песталоцци и др. К. Маркс, Ф. Энгельс В.И. Ленин, Н.К. Крупская и др.	Интеграция — наличие общих закономерностей у различных составляющих. Целое — это не трансцендентальная реальность (религиозно-эзотерическая теория) и не преобразование сложного в простое (редукционизм), а диалектическое единство	Концепция диалектического единства обучения и воспитания, личности и коллектива, деятельности и познания и др.
Современные концепции интеграции	В.И. Загвязинский, П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев, М.Н. Берулава, А.П. Беляева, В.С. Безрукова, С.Ю. Тюнников, Ю.А. Кустов, Н.К. Чапаев и др.	Интеграция — (восполнение) понятие, означающее состояние связности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, процесс, ведущий к такому состоянию. Интеграция — процесс развития, связанный с объединением в целое разнородных частей и элементов; процессы интеграции в сложившейся системе повышают ее уровень целостности и организованности. Отдельные части целого могут обладать различной степенью автономии, увеличивать объем и интенсивность взаимосвязи между элементами; подстраивать новые уровни[1]	Интеграционные процессы в педагогической науке и практике воспитания, в системе высшего образования. Концепция педагогической интеграции

В современной педагогике успешно используются характеристики интеграции, имеющиеся в других областях. Повторяются в основном три определения:

1) интеграция — процесс становления целостности;

2) интеграция — результат становления целостности;

3) интеграция — процесс и результат становления целостности.

Несмотря на некоторые различия, всем приведенным определениям свойственна одна общая черта: целое образуется в процессе взаимодействия частей. Г. Спенсер считал, что интеграция является абсолютным фактором развития биологических и социальных систем. В основе биологического становления человека лежит синтез белка, в основе умственного — повышение синтетической деятельности мозга, дающее человеку возможность творить, социального — синтез биогенетических и эпигенетических составляющих. Г.С. Костюк, Г. Верпер, А. Левин, Д. Креч признают интеграцию наряду с дифференциацией важнейшим фактором становления личности. Подчеркнем, что в современной социокультурной ситуации в процессе становления специалиста новые знания формируются не аддитивным путем (простым наложением новых знаний на имеющиеся), а через преобразование и переструктурирование прежних знаний. В классическом университете имеют место и аддитивная педагогическая система (программированное обучение), и интегративная (майевтико-сократовский метод, обусловливающий *инсайтно-интуитивное* постижение мира посредством перестройки знаний).

В ходе интеграции происходит трансформация компонентов и проявляются новые интегративные новообразования. В нашем исследовании необходимо отметить факт взаимотрансформации гуманитарного и технического знания в процессе интеграции и появление качественно нового типа знаний — гуманитарно-технического. При этом наблюдается принципиальная несводимость интегративного новообразования к своим частям.

К вышеобозначенным признакам интеграции добавим иерархичность, упорядоченность и организованность. Интеграция — иерархическая целостность, которая является антиподом неупорядоченной и эклектической смеси. Н.К. Чапаев отмечает, что «…человек, взятый во всем богатстве его внутренних и внешних связей, должен стать не только конечным, но и исходным пунктом интеграции в педагогике. В противном случае нельзя быть застрахованным от квазиинтеграции, лжеинтеграции»[2]. Под «лжеинтеграцией» он подразумевает процесс и результат формирования «частичного», «фрагментарного» человека в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности.

В единстве процесса и результата интеграции можно выделить следующие ключевые понятия:

интегральное качество — надиндивидуальная определенность общих кооперативных свойств множества явлений, которые предметно не представлены и не наблюдаемы (В.П. Кузьмина);

интегральный потенциал — предел возможностей явления, процесса в выполнении интегральных функций;

интегральная часть — основа целого;

интегральная информация — свойства компонентов в интеграционных связях;

связь — исходная ступень интеграции с односторонней направленностью действия;

взаимосвязь — наличие двухсторонних отношений между компонентами интеграции;

взаимодействие — углубление и расширение интеграционных отношений, перевод их в более активную форму партнерства;

сотрудничество — совместная деятельность в интеграционных процессах;

сотворчество — высшая ступень интеграции.

Психологическим основанием педагогической интеграции, по мнению Ю.А. Кустова, служат проявления в психофизиологическом механизме поэтапного перехода представленных в материальной или материализованной форме

сведений из внешнего мира во внутренний, умственный, план в процессе поэтапного формирования умственных действий[3]. Благодаря интеграции действий, последовательно совершаемых обучаемым, объективное содержание из окружающего мира становится достоянием сознания обучаемого.

Психофизиологическая теория ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности также основана на проявлении интеграционных процессов. Об этом красноречиво говорит классификация ассоциаций, данная Ю.А. Самариным[4]. Он подразделяет ассоциации, возникающие в процессе учения, на поэтапно усложняющиеся виды. Локальные ассоциации — связи, появляющиеся в пределах данных фактов. Интегративные связи при образовании локальных ассоциаций являются наиболее простыми и неразложимыми. Частносистемные — это ассоциации, возникающие на материале данной темы. Интеграционные связи между разными разделами данного курса Ю.А. Самарин называет внутрисистемными. Связи между материалом различных учебных предметов он называет межсистемными ассоциациями. Последовательность интеграции ассоциаций такова: межсистемные ассоциации образованы на основе внутрисистемных, которые, в свою очередь, возникли из частносистемных и локальных ассоциаций.

Интегративные начала на элементарном, клеточном, уровне проявляются также в процессе формирования научных понятий и их систем в учебном познании студентов. Схематично основные этапы образования понятий можно показать как интеграцию последовательных процессов: ощущение — восприятие — представление — понятие. Формирование каждого из этих звеньев имеет интегративную природу.

Педагогическая интеграция не останавливается на элементарном, клеточном, уровне. Постепенно она охватывает все более и более сложные сферы обучения и образования. Например, развитие понятий на новом познавательном уровне, усвоение новых понятий и их систем базируются на ранее усвоенных понятиях, новых фактах, на жизненном и практическом опыте студентов. Постепенно в сознании обучаемых формируются простейшие интегративные системы понятий и взаимосвязи между ними в виде законов, а позднее на основе законов и новых понятий возникает более сложная интегративная система понятий — теория. Осуществляется переход от теории, дается выход к практике, готовится база для интеграции со смежными дисциплинами — реализации межпредметных связей. Более высоким уровнем интеграции являются межцикловые взаимосвязи: общего и профессионального образования, педагогического и технического знания в профессионально-педагогических учебных заведениях, педагогики и психологии, физиологии и социологии.

Как же происходит получение интегративного знания в процессе становления будущих специалистов? У молодых людей проба сил в профессиональном деле, практическое применение знаний активизируют обмен между социальным, бытовым и духовным контекстами опыта, который пронизывает психическое содержание сознания и бессознательного. Личный опыт вхождения во взрослую жизнь, возможность принимать решения, используя продукты своего активного воображения, приобретают особую эмоциональную окраску, ассоциируясь с событием, знаменующим психическое рождение взрослой личности. По мере развития методов обучения через науку, активно использующих исследовательскую деятельность и профессиональную практику, специалисты все более осознают практическую необходимость понимания механизмов, связывающих два вида познания: рациональное (рассудочное) и внерациональное (образное), — особенностей внерациональной межличностной динамики при взаимодействии преподавателя со студентом.

Наше восприятие, по выражению О. Хаксли, представляет собой редукционный клапан, пропускающий в сознание лишь незначительную часть эманаций окружающего мира[5]. По мнению К.Г. Юнга, бессознательное содержит

психологический продукт филогенеза — реликтовые слои, включающие архетипы и инстинкты, суть общего человеческого опыта, так называемое коллективное бессознательное[6]. Личное бессознательное, лежащее между областями сознания и коллективного бессознательного, формируется из информации, вытесненной из сознания; из образов внешнего мира, ассимилированных психикой в результате неосознанного восприятия, минующего область сознания; из результатов ассимиляции интуитивных и творческих действий; из других продуктов деятельности коллективного бессознательного.

Можно выделить следующие типы внерационального знания: имплицитное, интуитивное, реликтовое.

Имлицитное знание — конструкт, образующийся в личном бессознательном индивида. Оно позволяет осуществлять управление многопараметрическими системами в режиме реального времени[7].

Интуитивное знание — формирование агломерата из частей личного и коллективного бессознательного, важный компонент и продукт творческой деятельности[8].

Реликтовое знание репрезентируется содержанием коллективного бессознательного, т.е. архетипами и инстинктами, продуцирующими практическую активность, действия в экстремальных ситуациях.

Синтез рационального, интуитивного и реликтового знания дает ***интегрированное знание***. А.О. Карпов отмечает, что «интегрированное знание — это синтезированный в познавательной практике индивидуума комплекс амбивалентных продуктов рационального и внерационального мышления и восприятия, который ассимилируется психикой в виде целостной системы с согласованной структурой и межобъектной динамикой и проявляется как пропущенное через личность единство теоретического и практического опыта человека в его внутренней и внешней, сознательной и бессознательной активности»[9].

К.Г. Юнгу принадлежит важный термин «инстинкт психологического роста»[10], который показывает динамику восхождения знания от актуализации через активацию к интеграции. Подчеркнем, что в современном профессиональном образовании сделать знание актуальным для личности — значит связать его с системой интересов личности, дать прочувствовать ego витальность этих связей, спроецировать представления на психический строй или ассимилировать идеи личных интересов в сознательное и бессознательное студента. Активация переводит знания из статического состояния в динамическое. Интеграция знания протекает при взаимодействии сознания и бессознательных слоев психики в процессе возникновения интуитивных представлений об объектах и окружении, их внутриличностного отождествления и принятия.

Проблема формирования интегрированного знания в высшей технической школе приводит к стилевым изменениям и развитию научно-ориентированной микропедагогики в интегрированных макросистемах. М.Н. Берулава считает, что интеграция выражает единство содержательных и процессуальных сторон и имеет отношение ко всем уровням образования — общетеоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности и личности[11]. Педагогическая интеграция предполагает преобразование методов, форм, средств, способов и приемов интегрирования. Метод обучения в интегрированных образовательных системах — это интегрированная система обучения, синтезирующая образовательные технологии, специально организованную образовательную среду, способы воспитания, развития личности и материально-технические ресурсы. При этом психологическая атмосфера глубоких личных контактов преподавателя и студента оказывает формирующее воздействие на становление личности специалиста, его философию жизни и внутренний мир. Преподаватель-наставник, который включает в мир студента новые

социальные и профессиональные компоненты реальной действительности, помогает формировать образцы поведения и личной диспозиции, освоения культурных норм и ценностей, запускает механизм развития личности.

Решая проблему педагогической интеграции, в своей исследовательской деятельности мы использовали следующие методы: эмпирический анализ источников педагогической теории и практики, анализ дисциплин и понятий, метод категориального синтеза, метод аналогии и метод мысленного эксперимента. Необходимо отметить, что интегративная технология — это определенная совокупность, включающая орудия, способы, приемы и алгоритм воздействия. Все это квалифицируется как объектно-содержательные, организационно-процессуальные и алгоритмические средства интеграции.

Объектно-содержательные средства представлены как компонентами научного знания (фактами, понятиями, законами, теориями), так и способами, приемами интеграции. К способам относим унификацию понятий и универсализацию методов, экстраполяцию, обобщение. К приемам — простую и сложную формы наращения профессионально-педагогических понятий.

В число организационно-процессуальных средств включаются теоретико-методологические, логико-операциональные, дидактические и организационные средства.

Направленность и последовательность движения интеграционного процесса находят выражение в технологической цепочке интеграции. Имеющийся опыт в области разработки интеграционных курсов и программ позволяет обозначить ряд ее звеньев:

а) определение целей интегрирования;

б) выявление объектов и компонентов интегрирования;

в) выделение интегративного ядра;

г) установление новых связей между объектами и компонентами интеграции;

д) апробация вновь образуемой системы.

Высшей целью педагогической интеграции является восстановление целостной сущности человека. Отсюда следует, что целостная личность — интегрированная личность, которой свойственны процессы самореализации, самоидентификации и саморазвития.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 5-е изд. М., 1986. С. 211.

[2] *Чапаев Н.К.* Факторы и средства взаимосвязи педагогического и технического знания в дидактике профтехобразования: Дис. … канд. пед. наук. Казань, 1989. С. 3.

[3] См.: *Кустов Ю.А.* Интеграция как педагогическая проблема // Сб. науч.-метод. работ. Тольятти, 1994. С. 10.

[4] См.: *Самарин Ю.А.* Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М., 1962. С. 29.

[5] См.: *Хаксли О.* Двери восприятия // Двери восприятия: роман, повесть, трактаты. СПб., 1999.

[6] См.: *Юнг К.Г.* Структура души // Сознание и бессознательное. СПб., 1997.

[7] См.: *Блинникова И.В., Сафуанова О.В.* Психосемантика и процессы семантической обработки // Современная психология. М., 1999. С. 249.

[8] Там же. С. 250.

[9] *Карпов А.О.* Научное познание и системогенез современной школы // Вопр. философии. 2003. № 6. С. 51.

[10] *Юнг К.Т.* Указ. соч.

[11] См.: *Берулава М.Н.* Теория и методика интеграции естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах. Челябинск, 1986. С. 6.

Поступила 30.07.04.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Кольга, *проректор по довузовской и воспитательной работе Сибирского государственного аэрокосмического университета, доцент*

По мнению автора, главным условием нашего лидерства в освоении космоса является воспроизводство кадрового потенциала. Система подготовки специалистов аэрокосмического профиля отличается множеством уникальных особенностей, нуждающихся в конкретизации и систематизации. Педагогика аэрокосмического образования сегодня в первую очередь требует научно-теоретического обоснования и выработки базовых концепций стратегического развития. Одна из таких концепций описывается в данной статье.

The author states that the main precondition of our leadership in cosmic exploration is cadre reproduction. The system of aerospace specialists education abounds in unique peculiarities that need concretization and systemization. This type of education requires systemic theoretical approach and elaboration of fundamental concepts of its strategy. Such a concept is proposed in the article.

Тенденции современного развития таковы, что многие науки, появление которых было обусловлено вполне конкретными потребностями общественно-исторической практики, в процессе развития активно интегрируют с другими областями знания, обретая в этом процессе свое дальнейшее дифференцированное развитие и утверждение, свой предмет исследования, а значит, и свое право на самостоятельность. Эти процессы выступают главным свойством науки, основой ее существования и прогресса.

Одной из общих закономерностей развития любой науки, в том числе и педагогической, является чередование в ней периодов относительно спокойного (эволюционного) и бурного (революционного) движения теоретических основ, систем, понятий, представлений. Несмотря на то что в области социальных наук на современном этапе происходят революционные изменения, тем не менее в области педагогики наблюдается активный процесс эволюционного развития: постепенное накопление новых научных фактов, экспериментальных данных обусловливает интенсивность ее развития.

Практическая деятельность педагога в сфере аэрокосмического образования требует высокой степени профессиональной компетентности и творческого подхода. Но столь же необходимы и важны качественно управляемый учебный процесс, учебный план, учебная программа, предварительно разработанные и должным образом обоснованные методические материалы, в которых обозначены цели образования на том или ином уровне, его содержание, возможные методы, средства, организационные формы. Подчеркнем особую важность взаимосвязи этих параметров в аспекте целостного взгляда на систему аэрокосмического образования. Интеграционному процессу аэрокосмического образования должна предшествовать тщательная теоретическая и методическая разработка педагогической концепции будущей образовательной деятельности. В ней должны быть представлены все компоненты деятельности преподавателя: соответствующие образовательные стандарты, цели, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся.

Под педагогической концепцией аэрокосмического образования подразумевается целостное представление о совокупности методологических, организационных, содержательно-процессуальных знаний специальной профессиональной направленности. Концепция аэрокосмического образования представляет собой некую самостоятельную и особую область познания, обладающую своей специфической организационной педагогической структурой и располагающую собственным уникальным содержанием. Становление и формирование такой концепции вызваны к жизни потребностями

© В.В. Кольга, 2004

общества в сохранении стабильности и устойчивости, а также в придании нового импульса развитию учебных заведений и разработке образовательных проектов, задействованных на выполнение задач кадрового воспроизводства для ракетно-космической и авиационной отрасли страны. Кроме того, назрела необходимость в теоретическом осмыслении и обобщении опыта подобного обучения и воспитания для каждого нового поколения будущих специалистов.

Особенности концепции определяются взаимовлиянием и взаимодействием трех областей человеческой деятельности — науки, техники и производства.

Еще одной особенностью концепции является единство теоретических и практических компонентов деятельности, непрерывное сочетание и взаимодействие мыслительных и практических действий. Так, например, в задаче проектирования модели ракеты настолько много взаимозависимостей, что очень трудно (а в ряде случаев и невозможно) учесть влияние каждого из компонентов на результат. Практически любая проектно-конструкторская задача, связанная с разработкой летательного аппарата, характеризуется большой областью поиска и многовариантностью решения.

Техническая деятельность непосредственно связана со спецификой технического мышления, важнейшей характеристикой которого в аэрокосмическом образовании и последующей инженерной деятельности является использование большого запаса специальных знаний. Понятия, составляющие основу, например, такой дисциплины, как «Двигатели летательных аппаратов», отражают закономерности многих наук — физики, химии, математики и т.д. Причем они представляют не простой конгломерат сведений, а единство существенных признаков процессов разработки данного устройства, анализируемых под углом зрения разных наук. Эта особая структура технических знаний по сути дела обусловлена многообразием свойств и функций объектов разработки, чьи существенные связи, отношения и свойства отражают те или иные технические понятия.

Кроме того, если в обычных познавательных задачах содержатся, как правило, все необходимые и достаточные для их успешного решения данные, то в условиях многих технических задач этих данных недостаточно либо они вовсе отсутствуют. Таковы многие конструкторские, изобретательские, технологические и иные задачи авиационно-ракетной направленности.

Что касается научной деятельности, то здесь все определяется фактами, точностью информации, практическим опытом.

Главная задача научной деятельности как основы педагогической концепции аэрокосмического образования — обнаружение объективных законов действительности — законов, носящих преимущественно природолибо техногенный характер. Отсюда следует ориентация научного исследования проблем создания техники на общие, существенные свойства как самих предметов, так и явлений, их сопровождающих. Научное познание процессов создания ракетной и авиационной техники, законов управления полетами есть сложный противоречивый процесс воспроизводства знаний, образующих целостную развивающуюся систему понятий, теорий, гипотез, законов и других идеальных форм, закрепленных в языке — естественном или искусственном. В процессе такого познания применяются и специфические материальные средства: приборы, инструменты и другое научное оборудование, часто очень сложное и дорогостоящее. Для комплекса аэрокосмических наук (прежде всего это аэро- и газодинамика, теория полета и т.д.) характерно использование и таких средств, как современная логика, диалектика, системный анализ и другие общенаучные приемы. Кроме того, научной деятельности, исследующей технику, присущи строгая доказательность, обоснованность результатов и достоверность выводов. Но всего этого нельзя достичь без надежных и проверенных инструментов.

Превращение науки в непосредственную производительную силу особенно четко прослеживается на примере аэрокосмических наук. Научные открытия, ставшие результатами покорения космоса, породили грандиозный шлейф инноваций. Этот процесс сопряжен со становлением новой функции науки, с формированием качественно новых связей между ней, техникой, производством и образованием. Космическую эру, начавшуюся с полета Ю.А. Гагарина, можно рассматривать в качестве принципиально нового периода, когда именно наука и новые научные знания обеспечивают возможность создания принципиально новых конструктивных, проектных, технологических, организационных решений и перехода на научные методы управления социальными, экономическими и технологическими процессами.

Доминирующим фактором эффективной производственной деятельности в ракетно-космической и авиационной отрасли является способность воспринимать высочайший уровень требований к производственному заданию, воспроизводить высокосложные, практически уникальные изделия, опираясь на мощнейший исследовательский, конструкторско-проектировочный, информационный аппарат.

Современное ракетное и авиапроизводство полностью отражает изменения в структуре сырья и материалов (химические и композиционные материалы и т.д.), появление и расширение использования новых источников энергии (биоэнергетика, химическая, солнечная энергия и т.д.), развитие микроэлектроники, кибернетики, вычислительной техники, автоматизированных систем управления процессами. Постепенно устанавливаются объективные предпосылки для широкого использования в нем достижений науки и техники, возникают прямые связи между наукой и производством. Наука воздействует на производство не только через свою материализованную форму в виде новой техники, но и через человека, его квалификацию и творческую активность.

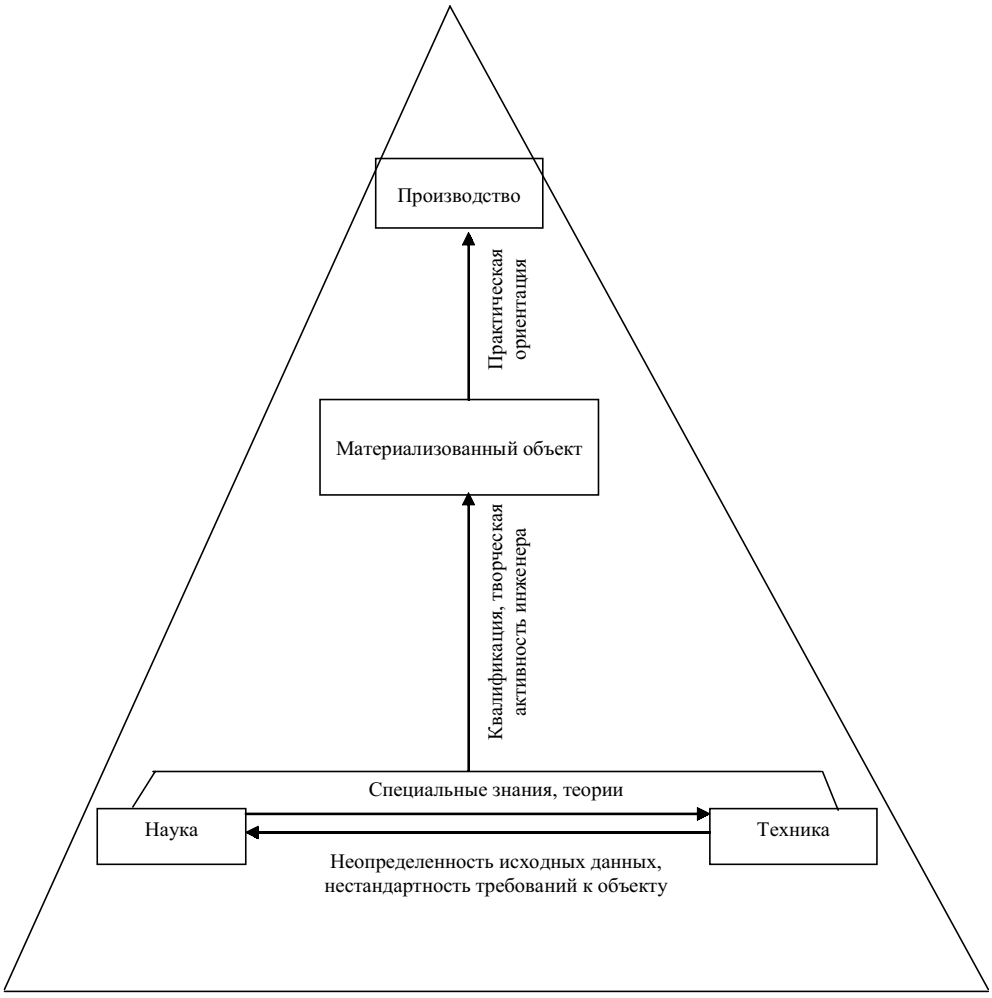
На современном этапе аэрокосмическое производство может успешно развиваться только в том случае, если основу этого процесса составят новейшие достижения науки и техники, прогресс которых выступает в качестве условия, обеспечивающего рост производительности труда, материальных и финансовых ресурсов, национального дохода и жизненного уровня населения. Прогресс науки и техники обеспечивает ускорение интеграции науки и производства и позволяет перенести акценты с количественных сторон развития общественного производства на качественные; перейти от экстенсивных путей развития производства к интенсивным, от эмпиризма к научным методам, от утилитарно-репродуктивной к творческой деятельности. Данная полярность обусловливает не только необходимость особого исследовательского подхода, но и определенные трудности в создании логически стройной системы научных целей, понятий, категорий и задач концепции.

Уникальность рассматриваемой концепции определяется тем, что в ней объединились и сосуществуют два исторических опыта человеческой деятельности: научно-педагогический и научно-технический (рис. 1). Обе формы общественного сознания прошли свой неповторимый путь исторического развития. Очевиден вывод о том, что процесс их органичного взаимодействия вполне может быть осуществлен при условии проектирования особых интеграционных форм и научных систем аэрокосмического образования.

Место данной области знаний в системе педагогических наук определяется в первую очередь спецификой инженерной педагогики как составной части профессиональной педагогики (рис. 2).

Опираясь на исследование становления профессиональной педагогики, отметим ряд предпосылок, определяющих педагогическую идеологию и статус концепции аэрокосмического образования.

Во-первых, общая дидактика отражает преимущественно общее образование, что в значительной степени ослабляет наполнение методик технических предметов.



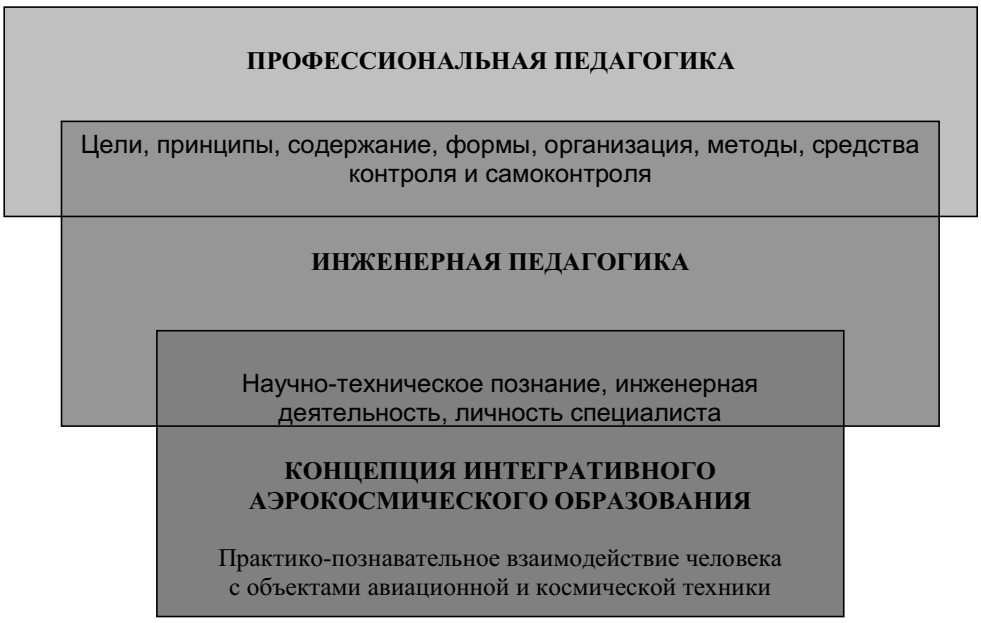
Р и с. 1. Концептуальное взаимодействие областей инженерной деятельности в системе интегративного аэрокосмического образования

Во-вторых, очень многие специальные предметы, такие, например, как «Ракетостроение», «Основы аэродинамики» и др., представляют собой совокупность разделов нескольких, часто даже разнородных научно-технических дисциплин. Такая неоднородность предметов, образующих содержание аэрокосмического образования на любом его уровне, затрудняет формирование соответствующих предметных методик.

В-третьих, подавляющее большинство преподавателей технических предметов — ученые либо инженеры, не имеющие специального педагогического образования.

Следовательно, с одной стороны, формирование концепции аэрокосмического образования происходит как логическое развитие общепедагогических понятий и категорий: целей, принципов, содержания, форм, организации, методов, средств контроля и самоконтроля. Сохраняя педагогическую сущность, они ориентированы на инженерное образование в целом, и в частности на практико-познавательное взаимодействие человека со сложнейшими объектами космической и авиационной техники, объемными массивами информации, необходимостью принятия стратегических решений в условиях высокой неопределенности. С другой стороны, сущность концепции не исчерпывается общими педагогическими категориями. Теория и практика показывают, что специфическими для этой области

профессиональной инженерной педагогики категориями выступают научно-техническое познание, инженерная деятельность, личность специалиста и общение в процессе профессиональной деятельности.



Р и с. 2. Место педагогической концепции интегративного аэрокосмического образования в системе педагогических наук

Таким образом, место педагогической концепции аэрокосмического образования определяется тем, что она исследует закономерности образования и развития личности специалиста в особой профессиональной сфере деятельности — разработке и создании космических и авиационных объектов.

В категорийном плане профессиональное аэрокосмическое образование рассматривается нами как область взаимодействия трех пространств:

— образовательного, которое определяет принципы и условия образования;

— интегрированного профессионального, выделяющего систему образовательных стандартов аэрокосмического образования по уровням педагогической системы;

— личностного, объединяющего совокупность необходимых профессионально-личностных качеств специалиста (рис. 3).

Из модели взаимодействия следует, что проектирование системы профессионального аэрокосмического образования имеет несколько целей: развитие личности на фоне удовлетворения потребностей общества и роста интеллектуального, научного, производственного потенциала страны.

Соответственно концептуальными задачами на данном этапе развития аэрокосмического образования в частности и системы образования в целом являются:

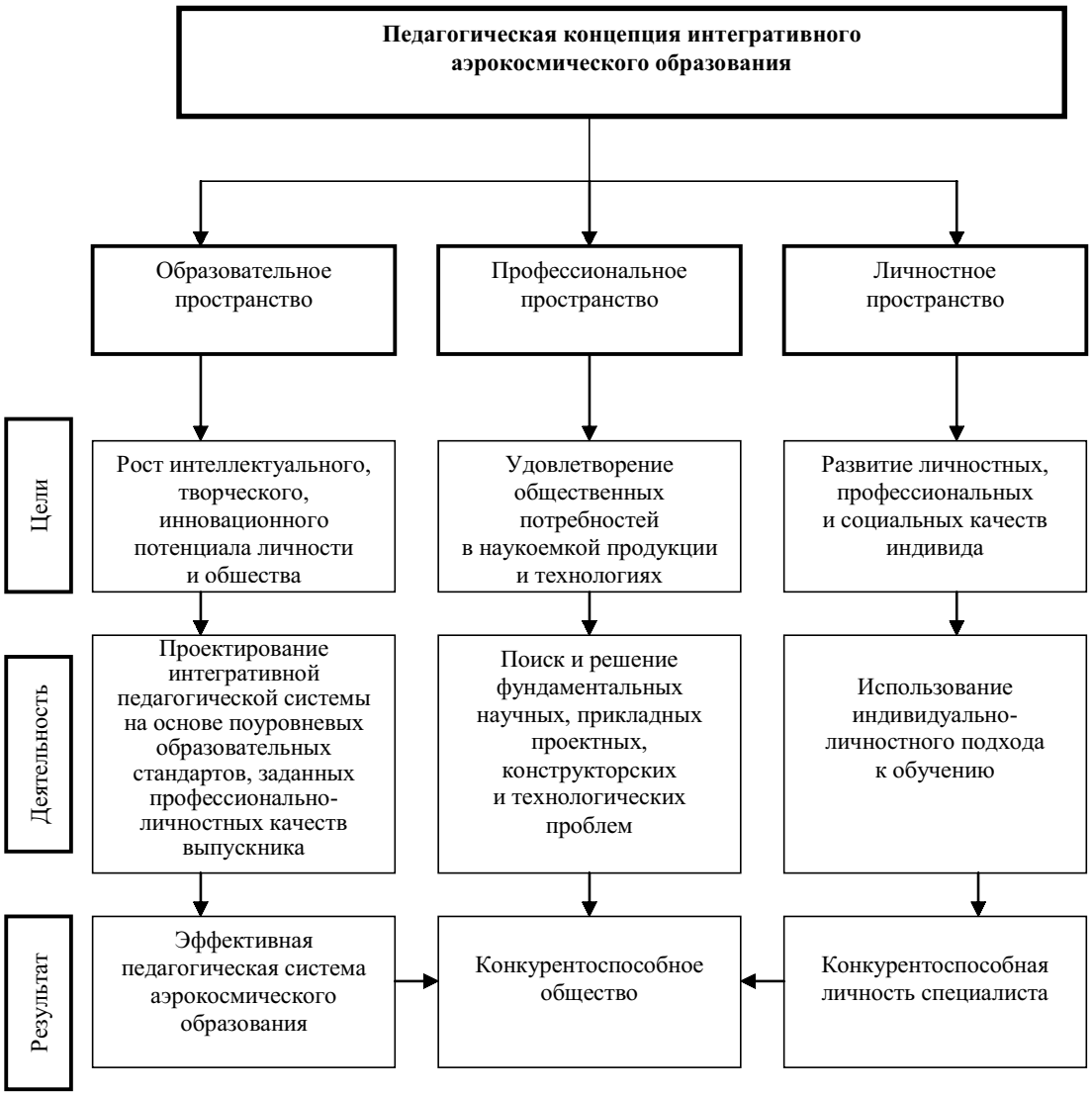
— создание единой методологической линии аэрокосмического образования;

— моделирование структуры учебного процесса в рамках интегративной педагогической системы;

— моделирование педагогических условий подготовки специалиста.

Из проведенного выше научно-теоретического анализа можно сделать вывод, что концепция аэрокосмического образования как самостоятельная область профессиональной инженерной педагогики находится в постоянном диалектическом развитии. В ней органично взаимодействуют исторически сложившиеся научно-педагогические и научно-технические

традиции и черты, без которых немыслима такая область человеческой деятельности, как освоение космического пространства. Под влиянием социальных факторов меняется и обновляется воспроизводственная деятельность общества. Каждому историческому периоду присущи свои особенности, которые сказываются во всех сферах деятельности человека, в том числе и в педагогике. При этом педагогика, как, впрочем, и научная, производственная, инженерная деятельность, социально обусловлена и, следовательно, должна учитывать требования времени, выполнять определенный «общественный заказ».



Р и с. 3. Модель пространственного взаимодействия в педагогической концепции аэрокосмического образования

Диалектически претворяя традиции и инновации, аэрокосмическое образование способно успешно решать проблемы формирования и развития личности. При этом нужно иметь в виду, что догматическое следование любой прогрессивной модели обучения чревато регрессом. Особенно важно наличие гибких профильно-адаптированных институциональных направляющих в аспекте проектирования педагогически интегрированной образовательной системы.

Поступила 09.09.04.

КРИТЕРИЙ ТРУДНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА*

А.В. Гидлевский, *доцент Омского государственного педагогического университета*

В статье обсуждается методология исчисления трудности образовательного стандарта посредством суммирования показателей трудности задач, заданий, тестов, текстовых фрагментов, представляющих конкретную дисциплину или ее часть. Данная методология позволяет говорить о трудности стандарта с точностью до долей процента, с указанной точностью оценивать соответствие знаний учащихся тому или иному выбранному государством либо образовательным учреждением уровню образовательного стандарта, а также сравнивать по параметрам трудности и эффективности уровни образования у нас и за рубежом. Предлагаемая методология дает возможность получить не только соответствующий измерительный инструментарий, но и эффективный способ управления качеством образования.

The methodology of calculation of difficulty of the educational standard by means of summation of parameters of difficulty of tasks, tests, the textual fragments representing this or that discipline or its part is discussed. The given methodology allows to evaluate the difficulty of the standard to fractions of percent, which allows to estimate with the specified accuracy conformity of knowledge of pupils to this or that chosen by the state or by an educational establishment level of the educational standard and also allows to compare parameters of difficulty and efficiency levels of education in this country and abroad. The methodology offered will allow to get appropriate measuring techniques, and is an effective way of quality management of education.

Существующая идеология измерения качества образования сегодня все более склоняется к интеллектуальной парадигме, сущность которой заключается в необходимости измерений параметров, определяющих интеллектуальное развитие обучаемых как результат воздействия образовательной среды. Альтернативой интеллектуальной парадигме остается так называемый образовательный стандарт, который представляет собой по сути перечень вопросов программ дисциплин. Для того чтобы объединить интеллектуальную и «стандартную» концепции, необходим критерий трудности образовательного стандарта как трудности задач, заданий, тестов, выполняемых в рамках упомянутого перечня, а также текстовых и образных фрагментов, включаемых в дидактический комплекс по той или иной дисциплине. В настоящее время основным инструментом обучения и верификации его результатов являются учебные задания. Характер таких заданий все более отходит от «зубрительной» технологии и смещается в сторону «проблемной» практики, требующей не репродукции сведений, а интеллектуального поиска. Задачная форма учебных заданий (будем называть их тестами, поскольку с их помощью осуществляется также и контроль) становится сегодня преимущественной. Главная проблема для педагогов, составляющих задания, — отсутствие простого метода исчисления трудности, поскольку последняя является той характеристикой заданий, которая позволяет верифицировать прирост способности индивида в решении задач, требующих серьезного интеллектуального поиска.

Калибровка тестов (к сожалению, авторы рекомендаций редко отличают сложность заданий от их трудности) осуществляется сегодня, как правило, двумя способами.

Первый способ — статистический, или, другими словами, олимпиадный, поскольку он иногда применяется при установлении градаций трудности олимпиадных заданий. Согласно данному способу задача тем труднее, чем меньшее количество решающих добились положительного результата. Параметр, который при этом измеряется, мы бы назвали успешностью, однако отнесли его к данному контингенту, а не к задаче. Измеряемая таким образом трудность одной и той же задачи всякий раз будет зависеть от подготовленности «исполнителя», и лишь для экспертов она будет одной и той же, оцениваемой в удобных для

* Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 04-06-00024а.

© А.В. Гидлевский, 2004

практического применения шкалах, имеющих нужную степень разрешения. Используя же в качестве выборки всякий раз другой контингент, мы будем получать другие характеристики задач. И чем больше мы будем экспериментировать с данной задачей, тем шире будет для нее спектр успешностей — ровно по количеству ее решающих. Вычислять же среднюю успешность — все равно, что определять среднюю температуру по больничной палате.

Второй метод — экспертный, он заключается в том, что человек, называемый экспертом, произвольно, поскольку у него нет метода разделения заданий по трудности, назначает баллы за задания, руководствуясь лишь своей интуицией. Данный метод мы бы назвали интуитивным. Тем не менее субъективность эксперта, его ориентация на свое собственное умение, объективирует метод, поскольку эксперт решает задачи (выполняет задания) более рационально и его решение, как правило, является наименее сложным. Таким образом, появляется возможность введения объективного критерия трудности задачи как количественной характеристики ее наиболее рационального решения.

Как мы уже отметили выше, результатом применения существующих способов калибровки тестов являются тестовые форматы, резко различающиеся по трудности, иногда в несколько раз. Данное обстоятельство приводит к тому, что испытуемый с худшим уровнем подготовки иногда получает гораздо более высокий балл в сравнении с лучше подготовленным индивидом. Если в каждодневной практике рядового педагога на это обстоятельство приходится «закрывать глаза», считая его неизбежной образовательной издержкой, то в случае таких ответственных срезов, как, например, ЕГЭ, нужна высокая точность калибровки тестов по трудности для целей изготовления равнотрудных форматов. Да и в практике продвинутых педагогов составление многоуровневых по трудности тестов представляет собой серьезную проблему.

Сложность (*сложенность*) задачи — «длина» алгоритма ее решения — может быть использована для введения понятия трудности как разности показателей сложности решений «ученика» и «эксперта»[1]. Однако для этой цели необходимо фиксировать весь процесс выполнения заданий, что на данном этапе развития технологии тестирования трудно осуществить. Тем не менее сложность задачи как количество операций в оперативной памяти необходимо учитывать в интегральном показателе трудности, поскольку именно совершенствование доступа к резервам оперативной памяти (развитие) мы в первую очередь связываем с результатом образовательного процесса. В процессе решения задачи сознание требует расширенного объема оперативной памяти, в то время как обычно объем «подгруженной» оперативной памяти равен в среднем 4 отрезкам информации[2]. Для среднего учащегося это — 1 отношение, 1 формула, 1 закон. В процессе обучения, однако, мозг учится сжимать информацию, и у эксперта по задачам уже законы служат элементами операционального «поля». Информацию можно сжимать и дальше, добиваясь с помощью новых более крупных элементов широкого охвата предметной области. Происходит то, что в интеллектике называется укрупнением фреймов[3]. Другой аспект тестирования — задачи из разных предметных областей — проверяет умение находить связи между фреймами, что требует еще больших ресурсов оперативной памяти, которые необходимо активизировать учащемуся.

Часто используется простое графическое (графовое) представление решения мыслительной задачи[4], в том числе и процесса понимания текста[5]. При этом отношения того или иного вида могут быть представлены частью дерева структуры решения мыслительной задачи.

С использованием данного представления трудность теста рассчитывается как сумма трудностей отдельных заданий, трудность задания (задачи) — как сумма трудностей отдельных действий,

составляющих структуру решения. Трудность того или иного действия определяется как произведение сложности действия (масштабированной сложности) на значение коэффициента трудности, величина которого равна 1 для последнего действия в решении задачи и возрастает на 1 при переходе к предыдущему действию. Обоснование данного приема исчисления значений коэффициента трудности приведено в нашей работе «Простой метод исчисления трудности…»[6]. Данный метод на сегодняшний день представляется нам единственным, не требующим высокой квалификации педагога. Прямой же метод исчисления «скрытых» действий требует от эксперта по сегодняшним меркам высочайшей квалификации, что возможно лишь при тщательном отборе в педагогическую профессию. Разрешение системы зависит от выбранного масштаба сложности действия и может достигать долей процента для задач «средней» трудности.

Иллюстрация метода приводится в вышеназванной работе. Ограничимся очень кратким напоминанием. Пусть имеем граф структуры решения некоторой задачи (рис. 1). Из рисунка видно, что задача состоит из 2 действий (шагов), коэффициенты трудности которых, согласно вышеупомянутому методу их исчисления, принимают значения 1 и 2. Назначим каждому шагу сложность, например $C = 18$. Тогда для первого действия трудность будет равна $2 \cdot 18 = 36$, для второго — 18. Суммарная трудность задачи, таким образом, равна 54.

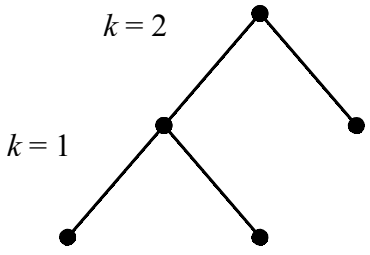


Рис. 1

Часто в заданиях тестов, служащих для измерения качества образования в рамках того или иного стандарта, требуется выбрать определение понятия, соответствующее правильному ответу. В этом случае трудность вопроса теста, а лучше сказать, трудность ответа на данный вопрос можно определить как трудность понятия.

Расчет трудности понятия можно провести различными способами, например определить, с каким количеством понятий оно непосредственно связано. Это — понятия первого яруса. С указанной целью необходимо рассмотреть общее определение понятия либо рабочее в рамках данной дисциплины определение. Трудность понятия T зависит от числа связей с теми понятиями, чрез которые раскрывается содержание данного. В следующем примере (рис. 2) $T = Cn$, где C — условная сложность связи, допустим $C = 3$; n — количество связей. В рассматриваемом случае $n = 4$, следовательно, $T = 12$.

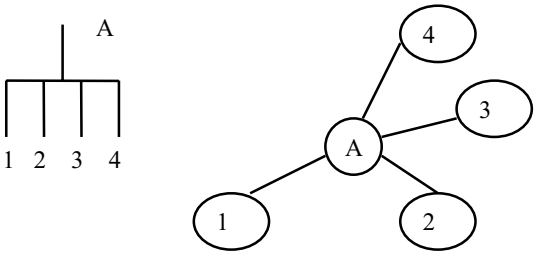
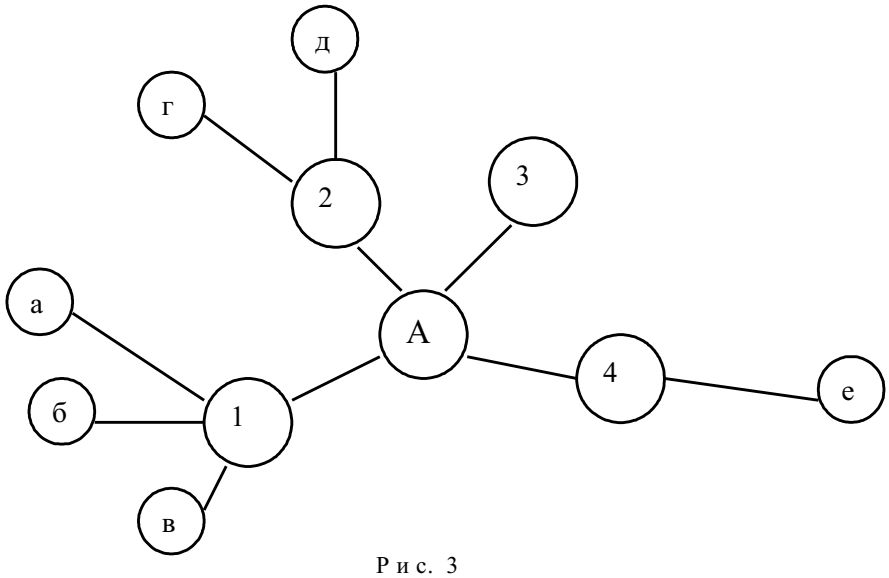


Рис. 2

Трудность понятия можно рассчитать так же, как и трудность решения задачи. Для этой цели определяется структура понятия и суммируются трудности ярусов с весовыми коэффициентами, значения которых выбираются следующим образом. Для последнего яруса коэффициент равен 1, для предпоследнего — 2 и т.д. Если мы ограничиваемся 2 ярусами, как показано на рис. 3, то значения коэффициентов будут равны 1 и 2. Трудность первого яруса (понятия 1—4) найдем по произведению количества связей (4) на значение коэффициента иерархичности (2). Оно равно 8. Для внешнего яруса количество связей — 6, а коэффициент иерархичности — 1. Трудность данного яруса будет равна 6. В сумме же мы имеем $T = 14$. Это — общая трудность понятия. Для повышения точнос-

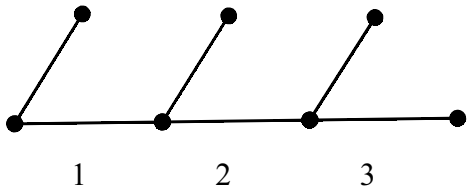
ти метода можно масштабировать, увеличивать сложность ярусов, задавая каждой связи значение, равное не 1, а, допустим, 9. Тогда трудность обсуждаемого понятия будет равна не 14, а 72 + 54 = 126.



Р и с. 3

Базируясь на предложенной методике оценки трудности понятий, можно рекомендовать в самом простом случае 3 уровня соответствия знаний учащегося требованиям образовательного стандарта. Первый уровень — уровень сегодняшнего дня. Его можно назвать «запоминательным», поскольку ему соответствует запомненное определение. Этот уровень включает первый ярус понятий, через которые раскрывается искомое содержание исходного понятия (см. рис. 2). Второй уровень можно назвать смешанным, «запоминательно-понимательным». Он имеет второй ярус понятий (см. рис. 3). Третий уровень имеет третий ярус понятий, раскрывающих содержание понятий второго яруса. Его можно назвать «понимательным». Целью образования в аспекте сказанного будет являться переход от «запоминательного» стандарта к «понимательному».

Понимание текста — это поиск соответствия информационной структуры текста имеющимся в памяти человека фреймам ситуаций. Ситуация — элемент решения задачи, который также может быть задан в форме отношения. Простым методом отыскания семантической структуры текста является предикатный[7], который имеет дело с текстовым субъектом, часто выполняющим роль имени фрейма, и иерархией текстовых предикатов, которая может быть представлена в виде дерева. На рис. 4 изображено дерево предикатной структуры условного текста.



Р и с. 4

Трудность текста определяется количеством и качеством «шагов догадки», а в графологической модели — количеством скрытых ярусов, отображающих отношения. Если скрытые ярусы отсутствуют, то коэффициент трудности каждого яруса можно принять равным 1. Если же какой-либо ярус может быть развернут в 2 яруса, то для него коэффициент трудности $k = 2$, и т.д. Таким образом, каждый шаг догадки имеет свою трудность, которую, в частности, можно вычислить как произведение соответствующего коэффициента трудности k,

количества вершин данного яруса m и количества учитываемых связей n.

$$T = kmn.$$

Если допустить, что показанное на рисунке дерево не имеет свернутых ярусов, то коэффициент k для каждого яруса будет равен 1, и трудность каждого шага может быть легко вычислена:

$$T_1 = T_2 = T_3 = 6.$$

Легко видеть, что суммарная трудность в этом случае равна 18.

Мы привели здесь самый простой метод исчисления трудности текста. Для строгого же расчета необходимо учитывать значительный спектр семантических пространств, что делает задачу полного семантического анализа текста трудновыполнимой. При моделировании восприятия текста необходимо также учитывать особенности организации оперативной памяти человека. Важными являются также вопрос о связи глубинных структур языка с поверхностными и вытекающая отсюда проблема искажения информации.

Используя предлагаемый метод исчисления трудности логико-гностических задач, мы можем выделить несколько уровней трудности стандарта по той или иной дисциплине и обеспечить образовательный процесс в соответствии с желаемым уровнем. С применением данного метода легко решаются также проблемы калибровки тестов для единого государственного экзамена, аттестации образовательных учреждений, сопоставления уровней отечественного и зарубежного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Нгуен-Ксуан А., Жинь Шао*. Умозаключения и стратегии решения задач // Вопр. психологии. 1997. № 1. С. 82—98.

[2] См.: *Ламзина Н.А*. Зависимость объема кратковременной памяти от длины алфавита запоминаемых сигналов // Психофизиологические закономерности восприятия и памяти. М., 1990. С. 155.

[3] См.: *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека: (Введение в психологию). М., 1974. С. 489—491.

[4] См.: *Жигачева Н.А., Рыженко Н.Г.* Графовое моделирование структур решений сюжетных задач // Математические структуры и моделирование. Омск, 1999. Вып. 4. С. 104—117.

[5] См.: *Гидлевский А.В*. О методологии понимания текста // Гуманитарные исследования. Омск, 2000. Вып. 5. С. 264—268.

[6] См.: *Гидлевский А.В.* Простой метод исчисления трудности тестов в задачах точного измерения результата образования // ИО. 2003. № 4. С. 56—59.

[7] См.: *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 176 с.

Поступила 21.06.04.

СИНТЕЗ ИНТУИТИВНО-ОБРАЗНОГО И РАЦИОНАЛЬНО-КРИТИЧЕСКОГО МЕТОДОВ ПОЗНАНИЯ — ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЯ В ДИДАКТИКЕ

Я.Д. Лебедев, *доцент кафедры физики Вологодского государственного технического университета*

В работе рассматриваются возможности синтеза интуитивно-образного и рационально-критического методов познания в дидактике. Введение формализованных знаний рационально-критического стиля мышления в теорию обучения объясняется тем, что они вносят в научное познание организующий, доказательный и предсказательный характер. Используя некоторые понятия конечной математики, автор предлагает обобщенный базис системных описаний, позволяющий вычленять индивидуальные характеристики исследуемых объектов, и демонстрирует это на примере методологической культуры учителя.

Synthesis possibilities of the intuitively-descriptive and rational-critical methods of cognition in didactics are investigated in the paper. Introduction of formalized knowledge of the rational-critical thinking style into the theory of teaching is explained by the fact that it introduces organition, conclusiveness, and prediction into scientific knowledge. On the basis of some finite conceptions of mathematics generalised basis of system descriptions giving an opportunity to single out individual characteristics of investigated objects has been offered, this being shown on the example of teacher's methodological culture.

© Я.Д. Лебедев, 2004

Самостоятельная нестандартная деятельность человека является основным интеллектуальным ресурсом развития общества, определяя направленность национальной доктрины образования в Российской Федерации на реализацию индивидуально-ориентированного обучения. Однако практическое внедрение последнего затруднено неполнотой сведений о важнейших индивидуально-личностных характеристиках, что не способствует преодолению методических затруднений учителей-практиков. Не в последнюю очередь это обусловлено явно выраженной поляризацией методов познания мира: естественно-научного с его рационально-критическим стилем мышления и интуитивно-образного, характерного для гуманитарных исследований. Первый устанавливает существенные связи и отношения между фактами и явлениями предметной области на основе общих принципов, законов, аксиом и постулатов, представляющих собой формализованные системы. Полученные таким методом описания фиксируют возможное, в пределах которого реализуется существующее, что позволяет предсказывать, прогнозировать события. Второй метод обеспечивает феноменологические описания предметов и явлений с использованием естественного языка и терминологического аппарата науки. Содержательные описания здесь отражают предметную область науки, привлекая нестрогие понятия, характеризуются неопределенностью, многозначностью, неконкретностью. Таким образом, основой интеграции знания в дидактике является сближение интуитивно-образного и рационально-критического стилей мышления, т.е. соединение, композиция, органический синтез содержательного и формализованного описаний, что способствует формированию умения вычленять и учитывать индивидуальные особенности не только обучаемых, но и педагогов — организаторов образовательного процесса.

Для решения обозначенных задач педагог-практик должен обладать необходимой теоретической подготовкой. Формированию профессиональной культуры учителя уделяется достаточно внимания как в периодических изданиях, так и в учебных. В периодических изданиях дискуссия идет о понимании педагогического аспекта методологической культуры преподавателя[1], которая определяется авторами как деятельность по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала для последующего развития личностных структур учеников. Основательность данных положений так же бесспорна, как этапы концепции самореализации личности Б.С. Гершунского[2], однако практическая реализация требует их дальнейшей разработки. Чтобы развивать индивидуально-психологические структуры учеников, учитель должен уметь их вычленять из общих, нестрогих характеристик и прогнозировать пути развития этих структур.

Выделенную авторами проблему переформулируем: какие описания дидактической реальности существуют в познавательной деятельности и как можно приблизить их к решению обозначенной проблемы — поиску путей вычленения конкретных индивидуально-психологических особенностей обучаемого (обучающего)?

Наши представления о дидактической реальности формируются на основе наблюдений за ее объектами. Из концепции самореализации личности[3] для учителя-практика очевидны два объекта — субъектно-субъектные и субъектно-объектные отношения. Правильность этого утверждения следует из содержания понятий «субъект» и «отношение». В современных словарях и энциклопедиях словом «субъект» обозначается действующий и познающий человек. Действия субъекта (учителя) являются актами взаимодействия с объектом (учеником). Взаимодействие здесь выступает частным случаем отношения, реализованного в физической области явлений (зрительной, слуховой, двигательной). Акты действия и познания предполагают наличие у субъекта активности и сознания, обеспечивающих целенаправленное действие и осознанное отражение. В процессе взаимодействия изменяются и субъект (учитель), и объект (ученик), изменяется и отношение между ними.

Всякое действие субъекта (учителя) вызывает реакцию объекта (ученика), которую субъект воспринимает, что требует учета активности среды (учеников). В подобных отношениях субъект не только познает, но и познается. Иными словами, субъект — это действующий и испытывающий воздействия, познающий и познаваемый человек, носитель сознания и активности[4].

Дидактический аспект понятия «отношение» проявляется в качественной оценке одного человека другим и вызванных ею действиях, т.е. в отношении проявляются оценка и действие. При этом сама оценка является результатом прошлых взаимодействий, а действие носит характер взаимодействия. Таким образом, в дидактической действительности отношения представляют собой субъектно-субъектное взаимодействие. В учебном процессе как части дидактической реальности возможно взаимодействие познающего человека (обучаемого) со знанием, добытым человечеством. В процессе этого взаимодействия изменяется и отношение между ними. Такое отношение есть субъектно-объектное взаимодействие.

Приступая к решению проблемы синтеза содержательных и формализованных описаний, будем исходить из следующих положений: для формализации знаний дидактики необходимо использовать идеи, законы, понятия формализованной системы; процесс синтеза содержательного и формализованного описаний следует вести, последовательно приближая содержательное описание к формализованному и наоборот.

Формализованные системы по степени их общности и абстрактности разнообразны, но в основе их описаний лежит понятие множества — базовое математическое понятие. Оно не определяется через более простые понятия и задается перечислением своих элементов или указанием общего признака элементов, принадлежащих данному множеству. Это понятие оказывается чрезвычайно плодотворным в дидактике. Оно одновременно обозначает нечто одно и многое. Понятие множества означает обособленность элементов данного множества от элементов других множеств. Множество может состоять из подмножеств, а подмножества — из элементов. За неделимый элемент может приниматься любая реальность. Здесь заканчивается формализм и начинается содержательная трактовка понятия множества и его составляющих. Например, экспериментальные исследования Н.Ф. Кузьминой позволили множество учителей (единое) разделить на пять подмножеств с организаторскими, гностическими, коммуникативными, проектировочными и конструктивными умениями[5].

Классификация признаков и свойств множеств разнообразна (например, множества букв в алфавите, изучаемых предметов, обучаемых и др.). С множествами могут производиться самые различные операции (объединение, разбиение), а между подмножествами возникают самые различные отношения. Совокупность всех этих характеристик, описывающих множество, составляет семантическое поле понятия множества. В дидактике мы имеем дело с множествами психических процессов, типологических и индивидуальных свойств, отношений, состояний. Перечисленные элементы семантического поля понятия «дидактика» с успехом используются для конкретного описания дидактических реальностей, составляющих множество.

Следующий уровень формализованной системы может быть представлен понятием базиса. Базисом в математике называется некоторое полное множество, через которое с помощью определенной операции могут быть в стандартном виде выражены элементы некоторого другого множества. Например, множество букв алфавита является базисом для множества слов в описании, а множество простых чисел (от 0 до 9) — базисом множества натуральных чисел.

Воспользуемся идеей, которая заключена в математическом понятии базиса. Будем называть семантическим базисом некоторое множество понятий, которое характеризуется полнотой, возможной упорядоченностью и измеримостью. В нашем понимании базис — это полное,

упорядоченное, измеримое множество знаковых объектов. С элементами этого базиса могут быть сопоставлены элементы другого множества на основании принципа установления семантической близости. Приведем пример такого базиса.

В работе В.А. Ганзена сформулирован постулат: любая реальность наблюдаемого мира описывается пространственными, временными, энергетическими и информационными характеристиками. Эти четыре понятия — «пространство», «время», «энергия», «информация», — по мнению автора, могут быть приняты за общенаучный базис, полнота набора понятий в котором имеет эмпирическое обоснование[6]. Такой подход не противоречит исследованиям А.И. Уёмова: «Вещь — это система качеств. Качественно рассматриваемая вещь, так же как и вещь в традиционном понимании, состоит из частей. Но эти части являются не частями пространства, а частями системы качеств»[7]. Таким образом, мы имеем метод разложения множества признаков исследуемого объекта по элементам общенаучного базиса. Проектируя на это множество (базис) открытое множество информационных единиц исследуемого объекта, удается упорядочить открытое множество через подмножества, не пересекающиеся между собой.

В качестве примера осуществим разложение признаков дидактической категории «мышление» по общенаучному базису. Учитывая структурность и многофункциональность категории, разложим ее по модальностям («языкам») мышления. Поскольку информация о мире воспринимается человеком в двух формах — образной и знаковой, то различают первичные образы (образы предметов) и вторичные (образы образов), а также первичные знаки (словесные) и вторичные (знаки знаков, символы)[8]. Тогда разложение категории «мышление» по общенаучному базису будет следующее. Знаковый язык — *пространство*, символический — *время*, предметный — *энергия*, образный — *информация*. Действительно, с течением *времени* появляются *символы* (буквы алфавита), которые, соединяясь, образуют *пространство* слов, *знаков*. *Предметные* действия (написание букв) требуют *энергетических* затрат. *Информация* (словесная) может быть представлена в виде *образа*.

Как элементы базиса используются понятия, обладающие развитым семантическим полем. Для определения близости признака описываемого объекта надо соотнести этот признак со всем семантическим полем элементов базиса. Таким образом, используя формализованное понятие базиса и принцип семантической близости, можно стандартизировать описание объектов дидактики. Это позволяет обнаруживать избыточность или неполноту признаков описания исследуемого объекта, предсказывать свойства отсутствующих элементов описания.

Еще один уровень формализованной системы может быть представлен понятием дихотомии. Принцип дихотомии был обнаружен в виде принципа общей раздвоенности наблюдаемого мира и представляет собой устойчивый простейший процесс увеличения разнообразия при эволюции, явлениях роста и размножения. В дидактике можно встретить достаточное количество примеров реализации дихотомической структуры. Так, в функционально-операционной структуре индивидуальной мыслительной деятельности наиболее общей является функция анализа-синтеза, которая позволяет человеку выделять отдельные свойства реального мира и объединять их в единое представление об этом мире. Материальной основой анализа-синтеза служит мозг. Тогда на следующем уровне иерархии каждая операция на основании общенаучного базиса и принципа дихотомии «расчетверяется».

Не всегда просто проследить переходы с одного уровня иерархии на другой, т.е. когда формализация содержательной области знаний дидактики осуществляется на основании дихотомии, а когда — на основании общенаучного базиса. Важным для нас является то, что как бинарную, так и базисную структуру можно рассматривать в качестве синтаксического (формализованного) общенаучного базиса, на который наклады-

ваются семантические базисы, а на последние, в свою очередь, проектируются описания конкретных объектов дидактики.

До сих пор речь шла о механизмах формализации содержательной информации на основе простейших математических моделей, способствующих отражению реальных объектов. Действительно, принцип дихотомии в процессе дифференциации содержательной информации дает множество (базис), состоящее из противоположных элементов. В теоретическом аппарате философии это не противоречит закону единства и борьбы противоположностей. Общенаучный базис — четырехэлементное множество пространство/время, энергия/информация — проявляет собой закон перехода количественных изменений в качественные. Справедливость утверждения следует из того, что пространство/время — объективные формы существования реальных систем, а энергия/информация — объективные условия движения (разнообразия) систем. Третьему закону диалектики — отрицания отрицания — также должен быть сопоставлен базис (факторное множество) с соответствующим числом элементов.

Для отыскания исходного множества мы обратились к функциональной структуре психики, поскольку любое понятие является ее продуктом. В работе В.А. Ганзена, находим, что функция *отражения* — одна из основных функций психики — не является единственной, поскольку отражение объективного мира не самоцель, оно необходимо для ориентировки человека в мире, регулирования его поведения и деятельности, а в конечном счете для выживания и развития. Второй важнейшей функцией психики выступает функция *регулирования*. Функции отражения и регулирования взаимосвязаны. Эти же функции обеспечивают и непрерывное взаимодействие, взаимосвязь, интеграцию человека с окружающей его средой, т.е. функцию *реализации* человека[9]. С учетом одинаковости развития материи на всех уровнях каждая из функций на основании принципа дихотомии являет собой фактор-множество из двух элементов. Итак, третьему закону диалектики может быть поставлено в соответствие множество из шести элементов. Теоретико-множественная трактовка позволяет представить развитие понятия дидактики как $M = \{X; C; П\}$. Здесь множество $\{X\}$ отражает *характер* $X = \{1, 2\}$ развития исследуемого объекта, а $\{C\}$ и $\{П\}$, соответственно, *содержание* $C = \{1, 2; 3, 4\}$ и *продукт* $П = \{1, 2; 3, 4; 5, 6\}$ исследуемого понятия, т.е. множество *мышление* состоит из подмножества $\{X\}$ операций мышления, подмножества $\{C\}$ «языков» мышления, подмножества $\{П\}$ продуктивности мышления. Возможна графическая интерпретация теоретико-множественного представления, что облегчает восприятие состава, структуры и функций системной организации объекта. Предложенная цепь базисов отражает процесс развития понятия, объекта системного описания.

Подтверждение предложенной теоретической модели мы нашли в работе Дж. Гилфорда. На основе экспериментальных исследований мыслительных способностей индивида автором предложен способ представления содержательной информации в терминах «операция», «содержание», «продукт». Это позволило представить графически объемную модель структуры интеллекта, в которой познавательная способность индивида определяется сочетанием *операций*, *содержания*, конечного мыслительного *продукта*[10].

Попытка синтеза интуитивно-образного и рационально-критического методов познания позволила воспроизвести, изобразить в мышлении развитие содержания исследуемого понятия, отражающего объективную реальность. Предложенная цепочка базисов есть путь системного описания реальных объектов дидактики. Покажем это на примере методологической культуры учителя, которая, по нашему мнению, представляет собой *множество смысловых информационных элементов*, что не противоречит исследованиям В.В. Налимова. Подмножество *характер* может быть выражено дихотомической парой: $X =$ = {качественное, количественное}, по-

сколько всякий «достаточно богатый язык» состоит из двух начал: дискретного (слова) и непрерывного, стоящего за словами семантического поля. Слово приобретает смысл только тогда, когда появляется наблюдатель, «созидающий» вокруг себя семантическое поле[11], что позволяет в подмножестве *содержание* представить исследуемое целое функциональными элементами: C = {знания/навыки; критерии (профессиональные требования)/умения}. Выделенные подсистемы не могут рассматриваться сами по себе, как независимые сущности, они должны быть соотнесены с целым — множеством элементарных смыслов. На любом уровне развития материи продукт системы (материальной, идеальной) возможен в результате *отражения* объективной действительности, *регулирования* на основе информации, полученной в процессе отражения, и *реализации* системы. Это позволяет выделить в подмножестве *продукт* три измеряемых фактора: *отражения*, *регулирования*, *реализации*. Следовательно, нам удалось выявить *первичные* (базовые) факторы для измерения интеллектуальных способностей, что открывает возможности «сжатия» измеряемой информации и делает результат тестирования обозримым и удобным для интерпретации.

Для перехода от качественного описания методологической культуры к ее количественной оценке относительно конкретного преподавателя необходимо учесть вложенность базисов разной размерности друг в друга. Тогда на *первичных* факторах *продукта* «множество элементарных смыслов» появится двумерное пространство с функциональными элементами *знания/навыки*, *критерии/умения*, через которые раскрываются факторы *отражения*, *регулирования*, *реализации*. Каждый функциональный элемент раскрывается с помощью пяти компонентов. Проведенный нами контент-анализ позволил выделить следующие часто встречающиеся компоненты элементов: *знания* — представления, понятия, суждения, умозаключения, теории; *навыки* — действия, воспроизведения (памяти), исполнения (пробы и ошибки), неосознанности, практические; *критерии* — условия, форма, упорядоченность, оценивание, стойкость (прочность); *умения* — применение условий к задаче, содержание (понятия), хаос (беспорядок), продуктивность, преобразование (теории). По нашему мнению, пять компонентов элементов, раскрывающие подмножество C = {знания/навыки, критерии/умения}, сохраняются (инвариантны) на каждой фактор-оси. Однако при конструировании утверждений, раскрывающих (определяющих) эти компоненты, должны быть учтены специфика и характер базовых факторов: отражения, регулирования, реализации.

Таким образом, синтез интуитивно-образного и рационально-критического методов познания позволил структурировать понятие «методологическая культура учителя». Выделены измеряемые факторы *отражения*, *регулирования*, *реализации*, которые раскрываются четырьмя функциональными элементами, измеряемыми качествами. Определены компоненты, раскрывающие измеряемые качества. По нашему мнению, нам удалось выполнить пожелания В.М. Кроля[12]: *понизить размерность массивов измеряемых параметров* и при этом адекватно практическим задачам не потерять их качество.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Ходусов А.Н.* Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного образования. М.; Курск, 1997; *Кульневич С.В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5. С. 108—115.

[2] См.: *Гершунский Б.С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 3—7.

[3] Там же.

[4] См.: *Ганзен В.А.* Системные описания в психологии. Л., 1984.

[5] См.: *Кузьмина Н.Ф.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

[6] См.: *Ганзен В.А.* Указ. соч.

[7] *Уёмов А.И.* Вещи, свойства, отношения. М., 1963. С. 21.

[8] См.: *Ганзен В.А.* Указ. соч.

[9] Там же.

[10] См.: *Guilford J.P.* The structure of intellect // Psychol. Bull. 1956. № 53. P. 267—293.

[11] См.: *Налимов В.В.* Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. М., 1989.

[12] См.: *Кроль В.М.* Психология и педагогика. М., 2001.

Поступила 04.11.04.

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНТЕГРАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В.И. Ивлев, *директор Регионального учебного округа при МГУ им. Н.П. Огарева, доцент,*

С.В. Сырцова, *зам. директора по научно-методической работе естественно-технического лицея г. Саранска*

В статье на примере естественно-технического лицея, созданного в г. Саранске в 1992 г., рассматривается модель общеобразовательного учреждения, соответствующая стратегии модернизации российского образования. Доказывается, что школа, отвечающая современным требованиям к качеству образования, должна быть компетентностно-интегративной.

The exerience of the Natural Sciences and Technical Lycee, founded in Saransk in 1992, is put at the basis of a model of an general education establishment meeting the reguirements of modernization strategy of education in Russia. That modern school has to be integration and competency oriented.

Начало XXI в. ознаменовалось введением в жизнь Концепции модернизации российского образования[1]. Целью модернизации она провозглашает создание механизма устойчивого развития системы образования, а одной из главных задач ставит достижение нового, современного качества дошкольного, общего и профессионального образования.

Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи[2]. Главным отличительным признаком современного качества образования становится сформированная в той или иной мере компетентность. С учетом этого обстоятельства должны разрабатываться содержание и технологии образования, образовательные программы.

В.А. Болотов, В.В. Сериков предлагают следующие основные первоочередные меры по построению компетентностной модели образования. Первая — расширить в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметный компонент. Вторая — разработать принципиальную схему введения компетентностных элементов во все образовательные области учебного плана. И наконец, создать профильную старшую школу как реальную организационную форму реализации компетентностной модели образования.

Итак, одной из важнейших задач модернизации образования является становление фактически нового типа общеобразовательной школы, ориентированной на компетентностную систему.

Еще в 1991 г. С.В. Сырцовой была предложена идея организации в Саранске новой школы, использующей наиболее прогрессивные педагогические идеи. В соответствии с решением Саранского городского Совета народных депутатов 1 сентября 1992 г. начал работать Саранский городской естественно-технический лицей — муниципальное образовательное учреждение среднего (полного) общего образования[4]. Тогда прилагательное «компетентностный» в системе образования еще не было в ходу, но многие идеи компетентностного подхода при организации и становлении лицея были использованы.

В 1995 г. были разработаны концепция и программа развития лицея до 2003 г. Согласно концепции естественно-технический лицей — учебное заведение, предназначением (функцией) которого является содействие формированию высокоразвитого интеллектуального потенциала Саранска путем целенаправленной подготовки одаренных школьников к учебе на естественных и технических факультетах вузов с преимущественной ориентацией на последующую работу в

© В.И. Ивлев, С.В. Сырцова, 2004

научно-исследовательских, проектно-конструкторских и технологических учреждениях и соответствующих подразделениях предприятий. Фактически старшая ступень лицея — это профильная школа, ориентирующая своих выпускников на продолжение обучения в вузах по специальностям физико-математического и технического направлений.

Опубликованные в 2001 г. материалы для разработки документов по обновлению общего образования рекомендуют, чтобы базисный учебный план обновленной школы создавал возможности для реализации ряда принципиальных тенденций[5]. Большинство этих тенденций были в той или иной форме заложены в концепцию естественно-технического лицея и (или) реализованы в практике его деятельности задолго до появления документов по модернизации российского образования.

В лицей поступают учиться дети из всех районов города. Поэтому появление в Саранске нового нестандартного образовательного учреждения естественным образом способствовало расширению *вариативности и личностной ориентации* образования, повышению возможностей выбора учащимися направленности общего образования в старшей школе.

На проблеме *гуманизации и гуманитаризации* образовательного процесса мы уже останавливались и отдельно, и в публикациях, развивающих наши идеи[6]. Однако имеет смысл еще раз обратить внимание на некоторые аспекты этой проблемы.

Гуманитарный — «относящийся к человеку и его культуре; обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека»[7]. Поскольку наука составляет часть культуры, то изучение наук всегда имеет гуманитарную направленность. Следовательно, гуманитаризация образования, о которой много говорится в последнее время, фактически означает не столько изменение содержания того или иного учебного предмета (все разделы физики или математики в равной мере гуманитарны), сколько введение этических элементов в процесс обучения.

Гуманизм определяется как «система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, *развитие и проявление своих способностей*…»[8] (курсив наш. — *Авт.*). Отсюда гуманизация образования должна заключаться в формировании такой системы воззрений у всех участников образовательного процесса: педагогического коллектива (прежде всего), учащихся и родителей.

Что необходимо человеку для развития и проявления своих способностей, становления как личности, осознания и удовлетворения своих интересов? Что может дать ему система образования для решения этих проблем?

Во-первых, человек должен иметь представление о материальном мире, в котором он существует. Это представление в школе он получает, изучая естественные науки: физику, химию, биологию, экологию.

Во-вторых, человек должен знать, что представляет собой он сам, знать свои анатомию, физиологию, психологию. Это — соответствующие разделы школьного курса биологии.

В-третьих, человек — существо общественное. Следовательно, он должен знать законы общественной жизни. Такого рода информацию он получает из истории, обществознания.

Для общения с другими людьми человек должен умело пользоваться средствами общения — языками (в частности, языком науки — математикой), уметь находить и использовать нужную информацию.

Из приведенного, далеко не полного, перечня видно, что практически все науки, изучаемые школьником, в том числе естественные и технические, обладают гуманитарным потенциалом. Более того, естественные науки и математика составляют фундамент того образования, которое направлено на развитие человека, его личности. Гуманитарными фактически являются не сами науки, а их направленность. Гуманистической может быть только система образования в целом, причем она не может не включать в качестве ба-

зовых естественные науки, математику, информатику. К сожалению, в последние годы под флагами гуманизации и гуманитаризации образования изучение математики и естественных наук ослабляется.

Перечислим основные принципы, на которых базируется обучение в естественно-техническом лицее с первых лет его работы: *системность*, *сбалансированность учебных дисциплин, индивидуальная работа учащихся* (тренировочная и творческая) как основная форма учебной работы, *опора на эксперимент, повышенное внимание к математике как к языку науки.*

Мы считаем, что в общеобразовательной школе нельзя слишком увлекаться профилизацией, даже на старшей ступени. Поэтому к числу важнейших принципов формирования учебного плана в лицее отнесен *принцип сбалансированности учебных дисциплин*, исключающий возможность сильного перекоса по числу учебных часов в пользу какой-либо одной из них, в пользу того или иного направления образования. И хотя базовым предметом в лицее выбрана физика, создающая естественную основу для межпредметной интеграции, ни один из гуманитарных предметов не ущемлен. Более того, даже усилено изучение русского и английского языков, что также согласуется с требованиями стратегии модернизации образования.

При отборе учебного материала в лицее используется *принцип генерализации*, при котором главное внимание уделяется изучению основных фактов, понятий, законов, теорий и методов науки, обобщению широкого класса явлений природы и жизни на базе современных теорий. Иначе говоря, содержание образования ориентируется на выделение *емких фундаментальных понятий и концепций*, составляющих ядро общего среднего образования, чего и требует стратегия модернизации образования.

При выборе педагогической технологии мы исходили, в частности, из того, что учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы наиболее важные элементы его содержания повторялись как можно чаще и по разным поводам. Такие возможности предоставляет *система межпредметной интеграции*, а также введение в учебный план интегрированных курсов, объединяющих вопросы из разных традиционных курсов. С первого года работы лицея его педагогический коллектив был нацелен на активное межпредметное взаимодействие, а в 1995 г. была утверждена единая для всех педагогов тема научно-методической работы «Формирование системы межпредметной интеграции в естественно-техническом лицее». Таким образом, в лицее был реализован первый шаг построения компетентностной модели образования — усиление интегративного подхода в организации учебного процесса[9].

Одним из главных критериев, по которым можно оценить качество полученного человеком образования, является его умение добывать и систематизировать приобретенные знания. Следование принципу сбалансированности учебных предметов не дает возможности выделять большое число учебных часов даже на профильные предметы. В связи с этим нам приходится решать задачу обеспечения качественного образования в условиях дефицита учебного времени. Решать эту задачу помогает система межпредметной интеграции, а также система индивидуальных заданий, разработанная учителями лицея[10].

В естественно-техническом лицее всегда уделялось большое внимание проблеме *обновления* содержания образования по базовым дисциплинам. В первый учебный год лицей начал работать с использованием типовых программ по большинству учебных предметов. Такой подход был необходим, чтобы «прочувствовать» контингент учеников. Корректировка содержания проводилась главным образом на этапе составления и реализации рабочих программ, или календарных планов прохождения предметов. При этом учитывались личность учителя, место его основной работы (многие предметы вели вузовские педагоги на условиях совместительства), скорость

успешного прохождения материала. Однако программы базовых для лицея предметов физики, математики, информатики, химии были в той или иной степени переработаны с целью их адаптации к специфике лицея.

В.И. Ивлевым была предложена собственная система преподавания физики. В содержание этого предмета внесены изменения, направленные на формирование более полной системы знаний, в частности включены некоторые понятия и темы, не изучаемые в стандартном курсе. Для обеспечения этого курса написаны и изданы несколько пособий[11]. В 1994 г. тем же автором была разработана программа интегрированного курса «Строение вещества» для 11-го класса. В программу вошли вопросы из физики, химии и астрономии, так что этот курс фактически представлял собой образовательный модуль. На формирование подобных мдулей обращается особое внимание в концепции модернизации образования. Впервые преподавание курса «Строение вещества» было осуществлено В.И. Ивлевым в 1994/95 учебном году. Результаты получены в основном положительные. Главная проблема — подбор педагогов, которые могли бы вести этот интегрированный предмет на должном уровне.

Исходя из положения о том, что задача сближения школьного курса математики с современной математикой может быть решена наилучшим образом при построении его на базе понятия множества, С.В. Сырцовой был разработан факультативный курс «Основы теории множеств».

Были также разработаны и введены в учебный процесс спецкурсы «Культура речи» и «Технический английский язык».

Добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и существования всякого современного производства вообще. Отпадает необходимость перегружать память истинами «про запас», ибо существуют хранилища информации другой природы. С первого года организации лицея был взят курс на максимальную информатизацию учебного процесса. Курс информатики был введен во всех классах, и на него было выделено три часа в неделю. Программой курса было предусмотрено изучение не только основ информатики и вычислительной техники, но и компьютерных методов в естественных и гуманитарных науках, методов компьютерного моделирования, активное внедрение их во внеурочную деятельность учащихся, особенно в исследовательскую работу.

В числе важнейших задач концепцией лицея были определены приобщение детей к трудовой деятельности, воспитание у них понимания высшей ценности труда (в том числе интеллектуального), желания использовать свои трудовые навыки в работе и жизни. Интеллектуальные профессии становятся массовыми и теряют присущую им раньше исключительность. Растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства требуют специалистов не с узкой специализацией, а с базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными умениями и навыками. Следовательно, в современной школе должна быть налажена система работы с молодыми людьми, имеющими склонности к интеллектуальной деятельности и проявляющими способности заниматься продуктивным (дающим полезный, положительный результат) интеллектуальным трудом (прежде всего исследовательской работой и техническим творчеством). Подобная постановка вопроса опирается на одно из главных положений народной педагогики, согласно которому наибольшая эффективность воспитания детей достигается в процессе совместной с родителями работы (домашней, хозяйственной, профессиональной) с раннего (по возможности) возраста: «научиться решать задачи можно лишь одним способом: решая их».

Специфика компетентностного обучения подразумевает, что «ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически

приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения»[12]. Творчество рассматривается как способность выходить за пределы заданной ситуации[13]. Наиболее эффективным методом развития таких способностей мы считаем привлечение учащихся к исследовательской деятельности. Одной из основных задач, сформулированных в программе развития лицея, является формирование единой системы научно-технической работы. Исследовательский практикум, проводимый со старшеклассниками, создает условия для значительной дифференциации содержания обучения, расширяет возможности построения школьниками индивидуальных образовательных программ.

В современной школе должен работать принцип: ни один предмет не следует изучать ради него самого. Выходя из школы, ученик должен иметь не просто набор знаний по отдельным наукам, а целостную картину мира. В связи с этим интеграция выступает в качестве одного из главных *средств формирования* у молодого человека *целостной картины мира*.

Интегрированные знания в отличие от просто связанных между собой, характеризуются целостностью, системностью, стройностью. Поэтому интеграция служит *средством для усиления фундаментализации образования.*

Благодаря межпредметной интеграции учебный процесс может быть построен таким образом, чтобы наиболее важные элементы его содержания повторялись как можно чаще и в разном контексте. С этой точки зрения интеграция является *средством для закрепления знаний, получаемых учащимися на разных уроках*.

Сформированная система межпредметной интеграции позволяет оптимально распределить изучение того или иного материала между учебными дисциплинами. Таким образом, интеграция выступает в качестве *средства повышения качества обучения в условиях дефицита времени.*

Интеграция, давая учителю возможность на уроке востребовать знания из любимых учениками наук, является *средством повышения интереса к своему предмету.*

Базовым предметом для реализации интеграционных процессов в преподавании практически всех учебных дисциплин в естественно-техническом лицее определена физика. Однако в научно-методической работе в рамках общего направления принимают участие преподаватели большинства учебных предметов (не только естественных). Существенно, что при ведущей роли физики как наиболее фундаментальной из естественных наук углубление ее изучения ведется не в ущерб другим предметам.

В документах по модернизации образования много внимания уделено проблеме перегрузки школьников. Исходя из тезиса о перегруженности выводится требование *разгрузки и нормализации* учебного процесса, сокращения инвариантной составляющей аудиторной и обязательной домашней учебной нагрузки. Однако одиннадцатилетний опыт работы естественно-технического лицея заставляет, как минимум, усомниться в справедливости данного тезиса. Ни учащиеся, ни их родители не жалуются на перегрузку, хотя учебный план лицея, конечно же, более насыщен, чем в обычной школе. Нам иногда говорят, что в лицее учатся только талантливые дети. На самом же деле, хотя прием детей проводится на конкурсной основе, доля особо одаренных детей в лицее практически такая же, как и в других школах. Основная масса лицеистов — нормальные дети со средним уровнем способностей. Конкурсный отбор позволяет лишь уменьшить долю так называемого «балласта», т.е. учеников, либо обладающих недостаточными для обучения способностями, либо не желающих по тем или иным причинам учиться.

Одному из авторов настоящей статьи по роду служебной деятельности часто приходится бывать в разных школах: городских и сельских, обычных и повышенного уровня. Анализируя их работу и ее эффективность, мы пришли к убеждению в том, что перегрузка школьников действительно иногда имеется. Про-

исходит это главным образом по двум причинам. Первая и главная — плохое управление школой, неудачная организация учебного процесса. Некоторые учителя, заботясь о своем учебном предмете, забывают, что есть и другие, перегружают учащихся дополнительными заданиями, не предусмотренными учебной программой, а администрация школы не обращает на это внимания. Нередки случаи, когда учеников интенсивно загружают внеучебными делами.

Вторая причина вообще находится за пределами общеобразовательной школы. Дело в том, что многие родители, стремясь обучить своего ребенка всему сразу, ведут его в учреждения дополнительного образования, причем часто не в одно, а в несколько — музыкальную, художественную, спортивную школы. Естественно, при этом нагрузка на ребенка резко возрастает, а качество обучения в общеобразовательной школе нередко страдает.

Перегруженность учебных программ — это миф, который необходимо развеять, если только мы хотим иметь современное высокое качество образования.

Современное образование должно обеспечить адаптацию выпускника вуза к быстро меняющимся условиям работы и жизни, возможность относительно легкой переквалификации специалиста при достаточно частой перестройке производства на новые виды продукции. Традиционная система образования (особенно профессионального) ориентирована на подготовку человека к выполнению определенных функций в утвердившихся производственных и социальных условиях. Интеграционная система повышает возможности производственной и социальной адаптации индивида, содействует всестороннему становлению личности.

Ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.) Следовательно, школа, отвечающая современным требованиям к качеству образования, должна быть интегративно-компетентностной. Мы считаем, что естественно-технический лицей г. Саранска, в котором принцип интеграции был заложен с первых лет его существования, можно рассматривать как одну из моделей такой школы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (http://pedsovet.alledu.ru/news_print/27/224).

[2] См.: *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования. М., 1999.

[3] См.: *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.

[4] См.: *Ивлев В.И., Карпов И.И., Горбич О.И.* Естественно-технический лицей (постановка задачи, формирование учебного плана) // Вестн. Мордов. ун-та. 1994. № 3. С. 3—6.

[5] См.: Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

[6] См.: *Ивлев В.И., Сырцова С.В.* Проблемы интеграции естественно-научного и гуманитарного образования в естественно-техническом лицее // ИО. 1998. № 3/4. С. 26—29; *Ивлев В.И.* Интеграция образования: интегрирующая роль физики в системе учебных предметов. Саранск, 2003; *Он же.* Естественно-технический лицей как перспективная модель образовательного учреждения // Перспективные модели образовательных учреждений Мордовии / Сост. И.И. Карпов, В.Д. Маркеева. Саранск, 2001. С. 4—8.

[7] Современный словарь иностранных слов. 2-е изд., стер. М., 1999. С. 177.

[8] Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М., 1989. С. 139.

[9] См.: *Ивлев В.И.* Интегрированные учебные дисциплины в естественно-техническом лицее // Интеграция региональных систем образования. Саранск, 1995. С. 101—102.

[10] См., например: *Сырцова С.В.* Создание локальной системы мониторинга качества образования учащихся естественно-технического лицея: Дис. … канд. пед. наук. Саранск, 2004.

[11] См.: *Ивлев В.И.* Механика: Доп. материалы к учеб. физики для 9-го класса. Саранск, 2001; *Он же.* Система физики: Учеб. пособие. Саранск, 2001; *Он же.* Азбука физики: Учеб. пособие. Саранск, 2003; Зачетная тетрадь по физике / Сост.: В.И. Ивлев. Саранск, 2002.

[12] См.: *Болотов В.А., Сериков В.В.* Указ. соч. С. 9.

[13] См.: *Богоявленская Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.

Поступила 15.10.04.

ПРИЕМЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ТЕМ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ

В.М. Новопольцева, *доцент кафедры аналитической химии МГУ им. Н.П. Огарева,*

Е.Н. Ускова, *доцент кафедры аналитической химии МГУ им. Н.П. Огарева,*

Р.А. Полянсков, *аспирант кафедры аналитической химии МГУ им. Н.П. Огарева*

Выбор буферного раствора при комплексообразовании обычно осуществляют эмпирически, экспериментальным подбором, что нерационально. Авторы попытались теоретически обосновать качественный и количественный состав буферного раствора на примере фотометрического определения Pd (II) с антранилфенолротом. Замена громоздких длинных описаний по теме «Титриметрические методы анализа» в классических учебниках на краткие, четкие табличные указания позволит студенту эффективнее усвоить материал.

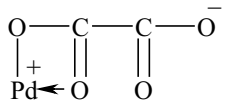
Choosing the buffer for complex compound formation usually is carried out by empiric and experimental methods which is not rational. We tried to base the quantitative and qualitative composition of the buffer through example of photometric determination of Pd (II) with antranylphenolrothe. The substitution of unwieldy and long descriptions in the theme «The Titrimetric Methods of Analysis» in classic manuals for brief and clear tabular instructions will allow to make the material more understandable for students.

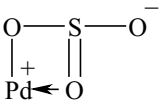
Анализируются девять слабых кислот для составления буферного раствора при фотометрическом определении палладия (II) с антранилфенолротом. Рекомендуется использовать 2М раствор уксусной кислоты при $\mu = 0{,}6$ и *pH* 2,2.

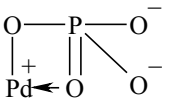
Окрашенные комплексные соединения ионов металлов с органическими реагентами, используемые в фотометрическом анализе, образуются в определенном интервале *pH*, создаваемом буферными системами или растворами, их заменяющими. Подбор этих растворов обычно осуществляют эмпирически, исходя из опытных данных, экспериментально.

Целью нашего исследования был выбор качественного и количественного состава раствора для создания *pH* 2,2. Эта величина *pH* является максимальной комплексообразования Pd (II) с 3,3'-*бис*-(N-*о*-карбоксифениламинометил)-фенолсульфофталеином (*R*) (антранилфенолротом)[1]. Фотометрическому определению Pd (II) с *R* мешают ионы железа. После устранения мешающего влияния железа в анализируемом растворе методом ионообменной хроматографии, с использованием различной устойчивости хлоридных комплексов железа и палладия, и удаления избытка хлороводорода разрушали комплексный ион $[PdCl_6]^{4-}$. Для этого подбирали лиганд (кислоту), образующий четырехчленный цикл с палладием сравнительно невысокой прочности с тем, чтобы при действии фотометрического реагента *R* комплекс Pd (II) с кислотой разрушался, а образовывался бы фотометрируемый комплекс Pd (II) с *R*.

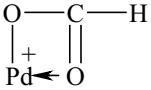
В качестве кислот для образования промежуточного комплекса нами рассмотрены следующие (расположены в порядке уменьшения $K_{дис}$ кислоты):

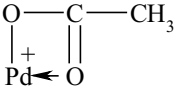
1)  (щавелевая; $5{,}9 \cdot 10^{-2}$)

2)  (сернистая; $1{,}2 \cdot 10^{-2}$)

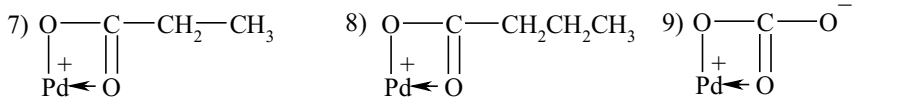
3)  (фосфорная; $1{,}1 \cdot 10^{-2}$)

4) (азотистая; $4{,}5 \cdot 10^{-4}$)

5)  (муравьиная; $1{,}77 \cdot 10^{-4}$)

6)  (уксусная; $1{,}86 \cdot 10^{-5}$)

© В.М. Новопольцева, Е.Н. Ускова, Р.А. Полянсков, 2004



(пропионовая; $1{,}35 \cdot 10^{-5}$) (масляная; $1{,}5 \cdot 10^{-6}$) (угольная; $4{,}3 \cdot 10^{-7}$)

Установлено[2], что комплексные анионы часто являются основаниями, в то время как комплексные катионы обнаруживают кислые свойства. Вероятно, структуры (1—3, 9) будут основаниями, (4—8) — кислотами, поэтому первые три кислоты кислотность среды, равную $pH_{опт}$ комплексообразования 1,9—2,8, не создадут. Для подтверждения этого была рассчитана концентрация фосфорной кислоты, необходимая для создания в растворе *pH* 2,2:

$$pH_{H_3PO_4} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 1{,}1 \cdot 10^{-2} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

$$C_M(H_3PO_4) = 3{,}6 \cdot 10^{-3} \text{ моль/л}.$$

Емкость буферной системы с этим компонентом будет мала, и величина *pH* не будет устойчивой. Следовательно, для поддержания слабокислой (pH_{max} 2,2) среды, в которой образуется комплекс Pd (II) с *R*, можно взять любую из кислот (4—9). Однако с азотистой кислотой Pd (II) образует устойчивое комплексное соединение[3] типа $[Pd(NO_2)_6]^{n-}$, которое не разрушается при действии *R* с целью последующего фотометрирования.

Можно ли использовать муравьиную кислоту в качестве лиганда для образования промежуточного комплекса? Рассчитаем концентрацию муравьиной кислоты в растворе для создания *pH* 2,2.

$$pH_{HCOOH} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 1{,}77 \cdot 10^{-4} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

$$2{,}2 = -0{,}5(0{,}2480 - 4) - 0{,}5\lg C_M;$$

$C_м$ = 0,22 моль/л.

Емкость буферной системы при работе с этой кислотой также невелика, и даже небольшие колебания кислотности раствора не будут способствовать сохранению постоянного значения *pH*.

Если работать с муравьиной кислотой, то для поддержания постоянной величины ионной силы раствора равной 0,6 необходимо приготовить еще 2М раствор индифферентного электролита, например нитрата калия. Последний следует добавлять по 3 мл в фотометрируемый раствор для поддержания

$$\mu = \frac{1}{2}(C_{K^+} \cdot Z^2_{K^+} + C_{NO_3^-} - Z^2_{NO_3^-}) =$$

$$= \frac{1}{2}\left(\frac{2 \cdot 3}{10} + \frac{2 \cdot 3}{10}\right) = 0{,}6,$$

если общий объем раствора — 10 мл.

Можно ли использовать для указанных целей уксусную кислоту?

$$pH_{CH_3COOH} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 1{,}86 \cdot 10^{-5} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

$$2{,}2 = -0{,}5(0{,}2695 - 5) - 0{,}5C_M;$$

$C_м$ = 2,14 моль/л ≈ 2 моль/л.

Такой раствор CH_3COOH, добавленный в количестве 3 мл на каждые 10 мл раствора, обеспечит *pH* 2,2. В этом случае наличие или отсутствие индифферентного электролита (KNO_3), поддерживающего постоянной μ, не влияет на оптическую плотность фотометрируемого комплекса Pd (II) с *R* (установлено практически). Создается возможность экономии реактива.

Аналогичные расчеты провели для пропионовой, масляной и угольной кислот:

$$pH_{C_3H_6O_2} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 1{,}35\cdot 10^{-5} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

C_M = 2,9 моль/л ≈ 3 моль/л.

$$pH_{C_4H_8O_2} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 1{,}5\cdot 10^{-6} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

C_M = 26,6 моль/л ≈ 27 моль/л.

$$pH_{H_2CO_3} = -\frac{1}{2}\lg K_g - \frac{1}{2}C_M;$$

$$2{,}2 = -\frac{1}{2}\lg 4{,}3\cdot 10^{-7} - \frac{1}{2}\lg C_M;$$

C_M = 92,4 моль/л ≈ 92 моль/л.

При использовании этих кислот наблюдается нерациональный расход реактивов. Кроме того, последняя кислота катионный комплекс с Pd (II) не образует.

Итак, применение 2н раствора уксусной кислоты для поддержания $pH_{опт}$ комплексообразования Pd (II) с R согласно расчетам является оптимальным вариантом. Это подтверждают экспериментальные исследования (оптическая плотность комплекса в данном случае наибольшая).

Разработанные условия образования комплекса позволяют использовать метод в анализе природных и промышленных вод на содержание Pd (II).

Как известно, титриметрический метод анализа, относящийся к группе химических методов, подразделяется в зависимости от типа используемых в анализе реакций. В каждом подразделе наблюдаются сходные показатели, например, обязательное наличие титрованного раствора, приготовление которого требует использования стандартного раствора, применение индикаторов для установления точки эквивалентности и др. В то же время между подразделами имеются и отличия по качественным характеристикам упомянутых показателей, формулам расчета результатов анализа и др. В учебниках[4] и методических разработках все это описывается сплошным текстом словесно. Студенту трудно сосредоточиться на главном, уяснить для себя сходства и различия разделов.

Мы предлагаем раскрыть эту тему компактными таблицами, описывая показатели подразделов для каждого конкретного метода. Затем для сравнения можно свести эти таблицы рядом, например для метода кислотно-основного титрования — как показано в табл. 1, 2.

Таблица 1

Характеристика ацидиметрии

Показатели	Ацидиметрия
Рабочий раствор	Сильные минеральные кислоты: HCl, H_2SO_4, HNO_3
Способы приготовления его титрованного раствора	Установленные растворы; из фиксанала
Стандартные растворы	Х.ч. Na_2CO_3, $Na_2B_4O_7\cdot 10H_2O$
Способы приготовления их титрованных растворов	По точной навеске; из фиксанала
Уравнения стандартизации	$2HCl + Na_2CO_3 = 2NaCl + CO_2 + H_2O$ $2HCl + Na_2B_4O_7\cdot 10H_2O = 2NaCl + 4H_3BO_3 + 5H_2O$
Индикатор	Метиловый оранжевый
Способы титрования	Прямой; обратный
Анализируемые вещества	Основания (щелочи); соли, дающие при гидролизе щелочную реакцию среды (при этом слабая кислота, образующая соль, должна иметь $K_i < 10^{-6}$)

Таблица 2

Характеристика алкалиметрии

Показатели	Алкалиметрия
Рабочий раствор	Щелочи: NaOH, KOH
Способы приготовления его титрованного раствора	Установленные растворы; из фиксанала
Стандартные растворы	Х.ч. $H_2C_2O_4 \cdot 2H_2O$
Способы приготовления их титрованных растворов	По точной навеске; из фиксанала
Уравнения стандартизации	$2NaOH + H_2C_2O_4 \cdot 2H_2O = Na_2C_2O_4 + 4H_2O$
Индикатор	Фенолфталеин
Способы титрования	Прямой; обратный
Анализируемые вещества	Кислоты; соли, дающие при гидролизе кислую реакцию среды (при этом слабое основание, образующее соль, должно иметь $K_i < 10^{-6}$)

Сущность других подразделов титриметрического метода анализа (окислительно-восстановительного, комплексонометрического, метода осадительного титрования) также можно изобразить в виде таблиц. Если они выполнены на листах ватмана, можно повесить их в аудитории. Это поможет студентам на лекциях, семинарах, экзаменах более детально разобраться в изучаемом разделе курса аналитической химии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: А.с. № 767103 СССР. М.Кл.[3] С 07 Д 277/62. 3,3'-замещенные трифенилметановые красители в качестве индикаторов и аналитических реагентов для фотометрического определения палладия и хрома. К.Н. Багдасаров, В.М. Новопольцева. Опубл. 10.10.80. - Бюл. № 36.

[2] См.: *Желиговская Н.Н., Черняев И.И.* Химия комплексных соединений. М., 1966. С. 284.

[3] См.: Химические реактивы и препараты. М., 1968. С. 8.

[4] См.: *Алексеев В.Н.* Количественный анализ. М., 1972.

Поступила 11.06.04.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗАКОНОВЕДЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

О.В. Лебедева, *доцент кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета*

Интеграция России в мировое пространство требует построения правового государства, руководствующегося в отношениях с людьми законами, и знания гражданами своих прав, свобод и обязанностей. В связи с этим представляется целесообразным историко-генетический мониторинг изучения законоведения в российской школе. В статье прослеживаются изменение задач и содержания законоведения, их обусловленность особенностями социально-исторического развития России и государственной политикой.

Integration of Russia into the world community demands building of jural state guided by laws in relations with people, as well as knowledge by citizens of their rights, freedoms, and responcibilities. In this connection it is advisable to conduct historical-genetic monitoring of studying jurisprudence. The article considers the changes of goals and contents of jurisprudence and their dependence on peculiarities of social-historical development of Russia and state politics.

Генезис гражданского образования мы усматриваем в «государевом интересе» к знаниям подданными своих обязанностей по отношению к власти, обществу и семье. Петр I, стремившийся к преодолению социально-экономической отсталости России, осознавал необходимость распространения политического образования. Заботясь о переводе на русский язык западноевропейских сочинений, он собственноручно повелел Синоду перевести книгу «О должностях человека и гражданина» австрийского педагога И. Фельбигера. Содержание данной книги соответствовало политике правительства XVIII в.: уравнять сословия общими перед законом правами и обязанностями и призвать к совместной государственной деятельности. Социально-политические — установление новых отношений между общественными классами, а также кодификационные вопросы — упорядочивание нового законодательства — были тесно связаны с педагогическими — руководством и воспитанием юношества (В.О. Ключевский).

Пришедшая к власти Екатерина II под влиянием идей французской буржуазной революции делала широковещательные заявления о желании дать России новые законы. Гражданство понималось в духе идеологии неограниченного монархизма как преданность самодержавию, законопослушание, готовность служить России в рамках своего сословия. В Наказе (1767) Екатерина II говорила: «Законоположения должно приняти к народному умствованию. Для введения лучших законов необходимо потребно умы людские к тому приуготовить… И для того предписать надлежит, чтобы во всех школах учили детей грамоте попеременно из церковных книг и из тех книг, которые законодательство содержат»[1].

По Уставу народных училищ (1786) обучение «должностям человека и гражданина» являлось одним из главных предметов. Его нельзя назвать учебным в современном смысле данного слова. Книга «О должностях человека и гражданина» представляла собой сборник нравственных, политико-юридических и гигиенических наставлений юношеству. Основная идея книги о Божественном предопределении общественных должностей соответствовала убеждениям Екатерины II касательно иерархии сословий в обществе. По сути, это была первая попытка дать юношеству правила внешнего поведения. В книге рассматривались такие формы человеческого общежития, как общественный союз, семейный и гражданский, говорилось об обязанностях подданных, о значении власти и разных формах правления, о любви к Отечеству.

По замыслу книги, сначала следует воспитывать душу, а затем вводить ученика в мир общественных обязанностей. С юных лет детей нужно учить познавать себя и других людей, уяснять обя-

© О.В. Лебедева, 2004

занности к себе и другим. Особое внимание в книге уделялось разъяснению значения правовой власти в обществе. Благополучие подданных ставилось в зависимость от повелевающих или запрещающих посредством законов властей. Подчиняющиеся повелениям начальников назывались подданными. Законы определяли обязанности подданных по отношению к государству и другим гражданам. Подданные были обязаны почитать правителей, повиноваться законам, платить подати «не только за страх, но и за совесть». В условиях самодержавия подданные не имели прав, поэтому изучение законов было направлено на понимание ими своих обязанностей по отношению к государству и обществу.

В книге обращалось внимание на то, что люди благородного происхождения не должны обижать и презирать людей низшего сословия, так как все подданные способствуют всеобщему благу государства и каждое сословие имеет право участвовать в совершенствовании общества.

Хотя книга названа «О должностях человека и гражданина», речь в ней ведется о «сынах Отечества». Здесь содержатся советы и указания, как любить Отечество. Проявлением патриотизма считались уважение, почтение и повиновение высшим и местным властям. Идея образцового послушания служила краеугольным камнем самодержавной педагогики.

По закону об устройстве училищ (1802) наставления в должностях человека и гражданина были введены в уездных училищах. В гимназиях преподавались такие предметы, как политическая экономия и коммерция, в которые входили сведения о законах. В Уставе гимназий (1803) говорилось об изучении сочинений, служащих для образования сердца и дающих понятия о законе Божием и гражданских обязанностях, разрешалось расширять гимназический курс в соответствии с местными условиями. Во многих учебных заведениях, воспользовавшихся этим правом, преподавались учение о нравственности, естественное право, международное право, римское право, местные законы, статистика. Государственную обусловленность данных нововведений мы видим в политике Александра I, в начале царствования принявшего на себя обязательства руководствоваться вместо личного произвола строгой законностью и поручившего М.М. Сперанскому составление общего плана государственных реформ.

Под влиянием патриотического подъема, вызванного Отечественной войной 1812 г., опасаясь распространения в российском обществе свободолюбивых идей французской революции, царское правительство прибегло к политике охраны законного порядка. В Предварительных правилах народного просвещения внимание преподавателей обращалось на необходимость наставления обучающихся в приходских училищах «в главных началах закона Божия, в благонравии, в обязанностях к государю, начальству и ближнему», в уездных училищах — «в должностях человека и гражданина», в гимназиях — в понятиях о законе Божием и гражданских обязанностях[2]. Твердой опорой нравственности, великой наставницей человеческого рода признавалась христианская религия.

Внимание государства к вопросам гражданского образования усилилось в период царствования Николая I, считавшего главной причиной выступления декабристов вольность, допущенную властями в системе образования юношества. Поставленная им задача поддержания существующего законопорядка с помощью правительственных средств без всякого участия общества потребовала свода законов, составление которых поручалось М.М. Сперанскому. Однако концепция правового правления, согласно которой должны существовать ясно определенные законы и правила, обязательные для всех граждан, принята не была. Отсутствие четко сформулированных прав и обязанностей властвующих и подчиненных было выгодно власти, так как позволяло ей произвольно расширять как собственную компетенцию, так и контроль над гражданином. Данная государственная политика повлияла на то, что в период зарождения русской науки права, с 1828 по 1849 гг., законоведение не яв-

лялось общим предметом преподавания в гимназиях. Согласно Уставу гимназий и училищ уездных и приходских (1828) законоведение из гимназий было исключено.

Правительством был принят ряд полумер, касающихся преподавания законоведения в отдельных учебных заведениях, например в 1847 г. были учреждены классы российского законоведения в некоторых западных и великорусских гимназиях. В 1849 г. в связи с изменением двух параграфов Устава 1828 г. (145 и 235) оно вводилось в гимназиях по утилитарным, а не общегосударственным соображениям, было признано полезным для детей дворян и разночинцев, которых ожидала карьера государственной службы. При этом совершенно упускалось из виду, что изучение законодательства в средних учебных заведениях с практической целью невыполнимо из-за невозможности определить объем сведений, необходимых выпускникам в жизни и на практике.

Согласно новому уставу и министерскому распоряжению (1852) курс законоведения и естественных наук изучался в гимназиях первой и второй категории, т.е. в 9/10 гимназий. Наряду с древними языками законоведение входило в специальный курс обучения. Необходимо отметить, что мотивом выбора законоведения учащимися была не подготовка к государственной службе, а трудности изучения древних языков.

Законоведение включало законы основные, учреждения, законы о состояниях, законы гражданские и уголовные. В связи с отсутствием удовлетворительных учебников и подготовленных преподавателей его изучение сводилось к пересказу статей свода законов, убивавшему интерес гимназистов. Вместо объяснения основ государственного устройства и управления по государственному праву в 5-м классе преподаватель занимался перечислением министерств, департаментов и других присутственных мест со всеми их подразделениями; под именем уголовного права в 6-м классе изучалась номенклатура преступлений и положенных за них наказаний. Преподавателям указывалось на необходимость сообщения молодым людям ясных и твердых понятий о гражданских обязанностях, которые они будут исполнять как члены государства и русские люди, но запрещалось давать теоретические и исторические объяснения, что снижало значение курса гражданского права. Данная особенность преподавания законоведения соответствовала парадигме авторитарно-императивной педагогики, требовавшей от подданных исполнительности.

Демократические преобразования 1860-х гг. вызвали в прессе полемику по вопросу, должно ли законоведение входить в гимназический курс. Обосновывалась точка зрения, что делать это с общеобразовательной целью нет надобности, так как знакомство молодого человека со сводом законов начинается после поступления на службу и никакие предварительные занятия не дадут опытности и навыка. Выдвигалось предложение ввести законоведение в дополнительные курсы, имеющие характер публичных лекций нравственной направленности. Перед преподавателем ставилась задача: дать слушателям понятие о сущности законоведения, опираясь на исторические факты, раскрывать идеи правды, правоты и законности.

Были выявлены причины устранения законоведения из обучения в гимназиях:

— во-первых, нелепое деление воспитанников гимназий на изучающих латинский язык или законоведение. В связи с этим выдвигалось требование соединить преподавание данных предметов, начинать изучать латынь с низших классов гимназий, а законоведение — с высших;

— во-вторых, сухость законоведения. Для облегчения преподавания законоведение должно изучаться не по своду законов, а по популярным руководствам, написанным с этой целью. Объяснить понятно идеи права — задача преподавателя.

А. Зарин настаивал на включении законоведения в число предметов, составляющих элементарное образование. Программу его изучения предлагалось ограничить государственным, гражданским и уголовным правом, преподаваемым

кратко: «лучше что-нибудь, чем положительно ничего». Для доказательства пользы знания отечественных законов высказывались следующие аргументы: отсутствие знаний законов приводит человека к заблуждению относительно своих личных прав и личных прав других людей, последствием которого становятся ошибки, а также к «правомечтанию», которое часто является причиной преступлений. Однако «никто не может отговариваться незнанием закона, когда он был, по установленному порядку, обнародован»[3].

В проекте Устава общеобразовательных учебных заведений (1862), который так и не был принят, обращалось внимание на формирование у учащихся понятия о гражданских правах и обязанностях: «Народные училища имеют целью нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понять свои права и исполнять обязанности разумно, как подобает человеку»[4]. Однако из Положения о начальных народных училищах (1864) исчезли идеи о роли общего образования и знания своих гражданских прав и обязанностей, так как более «благонадежной» оказалась точка зрения церкви, указавшей в качестве замечаний на предыдущий проект шаткость и неопределенность общечеловеческих прав и обязанностей. Непременным требованием к учителю были гражданское благонравие и неучастие в политике.

В 1864 г. преподавание законоведения было устранено из гимназий. Слабая попытка его сохранения содержалась в § 41 Устава гимназий и прогимназий, предлагавшем директору, инспектору или первому из учителей по особо составленному по распоряжению министра народного просвещения учебнику или руководству кратко излагать выпускникам классических и реальных гимназий понятия о российском государственном строе, основных законах империи, касающихся верховной власти, о значении разных присутственных мест и главных законах гражданских и уголовных. В Уставе гимназий и прогимназий 1871 г. о законоведении уже не упоминалось.

В условиях свободы, дарованной гражданам Манифестом 17 октября 1905 г., первостепенное значение приобрела проблема уважения государственных законов, так как в правовых государствах свобода человека ограничивается законом: каждый может делать только то, что не запрещает закон. Педагогическая журналистика доказывала, что средством утверждения в обществе понятий о правах и обязанностях граждан является знание законов. Сознательное отношение к законам исключает произвол и насилие. Условием выполнения закона являются признание и гарантия государством свободы граждан. Важным средством правового обучения школьников педагоги считали законоведение. «Чтобы уметь пользоваться правом, мы должны о нем свои суждения иметь, чтобы оценить намерения и виды правительства и передовых людей, нам нужно уразуметь свои права и точно исполнять свои обязанности, а для уразумения прав и обязанностей необходимо учение о праве и государстве, введенное в гимназии под именем законоведения»[5]. Обоснованно доказывалось, что исключение законоведения из числа общеобразовательных предметов препятствует построению правового государства. Незнание законов приводит к тому, что граждане во всех своих неудачах обвиняют правительство. При отсутствии юридических знаний человек не осознает ни свои силы, ни возможности своего участия в государственных делах.

При преподавании в гимназиях законоведение должно преследовать общеобразовательные, а не утилитарные цели. Преподавание законоведения признавалось полезным не только в средних учебных заведениях, но и в низших. Предполагалось, что в последних оно может состоять из так называемого юридического катехизиса, включающего краткие сведения о праве, нравственности, государственных учреждениях. Опыт преподавания обществоведения в зарубежных странах, знакомящих будущих граждан с их правами и обязанностями, свидетельствовал о необходимости изучения госу-

дарственных законов в начальной школе. «…Государственное значение этого учебного предмета настолько велико, что если бы в народной школе не оказалось для него времени, то последнее необходимо найти, продолжить, например, курс обучения. Вообще, потребность и возможность преподавания в народной школе обществоведения бесспорны. Программа же его, конечно, может быть выработана лишь в связи с пересмотром действующих программ 1874 г.»[6]. Единственным серьезным возражением против его введения в школах России признавался короткий срок обучения. Действующие программы для народной начальной школы нуждались в изменениях в соответствии с запросами общества. Возможным средством сообщать элементарные сведения о правах и обязанностях гражданина, о государственном устройстве считалась книга для чтения.

В условиях демократических преобразований в начале XX в. идея права, одержав победу в общественном сознании, дала возможность праву одержать победу над школой. В связи с подготовкой к реформе народного образования Министерство народного просвещения предполагало по новому плану ввести преподавание законоведения в гимназиях и реальных училищах. По таблице уроков в 1903/04 учебном году оно должно было изучаться в объеме 2 ч в неделю в 6-м и 7-м классах.

В 1906 г. в соответствии с программой, утвержденной министром народного просвещения для мужских гимназий и реальных училищ, в изучении законоведения произошли некоторые изменения. Законоведение преподавалось в 7-м и 8-м классах. В гимназиях оно изучалось 1 ч в неделю в 7-м классе и 2 ч в неделю в 8-м, а в реальных училищах — по сокращенной программе по 1 ч в неделю в 7-м и 8-м классах. Законоведение также преподавалось в 7-м классе некоторых женских гимназий в качестве необязательного предмета. Цель дисциплины определялась следующим образом: «Курс законоведения должен дать учащимся в связном, доступном и систематическом изложении необходимые для каждого образованного человека сведения о действующем законодательстве и основывающемся на нем государственном и общественном строе России и представить сжатую, но в основных чертах полную картину существующего порядка; по которой каждый ученик мог бы получить ясное представление о своих отношениях к государству и согражданам»[7].

В объяснительной записке к программе говорилось о необходимости раскрыть учащимся формы и правила общежития, определяющие точки соприкосновения между людьми, требования религии, нравственности, справедливости и права, взаимоотношения и различия между ними. Важно познакомить учащихся с целью, содержанием и значением права, положительным правом и источниками права (обычаем и законом), действием законов, их кодификацией, полным собранием и сводом законов, сформировать понятия о юридических науках и законоведении. Изучение законоведения завершал раздел уголовного права и судопроизводства, так как карательная деятельность государства осуществляется с целью обеспечения защиты законом как государственной, так и частной жизни и, следовательно, основывается на знаниях учащимися государственного строя и сферы гражданских отношений. Анализ учебных программ позволяет заключить, что в условиях демократических преобразований, вызванных принятием Манифеста 17 октября 1905 г., изучение законоведения нацеливалось на знание обучающимися своих прав и процедуры их защиты. В этом заключалось его кардинальное отличие от изучения в предыдущий период, центрированного на обязанностях подданных.

Для избежания сухости преподавания и отвлеченности понятий преподавателям рекомендовалось ограничиваться сообщением необходимых основных положений из теории права, не увлекаться изложением спорных вопросов и юридических теорий, приводить примеры и справки из истории развития правовых институтов.

Педагогические журналы критиковали авторов учебников как практических юристов за увлечение подробным изложением гражданского и уголовного права и их процессуальной стороной и поверхностным отражением характера русского государственного права.

В 1915—1916 гг. педагогическая журналистика (Г. Роков, Н. Румянцев) вновь подняла вопрос о введении изучения в школе таких предметов, как право- и законоведение, которые должны были знакомить учащихся с общей теорией права, и в частности с основами государственного права. Подчеркивалось, что усвоение его особенно важно «для современных подрастающих поколений, жизнь и деятельность которых принадлежит будущему русскому правовому государству и которым предстоит долгая и упорная борьба с остатками векового бесправия, глубоко въевшимися в нравы русского народа»[8]. Обеднение правосознания русского народа и понижение чувства социального единства членов государства вызывали враждебное отношение к государству, равнодушие к его благу. Изучение государственного права было необходимо, так как вопросы о формах государственного устройства, о функциях и сущности законодательных, административных и судебных учреждений, о самоуправлении затрагивали происходящие в стране события, переломный момент политического строя.

Отмечая, что гражданин России XX в. не может быть невежественным в вопросах правовой жизни современного государства и лишенным общественного воспитания, педагоги подвергли критике материалы реформы из-за отсутствия указаний о направлениях и путях гражданского и социального воспитания. Причиной этого, возможно, послужила нехватка квалифицированных кадров учителей. Видя «жалкие» результаты преподавания законоведения практическими юристами, комиссия не нашла для него места в школьной программе как самостоятельного предмета и возложила его задачи на историю. Обозначившиеся демократические преобразования требовали изменения и улучшения преподавания дисциплин общественно-политического и социального характера и введения таких дополнительных предметов, как энциклопедия права, основы политической экономии и др.

Отличительной особенностью советского периода являлся тенденциозный характер преподавания. Были введены новые общественно-исторические дисциплины: экономическая наука, история социализма, Конституция СССР, обществоведение. В условиях тоталитаризма изучение курса «Конституция СССР» нацеливалось на вооружение учащихся знаниями обязанностей советского гражданина и их неукоснительное выполнение. Навязывание школе моноидеологии коммунистического воспитания, классового подхода к оценке событий лишало учащихся самостоятельности и критичности мышления.

Согласно Российской Конституции в постсоветский период высшей ценностью признаются человек, его права и обязанности. Концепции гражданского образования с данного момента ориентируются на личность ребенка как наивысшую ценность. В соответствии с приказом Минобразования России от 21.05.01 экспериментальным базисным учебным планом предусмотрено изучение курсов «Граждановедение» в 5—8-м классах. Анализ современной практики обучения и воспитания подтверждает, что хотя образовательная область «Обществознание» не входит в инвариантную часть Базисного учебного плана (1998), в школах в рамках регионального компонента содержания образования вводится изучение основ государственно-правовой политики, граждановедения, обществоведения, Конституции и других основных законов государства. Данные учебные курсы достаточно обеспечены учебной и методической литературой. Сохраняется тенденция составления учебников опытными юристами. Право выбора курса преподавания и учебных пособий предоставляется учителю. Отличительной особенностью преподавания становится его практико-ориентиро-

ванный характер, способствующий формированию умений школьников решать правовые проблемы, т.е. реализовать свои конституционные права, свободы и обязанности на практике, обеспечивая их гражданскую компетентность.

Авторы большинства учебников большую роль в обучении отводят применению интерактивных методов, требующих взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательного процесса. Предполагается, что в процессе совместного поиска вариантов разрешения правовых проблем учащиеся приобретут определенный опыт демократических отношений. Задачи, поставленные авторами учебников, и содержание учебного материала в целом соответствуют подготовке учащихся к жизни в правовом государстве и гражданском обществе.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Цит. по: *Чижов Н.* О преподавании законоведения в средних учебных заведениях Министерства народного просвещения // Журн. М-ва нар. просвещения. 1906. Ч. 5. Окт. С. 60—61.

[2] См.: Предварительные правила народного просвещения // Периодическое сочинение о успехах народного просвещения. 1811. № 1. С. 14—15.

[3] Цит. по: *Чижов Н.* Указ. соч. С. 497.

[4] Цит. по: Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976. С. 49.

[5] Цит. по: *Чижов Н.* Указ. соч. С. 71.

[6] *Успенский М.* Обществоведение в начальной школе // Журн. М-ва нар. просвещения. 1907. № 8, ч. 10. Авг. С. 136.

[7] Программа законоведения для мужских гимназий и реальных училищ, утвержденная г. министром народного просвещения 17-го июня 1906 г. // Циркуляр Казан. учеб. окр. 1906. № 6. С. 478.

[8] *Ефимов Е.* Реформа средней школы и национальное воспитание по материалам министерства народного просвещения // Вестн. воспитания. 1916. № 3. С. 26.

Поступила 09.08.04.

СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКАХ ВОЛГО-ВЯТСКОГО РЕГИОНА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941—1945 гг.)

В.В. Тимофеев, *доцент кафедры новейшей истории Отечества Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*

В статье характеризуются изменения, которые война внесла в систему народного образования республик Волго-Вятского региона, в содержание и методы образования и воспитания учащихся. С уходом на фронт учителей и преподавателей значительно уменьшился их количественный состав, снизились качественные характеристики. Резко сократились ассигнования на образование. Автором указываются меры, принятые центральным и республиканским руководством, благодаря которым массового обвала в этой системе не произошло.

In the war time the authorities of the republics in the Volga-Vyatka region took all the possible measures to sustain the system of public education. After the departure of many teachers to the front there was a considerable quantitative and qualitative reduction of the staff. Essential changes were brought by the war to the content and methods of the scholars' education and upbringing. The education conditions got worse, education financing was dranmatically cut down, but the educational process in its essence went on. During the war a great importance was given to the professional education of the youth and to the preparation of the specialists for the public economy.

Несмотря на огромные трудности военного лихолетья, страна не упускала из виду образование и воспитание подрастающего поколения. Основной задачей образования оставался всеобуч (система мероприятий, осуществляемых государством по обязательному обучению всех детей школьного возраста). В указанный период всеобуч предусматривал обязательное семилетнее образование[1]. Из тех скудных средств, которыми располагали бюджеты национальных республик Волго-Вятского региона в годы войны, значительная часть выделялась для нужд образования и духовно-нравственного воспитания молодежи. Так, в Мордовской АССР в 1941 г. на эти цели было израсходовано 55,5 % всех средств

© В.В. Тимофеев, 2004

государственного бюджета республики, в 1944 г. — 53,5 %. В 1940/41 учебном году здесь работало 1 285 общеобразовательных школ, из них 120 средних, 297 семилетних, с числом учащихся 197 403 чел.[2] В Чувашской АССР за тот же период насчитывалось 1 044 начальные, семилетние и средние школы, в которых обучалось 184 300 детей и подростков, работало 7 268 учителей[3]. Для особо нуждающихся школьников было организовано 16 интернатов с охватом 337 чел. В Марийской АССР происходил количественный рост школьной сети, в основном за счет семилетних и начальных школ. За годы войны было открыто свыше 50 новых школ. Если к концу 1940/41 учебного года в республике работало 706 школ, то к концу 1945/46 — 771, из них 285 марийских. В школах обучалось свыше 86 000 учащихся, причем доля марийцев составляла около 40 %[4].

В республиках план по всеобучу полностью не был выполнен. Ухудшившееся материально-бытовое положение населения привело к отсеву учащихся. Он стал повсеместным явлением, особенно в сельской местности. Например, в 20 районах Мордовии в 1941/42 учебном году отсев составил 11 996 учащихся, в том числе в 1—4-х классах — 3 934, 5—7-х — 5 591, 8—10-х — 2 471. В результате этого в старших классах многих школ насчитывалось от 4 до 15 учеников[5]. В последующие военные годы отсев из школ постепенно сокращался, хотя все еще оставался довольно высоким (в 1944/45 учебном году во всех сельских школах Мордовии он составил около 9 тыс. учащихся)[6]. В Чувашии за тот же период не было охвачено обучением и отсеялось из школ: в Порецком районе — 1 043 чел., Шумерлинском — 544, Козловском — 678, Урмарском — 851[7]. Тем не менее в республике в 1941/42 учебном году до 98 % детей в возрасте 8—11 лет (начальная школа) были охвачены обучением в школе, более 82 % учащихся не имели плохих оценок, свыше 25 % учились на «хорошо» и «отлично»[8].

Причин отсева и непосещения детьми занятий было несколько: миграция населения, резкое ухудшение его материального положения, отсутствие у детей одежды и обуви, потеря многими родителей, нехватка педагогических кадров и т.д. Все это усугубляло трудности обучения школьников, кроме того, из-за недостатка рабочей силы их в массовом порядке привлекали к сельхозработам, детский труд использовался также при заготовке топлива, в строительстве, промышленности. Подростки заменяли ушедших на фронт отцов.

Особенно тяжелая обстановка сложилась в школах сельской местности. Заработная плата учителям и обслуживающему персоналу выплачивалась нерегулярно. Так, например, в Мордовии учителя и медработники не получили зарплату за август и сентябрь 1941 г., а в отдельных районах — и за июль. Младшему обслуживающему персоналу она не выплачивалась за 4—5 мес. Общая задолженность по зарплате учителям составила 3 600,8 тыс., медработникам — 963,5 тыс. руб.[9] Положение сельского учителя почти не отличалось от социально-бытовых условий крестьян, а иногда было еще хуже. Например, в Краснослободском районе 55 учителей не имели осенней и зимней обуви[10]. В решении бюро Чувашского ОК ВКП(б) от 2 августа 1942 г. «О положении учительства» указывалось, что в Алатырском, Чкаловском, Красночетайском, Кувакинском районах отмечаются частые перебои в снабжении учителей хлебом, плохо снабжаются они и промтоварами.

Возникли проблемы и иного характера. Если до войны в каждой республике ежегодно строились новые школы, то теперь строительство школ в Мордовии и Чувашии было в основном приостановлено. Больше того, часть школьных зданий была передана военному ведомству. Только в Чувашии таких зданий было 147[11]. Следует отметить и такой факт: хотя школы работали в две и три смены, нередко размещались в холодных необорудованных помещениях, не хватало учебных принадлежностей (тетрадей, карандашей, не говоря уже об учебниках), успеваемость заметно не снижалась, оставаясь в пределах 75—90 %.

С началом войны в сельских районах (колхозах и совхозах) возник дефицит рабочей силы. Вся тяжесть сельского труда легла на плечи женщин, детей, стариков. Без помощи города в плане рабочей силы было не обойтись. Для повышения эффективности этой помощи в республиках было организовано обучение сельхозработам учащихся школ, училищ, студентов вузов. Так, в связи с разработкой плана сельхозработ на 1942 г. Совнаркомом Марийской республики и областным комитетом партии были установлены плановые задания каждому району по обучению сельхозработам учащихся, рабочих и служащих. К концу 1941 г. в республике было охвачено обучением 3 526 из общего количества учащихся старших классов средних школ 14 665, а из 1 245 учащихся педагогических училищ и студентов пединститута — 253. Значительным затруднением в организации обучения сельскохозяйственным работам являлось отсутствие разработанных программ и методических указаний, достаточного количества учебников и наглядных пособий[12].

С уходом на фронт преподавателей состав учительских кадров в республиках качественно ухудшился, значительно поредели их ряды. Возникла необходимость ускоренной подготовки учителей по всем предметам, особенно для сельских школ. С этой целью организовывались краткосрочные курсы. В 1942 г. в Мордовии функционировали 6- и 10-месячные курсы, выпускники которых в подавляющем большинстве — до 90 % — направлялись в сельские школы[13]. В Чувашии в 1942/43 и 1943/44 учебных годах годичные и 7—8-месячные курсы окончили 699 учителей начальных классов и 411 — средних школ. В 1944/45 учебном году на 10-месячных курсах было подготовлено 1 270 учителей для работы в 5—7-х классах. В какой-то степени эта мера помогла решить проблему нехватки учительских кадров в указанный период. Однако качество подготовки слушателей было на низком уровне, и, как следствие, выпускники курсов впоследствии не справлялись со своими функциональными обязанностями. Поэтому на основании результатов работы курсов в 1943—1945 гг. было рекомендовано: впредь краткосрочные педагогические курсы не практиковать[14].

В период войны в педвузах страны, включая институты рассматриваемого региона и ближайших к нему республик, продолжали функционировать заочные отделения. Так, например, к концу 1944/45 учебного года 963 чел. обучались в высших учебных заведениях заочно, в том числе в Чувашском педагогическом институте — 225 чел., учительском институте — 602, Арзамасском — 11, Горьковском пединституте иностранных языков — 22, Казанском пединституте — 57, других вузах — 46[15]. За 1941—1945 г. Чувашский пединститут подготовил 536 преподавателей[16].

Война внесла существенные изменения в содержание и методы образования и воспитания молодежи в высших школах национальных республик. Вузы перешли на трехлетний срок обучения. Значительно сократился и контингент студентов. Так же, как и преподаватели, многие из них уходили добровольцами на фронт. В двух вузах Чувашии — педагогическом и сельскохозяйственном — в 1941 г. обучалось 1 127 студентов. Педагогический институт был переведен в г. Мариинский Посад, а в его корпусах было размещено оборудование Харьковского электромеханического завода и Ленинградского завода «Электрик»[17]. Сельхозинститут в октябре 1941 г. принял эвакуированный коллектив Смоленского института.

В рассматриваемый период значительно изменился профессорско-преподавательский состав вузов республик, пополнившись кадрами, эвакуированными из других высших учебных заведений страны. Так, в чувашские вузы прибыли ученые из Москвы, Ленинграда, Одессы, Риги, Минска, Смоленска, среди них профессора — А.И. Лурье (Белорусский университет), В.И. Касаточкин (Московский институт цветных металлов), К.В. Кудряшов (Ленинградский университет), А.С. Турчанинов (Одесский университет), В.М. Михин (Московский зооветинститут), Г.А. Грабе (Смолен-

ский сельскохозяйственный институт), член-корреспондент АН Белоруссии Н.В. Найденов и др. Профессора и преподаватели вузов сочетали преподавательскую работу с проведением научных исследований, выполнением военных заказов и заданий промышленных предприятий, колхозов, совхозов. При непосредственном их участии решались задачи развития оборонной промышленности, использования сырья, укрепления сельского хозяйства. Так, профессор В.И. Касаточкин руководил группой исследователей, выполнявшей заказы электроаппаратного завода, выпускавшего военную продукцию; фундаментальный характер носили труды И.М. Максимова по высшей математике, опубликованные в журналах АН СССР и США; оборонное значение имели исследования С.В. Васильева по получению озона при помощи высокого напряжения для дезинфекции бомбоубежищ; П.С. Железнов разработал новый способ сушки мяса, за что в 1942 г. получил авторское свидетельство, и т.д.[18]

Например, в Чувашском педагогическом институте в год окончания войны обучалось 525 чел. Функционировали 4 факультета: исторический, филологический, физико-математический, естествознания. Если в 1930 г. институт начал свою работу, имея 5 исполняющих обязанности доцента, 3 преподавателей и 5 ассистентов, то в конце войны на 14 кафедрах работали 13 кандидатов наук и доцентов, 35 старших преподавателей, 2 преподавателя, 3 ассистента[19].

В 1942 г. СНК ЧАССР принял специальное постановление «О плане научно-исследовательских работ по сельскому хозяйству в Чувашской АССР на 1943 г.», в соответствии с которым Чувашский сельскохозяйственный институт должен был значительно расширить объем научно-исследовательских работ. Свой новый учебный год институт начал в совершенно иных условиях. Ему было предоставлено специальное помещение, что давало возможность разместить значительную часть оборудования, необходимого для проведения научно-исследовательских работ и лабораторно-практических занятий. В конце 1942 г. в Чувашском сельскохозяйственном институте состоялась научная конференция с участием представителей всех исследовательских и опытных учреждений Чувашии, заинтересованных наркоматов и хозяйственных организаций, а также специалистов и передовиков сельского хозяйства. Основными темами докладов на конференции были: «Возделывание сахарной свеклы в Чувашии», «Борьба за повышение производительности тракторов», «Расширение шелководства в Чувашии». По итогам научной конференции аграрному сектору республики были даны практические рекомендации[20].

Вузы ЧАССР оказывали значительную помощь в повышении квалификации специалистов для народного хозяйства. Так, сельскохозяйственный институт организовал постоянно действующие курсы для работников колхозов и совхозов Поволжского региона. За 4 года на этих курсах прошли обучение 3 247 председателей колхозов и руководителей среднего звена.

Аналогичные процессы происходили и в Марийской республике. Несмотря на недостаток лабораторий, оборудования, учебно-методической литературы, учебных помещений, не говоря уже о жилищно-бытовых условиях сотрудников, работа учебных заведений, развитие науки не приостанавливались. Ученые вузов, среди которых были доктора наук М.В. Каспиков, В.В. Огиевский, А.И. Кузнецов[21], целенаправленно занимались научной работой. Функционировали Марийский научно-исследовательский институт истории, языка и литературы, институт усовершенствования учителей, свыше 20 средних учебных заведений. Поволжский лесотехнический (был переведен в Кожля-Сола) и Марийский педагогический (был переведен в Козьмодемьянск) институты в период войны выпустили сотни специалистов.

В Йошкар-Олу были эвакуированы Ленинградский государственный оптический институт, Ленинградская военно-воздушная академия и другие вузы. Вместе с ними прибыли видные советские ученые: академики С.И. Вавилов,

И.В. Гребенщиков, В.П. Линник, А.Н. Теренин, члены-корреспонденты АН СССР А.Н. Тодоровский, А.А. Лебедев, 8 профессоров, 12 докторов наук, 30 кандидатов наук и старших научных сотрудников.

Для нужд Красной Армии научные работники оптического института предложили более 70 образцов различных оригинальных оптических приборов; большое значение для оборонных заводов имели разработка и внедрение методов спектрального анализа в металлургии и машиностроении. Ученые конструкторского бюро создавали образцы оружия. Уже в первые годы войны за выдающиеся достижения в развитии советской науки и оказание помощи фронту многие ученые были награждены орденами, группа ученых была удостоена Государственной премии. Среди лауреатов Государственной премии 1941—1942 гг. были академик И.В. Гребенщиков, член-корреспондент АН СССР А.Н. Тодоровский, профессора А.А. Гершун, Г.Г. Слюсарев, кандидат технических наук И.Б. Левитин, старший научный сотрудник Г.М. Брумберг. Государственные премии были присуждены также действительному члену АН СССР, директору Физического института им. П.Н. Лебедева АН СССР С.И. Вавилову за научные работы по физической оптике; инженеру Марийского целлюлозно-бумажного комбината Б.Б. Гутману за разработку и промышленное освоение бактериальных фильтров; действительному члену Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук им. В.И. Ленина марийцу В.П. Мосолову за научную разработку и внедрение в сельское хозяйство способа посадки картофеля верхушками продовольственных клубней.

В Мордовской АССР функционировали педагогический институт, научно-исследовательский институт истории, языка и литературы, высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа (комвуз). Мордовский педагогический институт и Темниковский учительский институт подготовили за годы войны 648 молодых специалистов. В республике имелось 8 педучилищ, 3 медшколы, 2 сельхозтехникума, а всего 15 средних специальных учебных заведений, в которых обучалось более 2 460 чел.[22] Многие выпускники школ обучались в высших учебных заведениях Москвы, Ленинграда, Куйбышева, Саратова, Горького, Пензы и других городов.

Система средних специальных учебных заведений в области образования была представлена педагогическими училищами. В 1944/45 учебном году деятельность педучилищ в республиках региона проходила под знаком выполнения постановления СНК РСФСР от 11 марта 1944 г. «Об улучшении работы педагогических училищ». Работу этих учебных заведений можно проанализировать на примере Чувашской АССР. В указанный период здесь функционировали 6 педучилищ, из них чувашских — 5, русских — 1. Канашское педучилище кроме школьного отделения имело 3 класса дошкольного отделения. На начало 1944/45 учебного года в педучилищах республики числилось 2 003 учащихся. В течение учебного года прибыло еще 65 чел., на конец учебного года осталось 1 878 учащихся. Отсеялось за учебный год 190 чел.: с I курса — 107, со II — 39, с III курса — 44 чел. Причинами отсева стали: призыв в армию — 7 чел., переход в другие учебные заведения — 226, длительная болезнь — 19, исключение за неуспеваемость — 66, домашние обстоятельства — 32, прочие причины — 40 чел.

По национальности состав учащихся распределялся следующим образом: чуваши — 1 506, русские — 347, другие национальности — 25 чел. Подавляющее большинство составляли девушки — 1 412. Из общего числа учащихся членов ВЛКСМ было 574, членов профсоюза — 1 215 чел.

Педучилища не были полностью обеспечены руководящими кадрами и преподавателями. Штатных преподавателей, включая директоров и завучей, должно было быть 119 чел., фактически на конец года их было 101. Вследствие этого значительная часть преподавателей работала с чрезмерной нагрузкой, что не могло не отразиться на качестве обучения.

Состав преподавателей характеризовался следующими данными:

— по образованию: имеющих законченное высшее педагогическое образование — 56, закончивших учительский институт — 26, имеющих среднее педагогическое образование — 19 чел. (последние работали преподавателями пения, военного дела);

— по стажу педагогической работы: до 5 лет — 18, от 5 до 15 — 24, свыше 15 лет — 59 чел.;

— по партийности: членов и кандидатов в члены ВКП(б) — 27, членов ВЛКСМ — 9, беспартийных — 65 чел.;

— награжденных орденами и медалями — 4, нагрудным знаком «Отличник народного просвещения» — 3, имели звание «Заслуженный учитель ЧАССР» — 2 чел.

Не все педучилища располагали достаточной материальной базой. Соответствующие учебные здания имели лишь Батыревское, Порецкое, Ядринское училища, они работали в одну смену. Остальные не были обеспечены достаточным количеством классных помещений и мебелью, занятия там проводились в две смены. Все педучилища плохо снабжались тетрадями и письменными принадлежностями. На каждого учащегося выделялось всего по 2—3 тетради в год. При прохождении учащимися педагогической практики особенно остро ощущался недостаток в карандашах и других учебных материалах.

При всех педучилищах функционировали столовые закрытого типа, обеды в которых были дешевле за счет использования продуктов с подсобных хозяйств. В некоторых (Батыревском, Порецком, Ядринском) было организовано 2—3-разовое питание. Нуждающиеся учащиеся обеспечивались общежитиями, получали продукты из фонда подсобного хозяйства. Дети фронтовиков и инвалидов труда освобождались от платы за питание. Особо нуждающимся учащимся оказывалась дополнительная помощь. Все педучилища имели земельные участки, общая площадь которых составляла 74,0 га. Весной 1945 г. на этих площадях были посеяны пшеница (6 га), овес (20), ячмень (9), просо (5), картофель (18). На конец учебного года в подсобных хозяйствах насчитывалось 9 лошадей, 3 вола, 2 коровы, 6 овец. Недостатком отдельных хозяйств педучилищ (Канашского, Порецкого, Калининского) являлось отсутствие постоянного учебного хозяйства и луговых угодий.

Учебные планы и программы не выполнялись по всем предметам во всех училищах, отставание от учебного плана составляло в целом 1 672 ч. В Батыревском педучилище учебный план был недовыполнен на 319 ч, Калининском — на 125, Ядринском — на 216, в Цивильском — на 625. В основном учебные планы и программы не выполнялись из-за нехватки преподавателей, а также из-за болезней последних. Успеваемость учащихся за 1944/45 учебный год по многим педучилищам была невысокой. Так, из 1 878 учащихся к экзаменам был допущен лишь 1 691, сдавали же 1 659 чел. (32 не явились). Выдержали экзамены по всем предметам 1 252 чел., оставлены на второй год 128, отчислены за неуспеваемость 63, получили разрешение на переэкзаменовку осенью 435; сдали экзамены на «отлично» 13 чел., имели оценки «5» и «4» 165. Низкие результаты учебной работы показали Батыревское, Порецкое и Ядринское педучилища. По сравнению с ними Канашское и Калининское имели лучшие результаты.

Причинами низкой успеваемости являлись:

1) недостаточная общеобразовательная подготовка учащихся, особенно по русскому языку и математике;

2) чрезмерная учебная нагрузка части преподавателей и, как следствие, недостаточно высокое качество преподавания отдельных предметов;

3) необеспеченность учебниками, учебными пособиями и принадлежностями.

Государственные выпускные экзамены проводились с 11 по 30 июня 1945 г. Из 482 учащихся III курса к государственным выпускным экзаменам было допущено 390 чел. Выдержали экзамены по всем предметам 294 чел., в том числе на «5» — 3 чел., на «4» и «5» — 41; получили разрешение на переэкзаме-

новку осенью 151; отчислены из педучилищ за неуспеваемость 37 чел.[23]

В образовательной политике нашего государства в годы войны было немало ошибок, поспешных, непродуманных решений, имевших крайне негативные последствия. Находясь в рамках тоталитарного государства, система народного образования республик в военные годы испытывала на себе мощный командно-административный диктат. Однако его воздействие нельзя оценивать однозначно. С одной стороны, государственная регламентация, административный и идеологический прессинг несли отрицательный заряд, ограничивая творчество в педагогическом процессе; бюрократический стиль управления образовательной сферой способствовал укреплению формализма и процентомании. С другой стороны, сегодня нельзя не признать, что в тяжелый период войны образование не только выжило, но и развивалось. Изменилось содержание школьного обучения. Были введены военно-физическая подготовка, преподавание основ агротехники для более эффективного участия школьников в сельскохозяйственных работах, больше внимания уделялось военно-патриотическому воспитанию. Школьники собирали подарки фронтовикам, шефствовали над ранеными бойцами, принимали участие в сборе средств для нужд фронта и т.д. С 1943 г. для работающих подростков стали открываться школы рабочей и сельской молодежи, которые продолжают функционировать и в настоящее время.

Весной 1944 г. Совнарком СССР принял постановление «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе», в котором для учащихся, оканчивающих начальную и 7-летнюю школы, была установлена обязательная сдача выпускных экзаменов, а для учащихся, оканчивающих среднюю школу, — сдача экзаменов на аттестат зрелости.

Развитие образования в республиках Волго-Вятского региона нельзя рассматривать вне общего контекста военного времени. Многие решения, принимаемые центром, диктовались общегосударственными потребностями. Большое значение придавалось профессиональному обучению молодежи, подготовке специалистов для народного хозяйства страны. Становление крупной промышленности во время войны, особенно в ее начальный период, сопровождалось большими трудностями, одной из главных был острый недостаток кадров вообще и квалифицированных в частности. Значительную роль в подготовке квалифицированных рабочих для промышленных предприятий сыграли ремесленные училища и школы ФЗО.

Бурное развитие промышленности в годы третьей пятилетки требовало планомерной подготовки и распределения квалифицированных кадров в общесоюзном масштабе. Еще 2 октября 1940 г. Президиум Верховного Совета СССР издал указ «О государственных трудовых резервах СССР». Повсеместно создавались ремесленные, железнодорожные училища и школы ФЗО. В училищах устанавливался двухлетний срок обучения, а в школах — полугодовой. На учебу принимались юноши и девушки в возрасте 14—17 лет с начальным и 7-летним образованием[24]. Комплектование этих учебных заведений осуществлялось на основе государственного плана. В Чувашской АССР школы ФЗО были организованы в Козловке — на 150 мест, Шумерле — на 200; железнодорожные училища в Алатыре — на 200; Канаше — на 500 мест. В них и сосредоточивалась подготовка квалифицированных кадров[25].

В соответствии с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О подготовке государственных трудовых резервов в школах фабрично-заводского обучения (ФЗО), ремесленных и железнодорожных училищах в 1942 г.» Главное управление трудовых резервов при Совнаркоме СССР в период с 3 по 20 июня 1941 г. должно было принять путем призыва (мобилизации) в школы ФЗО 325 тыс. чел. в возрасте 16—17 лет. В Чувашской АССР в школы ФЗО было запланировано принять 3 900, в ремесленные и железнодорожные училища в период с 5 по 20 августа — 320 чел.[26]

18 июля 1941 г. совместным решением СНК ЧАССР и бюро ОК ВКП(б) о призыве городской и колхозной молодежи в ремесленные и железнодорожные училища была поставлена задача с 20 июля 1941 г. направить 750 юношей и девушек в Алатырское и Канашское железнодорожные и Чебоксарское ремесленное училища[27].

Подготовка рабочих кадров в школах ФЗО осуществлялась весь период войны и после ее окончания, а в училищах продолжается до сих пор, развиваясь, совершенствуясь согласно требованиям времени.

В 1945 г. в соответствии с государственными и партийными решениями в Чувашской АССР функционировали 1 ремесленное, 2 железнодорожных училища и 7 школ ФЗО с общим числом учащихся 2 350 чел. В период войны школы и училища Чувашской республики подготовили и передали промышленности и транспорту 10 453 молодых рабочих. Другими словами, за эти годы в системе трудовых резервов Чувашии было подготовлено столько же квалифицированных рабочих, сколько за предыдущие 20 лет. На большинстве предприятий выпускники школ ФЗО составляли 50—70 % от общего числа рабочих. За 5 лет существования школ и училищ воспитанники государственных трудовых резервов в процессе производственного обучения выполнили промышленных и оборонных заказов в денежном выражении на сумму 3 357,3 тыс. руб. Силами учащихся было отремонтировано: паровозов — 4, вагонов — 401, дощаников — 4, жилых домов — 1, уложено и отремонтировано железнодорожных путей — 8 км, изготовлено слесарного инструмента на сумму 912 962 руб. Школы и училища республики неоднократно были отмечены по итогам Всесоюзного социалистического соревнования[28].

Среди воспитанников государственной системы трудовых резервов было много стахановцев — двухсотников, трехсотников. Они работали на Козловском и Шумерлинском комбинатах, Канашском вагоноремонтном заводе и других предприятиях республики. Высоких производственных успехов добились выпускники Канашского железнодорожного училища Морозов, Ожогина, Сарапина, Смирнов, которые выполняли норму выработки на 200—350 %. В то же время на Алатырском паровозоремонтном заводе вчерашних учащихся школ ФЗО не полностью обеспечивали квалифицированной работой[29].

За успешную подготовку кадров и умелую организацию работы по обучению и воспитанию молодежи грамотой Президиума Верховного Совета Чувашской АССР были награждены директора училищ А.Ф. Макаров, М.Д. Черноног, мастера производственного обучения К.М. Корчагин, И.М. Авдейчик, В.И. Фишбен, А.Я. Ящуркина, С.И. Кульпин[30].

В Мордовской АССР на 1 января 1943 г. в училищах (ремесленных и железнодорожном) обучалось 2 214 чел. На весь 1943 г. был установлен план призыва в 700 чел. Этот план был выполнен.

Руководители учебных заведений принимали все возможные меры для того, чтобы укомплектовать последние учащимися. И все-таки в Мордовии на 1 января 1944 г. недокомплект составил 353 чел. Это говорит о том, что либо планы были нереальными, либо молодежь шла учиться без желания, хотя государство в годы войны старалось обеспечить учащихся бесплатной жилой площадью, трехразовым питанием, медицинским обслуживанием, обмундированием и т.д. В своих отчетах директора училищ жаловались на необдуманные шаги обкомов ВКП(б), которыми систематически принимались волевые решения по привлечению учащихся к изготовлению различных деталей для сельхозмашин, давались поручения и задания, не свойственные училищам.

В 1944 г. в республике функционировало 5 школ ФЗО, 2 ремесленных и 1 железнодорожное училища, где обучалось 2 409 чел. Всего по школам ФЗО и железнодорожному училищу был установлен план призыва на 1944 г. 1 000 чел., фактически было призвано 1 048[31].

Выпускники ремесленных училищ в основном трудоустраивались на промыш-

ленных предприятиях республики, в том числе на заводах «Электровыпрямитель» и Саранский механический (№ 583): 59 учащихся досрочно были направлены на оборонный завод в г. Асбест, 150 выпускников Рузаевского железнодорожного училища № 1 — в Москву, на завод «Памяти революции 1905 г.».

Во время обучения воспитанники училищ выполняли заказы промышленных предприятий. Так, учащиеся Саранского РУ № 2 организовали кружок по починке обмундирования. В 1943 г. они отремонтировали 157 шинелей, 43 фуфайки, 162 пары брюк. В I квартале 1944 г. по заданию ГК ВЛКСМ училище изготовило для сел Мордовии 30 ножовочных станков, 27 ручных тисков, 150 гаечных ключей[32].

Вместе с тем следует отметить, что руководители предприятий не всегда уделяли должное внимание организации труда выпускников школ ФЗО, из-за чего нередко возникали сложности. Выпускники часто были предоставлены сами себе, нарушали дисциплину, допускали самовольный уход с предприятий. Так, из 409 прибывших на завод № 320 (Чувашия, г. Чебоксары) в августе 1941 г. выпускников школ ФЗО 57 самовольно покинули производство. В немалой степени этому способствовала плохая организация питания, снабжения одеждой и обувью[33].

В Мордовии на 1 января 1943 г. находилось в длительной самовольной отлучке 547 чел., из них 365 — по Саровскому ремесленному училищу. Только вмешательство государственных и партийных органов резко изменило ситуацию в лучшую сторону.

В период войны некоторые училища в республиках реорганизовывались, претерпевали структурные изменения. Так, по постановлению СНК СССР и приказу Главного управления Саровское ремесленное училище было расформировано и в июле 1943 г. передано в распоряжение НКВД Мордовской АССР под детскую колонию; учащиеся в количестве 265 чел. были распределены для продолжения обучения по другим училищам, а 120 чел. трудоустроены.

В Марийской АССР важной формой обеспечения промышленности квалифицированными рабочими также являлось направление молодежи в училища и школы государственных трудовых резервов. В 1940 г. здесь продолжали работать 2 из 5 ранее действовавших школ ФЗО.

Если в Мордовской и Чувашской республиках ремесленные училища государственных трудовых резервов начали функционировать по свежим следам решений властных структур, т.е. в 1940 г., то в Марийской республике — только с апреля 1941 г. Решено было принять в период с 5 по 20 июня 1941 г. путем мобилизации из числа городской, колхозной и другой сельской молодежи мужского пола в возрасте 16—17 лет в школы ФЗО 550 чел. и с 5 по 20 августа 1941 г. в возрасте 14—15 лет в ремесленные училища 815 чел. Было также запланировано организовать школы ФЗО в Йошкар-Оле на базе новостроящихся заводов на 300 чел., в рабочем поселке Звенигово на базе завода им. Бутякова на 250 чел. Предполагалось открыть ремесленные училища в Йошкар-Оле на базе новостроящихся заводов на 600 чел. и в Волжске на базе Марбумкомбината на 250 чел., а действующую школу ФЗО на базе Марбумкомбината реорганизовать в ремесленное училище[34].

К середине 1944 г. в Марийской АССР функционировали 3 ремесленных училища и 9 школ ФЗО с общим контингентом более 3 тыс. учащихся. За годы войны они подготовили для промышленности страны около 10 тыс. квалифицированных рабочих. Выпускники ремесленных училищ проявляли не только трудовую доблесть, но и боевой героизм. Так, Т.Ф. Мороз, окончивший ремесленное училище № 1, за подвиги на фронте был удостоен звания Героя Советского Союза.

Кроме централизованно создаваемых школ ФЗО и училищ (ремесленных и железнодорожных) на крупных предприятиях по инициативе администрации непосредственно на производствах организовывались школы ФЗО, стахановские школы, курсы техминимума; широко практиковались индивидуально-бригад-

ное обучение, наставничество. Большую помощь в этом оказывали эвакуированные высококвалифицированные рабочие и специалисты, имевшие многолетний опыт работы на производстве.

Таким образом, в годы войны, несмотря на принимаемые государством меры, состояние народного образования изменилось к худшему. Произошло резкое сокращение ассигнований на образование, вследствие чего приостановились строительство, ремонт, укрепление материальной базы школ. План всеобуча часто не выполнялся. Отсев учащихся из школ стал обычным явлением, заметно ухудшился количественный и качественный состав учительских кадров по причине ухода на фронт тысяч опытных учителей, а также социально-бытовое положение учителей, особенно сельских, при всевозрастающей потребности в них. Вузы перешли на сокращенные сроки обучения, в них ощутимо сократилось количество студентов и преподавателей, значительная часть которых ушла на фронт. Краткосрочные курсы, призванные ускоренными темпами подготавливать учителей, себя не оправдали, хотя и помогли временно решить проблему нехватки учителей для сельских школ. Несмотря на трудности (низкий образовательный уровень учащихся, слабая учебно-методическая подготовка преподавательского персонала, недостаточное финансирование, часто отсутствие необходимых помещений, маломощная материальная база училищ), в системе подготовки трудовых резервов за годы войны удалось создать эффективную модель подготовки кадров для индустриального развития страны. В целом учебные заведения государственных трудовых резервов и система ФЗО в изучаемые годы в республиках Волго-Вятского региона оправдали возлагавшиеся на них надежды и стали основным источником пополнения рабочего класса квалифицированными кадрами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Энциклопедический словарь: В 2 т. М., 1963. Т. 1.

[2] См.: Народное хозяйство МАССР: Стат. сб. Саранск, 1958. С. 112.

[3] См.: Народное хозяйство Чувашской АССР. Стат. сб. Чебоксары, 1957. С. 82.

[4] См.: Очерки истории Марийской АССР (1917—1960 гг.). Йошкар-Ола, 1960. С. 358.

[5] ЦДНИ РМ, ф. Р-228, оп. 4, д. 304, л. 466.

[6] Там же, оп. 3, д. 2, л. 257.

[7] ЦГА ЧР, ф. 1989, оп. 1, д. 97, л. 39—40.

[8] См.: Красная Чувашия. 1942. 3 марта.

[9] РГА СПИ, ф. 17, оп. 22, д. 1769, л. 116.

[10] ЦДНИ РМ, ф. 609, оп. 1, д. 358, л. 39.

[11] См.: Героическое и трагическое лихолетье. Смоленск, 2000. С. 244.

[12] ГА РМЭ, ф. 1, оп. 21, д. 28, л. 333—334.

[13] ЦДНИ РМ, ф. 609, оп. 1, д. 358, л. 34.

[14] ЦГАОО ЧР, ф. 1, оп. 23, д. 1452, л. 89.

[15] ЦГА ЧР, ф. 221, оп. 1, д. 262, л. 39, 41.

[16] См.: Первенец высшего образования Чувашской Республики. Чебоксары, 2000. С. 88.

[17] См.: *Тимофеев В.В.* Высшие учебные заведения Чувашии в годы Великой Отечественной войны // Междунар. науч. конф., посвящ. 50-летию Великой Победы над фашизмом: история и современность. М., 1995. С. 271.

[18] См.: *Тимофеев В.В.* Высшая школа Чувашской Республики в годы Великой Отечественной войны // Науч. межвуз. конф. «Царскосельские чтения». СПб., 2001. С. 45.

[19] См.: Красная Чувашия. 1945. 12 июня.

[20] См.: Красная Чувашия. 1942. 28 нояб.

[21] См.: Очерки истории Марийской АССР (1917—1960). Йошкар-Ола, 1960. С. 358.

[22] ЦДНИ РМ, ф. 269/8, оп. 2, д. 769, ед. хр. 3, л. 19—23.

[23] ЦГАОО ЧР, ф. 1, оп. 23, д. 1452, л. 80.

[24] См.: Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. М., 1967. Т. 2. С. 774.

[25] ЦГАОО ЧР, ф. 1, оп. 23, д. 313, л. 3—4.

[26] ЦГА ЧР, ф. 1360, оп. 2, д. 5, л. 65.

[27] ЦГАОО ЧР, ф. 1, оп. 23, д. 74, л. 61.

[28] См.: Промышленность и рабочий класс Чувашской АССР. Чебоксары, 1985. С. 263—264.

[29] См.: Красная Чувашия. 1942. 15 дек.

[30] ГА РФ, ф. 9507, оп. 1, д. 373, л. 28.

[31] Там же, д. 311, л. 51.

[32] См.: Для них тыл был фронтом: Очерки, статьи, воспоминания, фотодокументы о тружениках тыла в годы Великой Отечественной войны. Саранск, 2002. С. 378—379.

[33] См.: История промышленности и рабочего класса Чувашии. Чебоксары, 1980. Ч. 2. С. 25.

[34] ГА РМЭ, ф. 1, оп. 5, д. 15, л. 159—161.

Поступила 24.09.04.

ПОЯВЛЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ НАУЧНОГО СОСЛОВИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XVII — ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII в.

Н.Ю. Балошина, *ведущий научный сотрудник Санкт-Петербургского института Государственной противопожарной службы МЧС России*

В статье прослеживаются зарождение и становление нового для российского общества конца XVII — начала XVIII в. явления — научного сословия, т.е. тех людей Петровской и постпетровской эпохи, которые в той или иной степени имели отношение к складывающейся системе профессиональной науки и образования. Рассматриваются также структурные составляющие данной профессиональной прослойки.

This article deals with appearance of the new phenomenon in Russian society at the end of XVII — first half of the XVIII c. — Scholarly estate, about new people in Russian society during the time of Peter the Great and after. These people were involved in the process of establishing a new system of professional science and education in Russia.

Размышления о появлении в России на рубеже XVII и XVIII вв. научного сословия и его становлении в первой половине XVIII в. сегодня, в период перехода в новый век и в новое тысячелетие, приобретают особую актуальность, тем более что сравнительно недавно научная общественность России отмечала 280-летний юбилей Академии наук, а еще ранее была свидетелем бурной и противоречивой дискуссии о дате основания Петербургского университета. Все это наводит на мысль о том, что, как и в других спорных научных проблемах, многое, если не все, начинается с определений. В данном случае речь идет об определениях понятий «наука» и «научные работники» применительно к России конца XVII — первой половины XVIII в.[1]

Строго говоря, понятия «наука» как такового в России начала XVIII в. еще не было, точнее оно было очень размытым. Достаточно посмотреть переписку государственных деятелей Петровской эпохи относительно вопроса создания Академии наук, чтобы понять, что слова «наука», «образование», «просвещение» считались синонимами[2]. Так писал и сам Петр I, и самые образованные российские люди той эпохи — Феофан Прокопович, Стефан Яворский и др.[3] Они представляли науку прежде всего как совокупность способов и методов получения знаний и информации по той или иной дисциплине с последующим применением этих знаний и информации. Естественно, что данным термином обозначался и сам процесс накопления и получения знаний и информации, но то, ради чего это делалось, ставилось однозначно на первое место. Это и не удивительно — Петровская эпоха характеризуется преобладанием практического отношения ко всему, что тогда делалось и появлялось. Таким образом сложилось противоречивое отношение (в смысле терминологии) к тем, кто занимался наукой. Размытость существовавших в начале XVIII в. определений позволяет причислить к ученым того времени и приглашенного в Россию для работы в создававшуюся Академию наук будущего ученого с мировым именем, и преподавателя школы при Аптекарском приказе в Москве, и просто активно интересующегося различными областями знаний человека, каким был, например, Я.В. Брюс, да и другие сподвижники Петра I.

Исходя из приведенных выше рассуждений не представляется возможным и логичным говорить о складывании в России после официального открытия Академии наук определенной прослойки профессиональных ученых, которая занималась бы наукой в различных ее проявлениях, а также об адекватном ее восприятии в обществе. Гораздо правильнее, на наш взгляд, в данном вопросе употреблять термин «научное сословие», ибо в начале и в первой половине XVIII в. в России наукой, образованием и просвещением занималось действительно своеобразное сословие, состоящее из весьма разнотипных групп людей.

Обозначенное выше сословие было весьма неоднородным. С одной стороны, его составляли академики и другие

© Н.Ю. Балошина, 2004

сотрудники Академии наук, а также ее подразделений. Почти все они (до появления в российской науке М.В. Ломоносова и его научной школы) были выходцами из Европы и практически не ассимилировались в российское образованное общество. В этом не было необходимости — Академия наук представляла собой государственное учреждение под покровительством самой императрицы, на государственном жаловании, со структурой, практически полностью заимствованной из Германии и других европейских стран, с традиционным для того времени научным языком — латинским (и дополнениями в виде французского, голландского и немецкого)[4]. Иначе говоря, Академия наук была «государством в государстве» со всеми вытекающими отсюда последствиями — вхождением в научное сословие России по касательной.

С другой стороны, весьма весомый вклад в появление и становление научного сословия России первой половины XVIII в. внесли русские просветители из «Ученой дружины» и деятели православной церкви, такие как Василий Никитич Татищев, Феофан Прокопович, Стефан Яворский, Феофилакт Лопатинский, Димитрий Ростовский и др. Они были наследниками и продолжателями традиций российского образования, блестяще образованными по тому времени людьми, в совершенстве владевшими не только характерными для российского просвещения гуманитарными научными дисциплинами, но и естественно-научными, современной им философией, богословием и многими языками. Кроме того, все они без исключения были крупными для своего времени библиофилами и переводчиками, что позволило некоторым образом приблизить к образованному российскому читателю непонятные ему до тех пор научные труды, прежде всего на латинском языке[5]. Но данная прослойка общества была слишком малочисленна, чтобы на что-то влиять сама по себе, и поэтому хотя и по касательной, но ее деятельность необходимо сопрягать с деятельностью Академии наук.

И наконец, большую для своего времени роль в становлении научного сословия в России играли такие деятели Петровской и постпетровской эпохи, как, например, Якоб Вилимович Брюс и многие другие, ему подобные. Хотя профессионально наукой и образованием они не занимались, а были, говоря современным языком, любителями, просветительная и переводческая деятельность этих людей, разностороннее образование, коллекционирование книг позволяют нам утверждать, что их участие в данном процессе также было очень значительным. К тому же большинство из них являлись государственными деятелями и могли в той или иной степени влиять на многие вопросы, связанные с процессом становления профессиональной науки и образования в России. Но деятельность сподвижников Петра также нельзя рассматривать в отдельности, саму по себе — только в контексте с общими тенденциями, в первую очередь с теми, о которых мы говорили выше. Нельзя хотя бы потому, что основной деятельностью данной прослойки образованного общества России были совсем не наука и образование, а государственная, военная и церковная служба.

Особого внимания к себе требует так называемое неакадемическое научное сословие эпохи Петра I. Применительно к тому времени, на наш взгляд, не приходится говорить о наличии профессионального статуса научного работника, ибо, как мы уже отмечали, в открывшейся Академии наук работали иностранные специалисты, а их положение и официальный статус еще находились в стадии разработки и осознавания. Такая ситуация с официальной наукой в России с некоторыми изменениями просуществовала весь XVIII в. Однако уже в середине XVII в.сложилась вовсе не малочисленная (по тогдашним понятиям) прослойка людей, весьма образованных и имеющих самое непосредственное отношение к образованию, просвещению, и наконец к науке. Нет ничего удивительного в том, что подавляющее большинство в ней составляли люди духовного звания — это характерно для становления системы образования и просвещения вообще, где бы оно ни происходило[6]. Но были среди

указанной прослойки и иные люди — из обрусевших иностранцев, уже не первое поколение работавших в России (как Я.В. Брюс), или из светского сословия, официально занимавшие должности на государственной службе (как А. Кантемир или В.Н. Татищев). Всех их в данной ситуации объединяло одно — деятельность (пусть не всегда осознанная и планомерная) по созданию национальной системы образования, просвещения и в конечном счете научной мысли[7]. Официально все эти люди не принадлежали к Академии наук или к какой-либо еще научной структуре Петровского и постпетровского времени, хотя могли преподавать в тех или иных учебных заведениях (как Ф. Лопатинский, Ф. Прокопович, В.Н. Татищев) или издавать учебные пособия по различным предметам (как Я.В. Брюс или Ф. Прокопович)[8]. Но основным родом деятельности для данной прослойки была государственная служба — светская или церковная.

Тем не менее роль государственных и церковных деятелей в становлении российского образования и науки была столь велика, что их с полным правом можно причислить к научному сословию, отличительную особенность которого составляла определенная профессиональная подготовка, направленная на единую цель — утверждение в России системы формирования профессиональных специалистов в различных областях. Наличие подобного разнородного, но объединенного одной общей целью явления в российской культуре и просвещении XVIII в. позволило в дальнейшем заложить те основы, которые привели к возникновению российской научной и преподавательской школы. Предпосылки к такому течению истории имелись еще в XVII в. — достаточно вспомнить Киево-Могилянскую и Славяно-греко-латинскую академии, а также те научные и преподавательские силы, которые группировались вокруг данных образовательных учреждений. Основное же отличие ситуаций относительно складывания системы российского образования и науки в середине XVII и середине XVIII в., состояло не только в том, что первый временной отрезок приходился на эпоху до, а второй — после петровских преобразований (что само собой), но и в том, что в первом случае в так называемое научное сословие входили исключительно деятели церкви и ее учреждений, в то время как во втором его составляли уже не только деятели церкви, но и светские просветители, а работали они фактически воедино и на одну общую цель.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См. об этом: *Пекарский П.П.* Наука и литература в России при Петре Великом: В 2 т. СПб., 1862. Т. 1. С. 12—35; *Милюков П.Н.* Очерки по истории русской культуры. М., 1992.

[2] См.: Памятники философской мысли Белоруссии XVII — первой половины XVIII вв. Минск, 1991. С. 3—15, 23—34.

[3] См.: *Прокопович Ф.* Философские сочинения: В 3 т. Киев, 1979—1981 (на укр. яз.); *Беляев О.* Кабинет Петра Великого: В 2 ч. СПб., 1783. Ч. 2 и др.

[4] См.: *Копелевич Ю.Х.* Основание Петербургской Академии наук. Л., 1977; *Она же.* Создание Петербургской Академии наук // Петербургская Академия наук в истории академий мира: Материалы междунар. конф. к 275-летию Академии наук: В 4 т. СПб., 1999. Т. 4. С. 249—254.

[5] См.: *Карташев А.В.* Очерки по истории русской церкви: В 2 т. М., 1992. Т. 2. С. 267—378; *Балошина Н.Ю.* Традиции гуманитарного образования старой России // Клио. 1999. № 1(7). С. 169—176.

[6] См.: *Лаппо-Данилевский А.С.* История русской общественной мысли и культуры. XVII—XVIII вв. М., 1990. С. 24—26, 35—38.

[7] См.: Памятники философской мысли Белоруссии XVII — первой половины XVIII в. М., 1991. С. 67—68, 98—102.

[8] См.: *Феофилакт Лопатинский.* Избранные философские произведения. М., 1997.

Поступила 15.09.04.

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

ИНОЯЗЫЧИЕ В СТРУКТУРЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

М.Э. Рябова, *доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева*

В статье рассматриваются проблемы формирующегося единого образовательного пространства. В новых условиях важное значение приобретает умение общаться в межкультурных ситуациях, взаимодействовать с партнерами, принадлежащими к разным лингвоэтнокультурным сообществам. Единицей общения в данном случае выступает иноязычный текст. В связи с этим возрастает роль интеркультурного иноязычного образовательного пространства как особой социальной практики, всеобщей культурно-исторической формы развития человека. Автором утверждается, что иноязычие оказывает влияние на ценностные ориентиры, модели поведения, картину мира, образ жизни каждого человека, открывая иные горизонты окружающего и, как следствие, изменяя его.

The article deals with the forming universal educational space. The new conditions make important an ability for intercultural communication and interaction with partners from different ethnic and linguistic communities. A foregn language text in such cases serves as a communication unit. Hence the growing importance of intercultural educational space in foreign languages. Such space is a specific social practice, a universal cultural and historical form of Mankind's development. The author states that the language influences values, behavior patterns, every persons way of life with corresponding changes.

Современные глобальные проблемы человечества — это прежде всего вызов сфере образования, которая призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных долговременных запросов человека и общества. Интеграция в мировое сообщество и попытка построения открытого демократического общества ставят перед российской системой образования новую цель — формирование личностей обучающихся, будущих граждан России, воспринимающих себя не только как представителей одной определенной культуры, проживающих в конкретном городе, а как граждан мира, субъектов полилога культур, осознающих свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, проходящих как в России, так и в мире в целом.

В связи с тем что образовательные институты занимают ведущее место среди источников информации, а также являются доминирующей сферой общения человека на протяжении всей его жизни, содержание социальной информации, представленной в образовательном процессе, приобретает особую значимость. Одним из средств образовательного процесса, позволяющим человеку войти в систему социальных отношений, выступает коммуникация, понимаемая нами как совокупность вербального и невербального аспектов взаимодействия субъектов в обществе. В целом можно утверждать, что современный человек живет в условиях постоянного коммуникативного воздействия, оказываемого на него (в частности, образовательным процессом).

Современное понимание человека неразрывно связано с представлением о нем как о языковой личности, т.е. как о личности, развивающейся и осознающей себя в поле языка, мыслящей, познающей мир и вступающей в общение с другими людьми с помощью языка. Язык есть средство общения, но вместе с этим и средство познания и духовного освоения действительности человеком, средство его собственного формирования в процессе коммуникативной деятельности. Язык также важное средство социализации человека, его приобщения к культуре народов мира; только в процессе обмена опытом между индивидами и нациями сохраняется культурное наследие, углубляется познание, расширяются взгляды на мир, а это развивает социальную сущность человека, придает смысл его существованию. В связи с этим усиливается внимание к сфере языка философов, психологов, социологов и других специалистов, касающихся проблем сознания, мышления, межличност-

© М.Э. Рябова, 2004

ного понимания и социальной коммуникации, возрастает потребность смотреть на многие социально-философские проблемы сквозь призму языка в контексте глобальных изменений сегодняшней ситуации.

Как известно, современная ситуация вынуждает человека сосуществовать в общем жизненном мире, в связи с чем важное значение приобретает умение общаться в межкультурных ситуациях, взаимодействовать с партнерами, принадлежащими к разным лингвоэтнокультурным сообществам. С одной стороны, это создает предпосылки для стирания различий между культурами, с другой — общее коммуникативное пространство одновременно становится предпосылкой такого взаимообогащения культур, которое раньше было просто невозможно. Диалог между культурами начинает осуществляться на ином уровне, чем это происходило при контакте локальных культур. Вместо прямого пересечения как условия диалога между культурами и создания особого межкультурного пространства общения формируется новое образование, которое мы обозначим как глобальное коммуникативное пространство. Пересечение отдельных культур осуществляется уже внутри этого нового пространства, на его базе, используя дополнительные возможности и интегративные механизмы. Глобальное коммуникативное пространство не порывает с традиционными ценностями, но учитывает и новые реалии, связанные с иными средствами коммуникации. Приоритетное значение в новой социокультурной ситуации приобретают иноязычные реалии.

Существование иноязычия в социальной среде, в которой постигает себя человек, обусловливает появление определенных гносеологических рамок. Это априорные нормы языкового мышления, коренящиеся в свойствах языка, которые чаще всего не осознаются человеком и воспринимаются им как особенности самой психической реальности. Осмысление свойств иноязычия крайне необходимо для более адекватного отношения к своим познавательным, идеологическим, личностным и другим концепциям, которые прежде всего оформляются и живут по законам языка.

Таким образом, основной вектор современных научных изысканий должен быть направлен на развитие у обучающихся способности понимать и реализовать иноязычные реалии, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира. Это реально осуществить, подходя к иноязычному тексту в образовательном процессе как к средству обучения и механизма формирования личности.

Рассмотрим некоторые моменты содержания модели образовательного процесса, формирующего самоидентичность личности средствами иноязычия. Как правило, обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля, так как некоторые представления, стереотипы, ожидания об иноязычной действительности уже сложились под влиянием тех или иных факторов. Эти представления одновременно непостоянны и неизменны. Однако они будут оказывать особое влияние на восприятие и понимание индивидом иноязычия. Яркой отличительной чертой в данном случае является общая тенденция людей рассматривать и оценивать другую культуру через призму ценностей и норм собственной.

Исследования в области философской интерпретации принципа диалога культур (М.М. Бахтин[1], В.С. Библер[2] и др.) показывают, что для более полноценного понимания иноязычной культуры необходимо одновременно изучать и родную культуру, ибо адекватное понимание других невозможно без понимания себя. Кроме того, важно четко осознать, как осуществляются взаимоотношения между культурами в современном поликультуром мире. «Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека „своей культурой“, своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого»[3].

Вариативность стилей и образа жизни различных стран формирует открытость и толерантность в восприятии и

взаимодействии с иноязычием. Идея толерантности восходит еще ко временам Ветхого Завета, согласно которому любовь к чужаку, даже врагу, имеет большую ценность, нежели легко дающаяся каждому любовь к единоверцу, различия между людьми — это лишь различия между уже уверовавшими и теми, кому только предстоит обрести веру, когда «Богу — Богово, а кесарю — кесарево». Причем речь идет не о пассивном, вынужденном примирении (терпимость слабого), а о снисходительном временном допущении (терпимость сильного), базирующемся на признании автономии личности, ее морального права на сохранение и развитие своей индивидуальности. Для такой толерантности характерны отказ от насилия и акцент на искренность убеждений[4]. Так или иначе, толерантность предполагает установку личности на независимость, на «несиловое» отношение к любым идеям, а самое главное — на ответственность за свои собственные убеждения и поступки, понимание их относительности, т.е. невозможности такого их обоснования, которое было бы бесспорным для всех.

Толерантность — это еще и показатель неотчужденности сознания педагога, его готовности искренне и глубоко проникать в мир обучающегося, в действительность и в то, что в них происходит. В то же время следует иметь в виду, что само познание есть уже «акт отчуждения», «дистанцирования» человека от окружающего его мира. Данное противоречие можно значительно ослабить лишь одним путем — посредством глубоко личностного переживания как самого процесса познания, так и того, на что он направлен.

Обучающиеся должны прийти к пониманию того, что в основе каждой культуры лежит система ценностей, значений и норм, объединяющая людей по определенным признакам. Оценка каждой конкретной культуры должна и может производиться только с позиции ее собственных норм и ценностей. Поэтому на данной стадии сравнения между родной и изучаемой культурами будут происходить по принципу «наличия» или «отсутствия» определенных фактов и реалий изучаемой культуры в родной. Получая информацию о вариативности и разнообразии как родной, так и иной культуры, индивид должен культурно самоопределиться — определить свое место в спектре культур, осознавая себя в качестве поликультурного субъекта. Задача общего образования — показать обучающимся, что культурная вариативность — это норма и философия жизни и деятельности современного поликультурного общества. Конечно, родная социокультурная среда будет также оказывать значительное влияние на изучение иноязычной культуры. Но, на наш взгляд, использование данного аспекта теоретической модели образовательного процесса будет способствовать формированию у обучающихся критического мышления и стратегической готовности к работе с иноязычной информацией. Дойдя до уровня культурного самоопределения, увидев вариативность культур и научившись определять свое место в рамках геополитического пространства, обучающиеся смогут критически оценивать окружающую действительность. И поступая определенным образом в той или иной ситуации, они всегда смогут ответить на вопрос: «Почему я так поступаю?»

В связи с тем что в настоящий период формируется единое мировое образовательное пространство, выражающееся прежде всего в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов, специальностей в разных странах мира, возникает проблема идентификации образовательного пространства как объективно существующего явления. По своим масштабам образовательное пространство — одно из крупнейших и самых разветвленных в мире пространств. Не существует ныне какой-либо другой сферы жизни человечества, одномоментно вовлекающей в свою орбиту такое количество людей. Трудно также найти другую сферу жизни, внимание к которой росло бы столь стремительно. В сущности, можно считать, что проблема образовательного пространства перестала быть объектом внима-

ния лишь деятелей просвещения и профессиональных педагогов.

Образовательное пространство — это не просто вместилище множества национальных образовательных пространств, это сфера, где задаются и реализуются через всю совокупность образовательных институтов основные цели национальной и мировой образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности. По сути, речь идет об интеркультурном образовательном пространстве, возникающем благодаря поликультурной реальности.

В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведет к аккультурации членов социумов, соединяющих в своем сознании разные культуры, ориентированных на другого, предрасположенного к диалогу с ним. Обучение иному языку, соединенное с ознакомлением с культурными и социальными ценностями, может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции представляет ценность в обогащении своей культуры в целом: культуры общения, речи, умственного труда.

Аккультурация в образовании предусматривает прямой и длительный контакт образовательных систем, который изменяет их культурно-образовательные парадигмы. Подобное изменение вызывает нарушение функциональной стройности систем образования. Возникает противоречие, требующее нового баланса. Этот баланс формализуется в ином качестве образования, которое выражается в отказе от монокультурной и поликультурной модели образования и движении к интеркультурной модели. Отметим при этом, что образовательное пространство воздействует не только на тех, кто непосредственно в него погружен, но и, в силу многочисленных связей между людьми, практически на всех остальных членов общества.

Современная ситуация в образовательном пространстве характеризуется динамикой языковой обстановки во всем мире. Она изменяется в нескольких направлениях: прежде всего активизируется языковая личность, человек становится более активным и в своей коммуникативной деятельности, и в социальной. А в самой коммуникации неизмеримо вырос уровень информационного шума, что выражается в резком росте иноязычных проявлений, меняющих коммуникативное ядро лексикона. Напомним, что традиционно под коммуникативным ядром лексикона понимается совокупность наиболее частотных и коммуникативно-значимых лексических и фразеологических единиц, употребительных во всех коммуникативных сферах (и в первую очередь в образовательном процессе) и отражающих актуальную действительность. Изменения в коммуникативном ядре лексикона происходят под влиянием экстралингвистических факторов и осуществляются в форме активизации и стабилизации иноязычных лексических единиц. Активизировались в основном лексика рыночной экономики, шоу-бизнеса, политическая и криминально-правоохранительная лексика. Увеличилась проницаемость всей системы языка для заимствований. Исключительно широкий размах приобрело заимствование иноязычной лексики, которое наблюдается преимущественно в названных выше тематических сферах. Процесс заимствования дополняется интенсивным процессом калькирования, посредством которого образуются как многочисленные новые значения, так и новые словосочетания и фразеологизмы. В общественном сознании произошла либерализация понятия языковой нормы, норм культуры речи, в результате чего значительно расширился круг допускаемых общественным мнением отклонений от языковых норм.

В условиях нарастающей интернационализации и интеграции современного мира меняются цели и конкретизируются задачи образования вне зависимости от государственной принадлежности; го-

сударства же, в свою очередь, разрабатывают различные образовательные проекты, призванные ликвидировать языковые границы и свести к минимуму воздействие «языкового шока» при непосредственном контакте с носителями иного языка и иной языковой культуры. Речь идет об уже объективно существующем явлении — «мировом образовании» — сфере деятельности человечества, в которой формируются и получают реализацию внешние и внутренние условия для развития личности в процессе усвоения ценностей как национальной, так и мировой культуры. Становится очевидным, что только консолидация потенциала мирового образования и науки, постепенное развитие многоязычной политики в этих областях способны обеспечить реальный приоритет знания как ведущего ресурса развития в глобальном масштабе. Как и другие общественные институты, образование под влиянием всеобъемлющего процесса интернационализации жизни становится все более открытым для иноязычного межкультурного взаимодействия, под которым понимается особый вид непосредственных отношений и связей, складывающихся между по меньшей мере двумя культурами, а также для тех иноязычных влияний, взаимных изменений, которые появляются в ходе этих отношений. Иноязычное межкультурное взаимодействие является способом развития культуры, средством осуществления коммуникативных связей. Под его влиянием происходят динамические изменения в сфере образовательной деятельности различных взаимодействующих культур, появляются новые элементы культуры и новые формы культурной активности, корректируются ценностные ориентиры, модели поведения, картина мира, образ жизни.

На данном этапе особую значимость приобретает образование как процесс становления и развития личностного образа человека, как основа духовности, как специфическая сфера деятельности человечества, в которой формируются внешние и внутренние условия для саморазвития личности в процессе усвоения ценностей как национальной, так и мировой культуры. В качестве важнейшего отметим тот факт, что новая парадигма образования требует и нового учителя, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но прежде всего в способности к изменению самого себя. Сегодня школа нуждается в педагоге, готовом к диалогу, к совместному поиску, к со-творчеству со своими учениками и коллегами. Такой подход соответствует мировым тенденциям в образовании, когда обучающиеся и педагоги учатся друг у друга. При этом духовно-нравственное развитие будущего учителя должно идти через вбирание в себя идей о сущности личности и человеческого бытия, разработанных во всех культурах мира. Для понимания сущности такого образования большое значение имеют положения М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями — культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия[5].

Установка на развитие личности посредством постижения других культур в исторических средах позволяет осознать, что культура имеет многообразные проявления во времени и пространстве и помогает определить место и назначение человека в современном мире. «Нет более благородной задачи, стоящей перед образованием, чем пробудить у каждого, с учетом его традиций, убеждений и при полном уважении плюрализма, подъем духа и мысли до осознания универсальности мира, с тем чтобы человек в некоторой степени превзошел самого себя»[6]. Все это ведет нас к тому, чтобы пересмотреть этические и культурологические аспекты образования, и прежде всего высшего звена, отвечающего за подготовку будущего учителя.

Стратегия образования будущего — это распространение научных фундаментальных знаний, укрепление престижа образования, формирование общего рынка знаний и единого интеркультурного образовательного пространства. Совершенно очевидно, что образование буду-

щего должно быть многообразным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества. В этих условиях возрастает роль интеркультурного многоязычного образовательного пространства как особой социальной практики, как всеобщей культурно-исторической формы развития сущностных сил человека и технологий его реформирования.

События последних десятилетий являются убедительным подтверждением известного положения, что всякая система образования составляет часть общества и делит вместе с ним все его проблемы. Мы приходим к выводу, что в понимании образования происходит поворот от толкования его как «воздействия» к «взаимодействию», со-бытию. Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, обучающиеся получают возможность не только сформировать адекватное восприятие иноязычия, но и расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределиться — прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторических субъектов в спектре культур страны как родного, так и изучаемого языков. В условиях глобализации, теснейшего переплетения информационных потоков, иноязычие имеет большой личностно-развивающий потенциал и с этой точки зрения превращается в перспективный формирующий фактор в едином общеобразовательном пространстве. Но самое главное заключение из сказанного сводится к пониманию современной цели обучения иным языкам и культурам как интегративного целого, имеющего «выход» на личность обучающегося, на его готовность, способности и личностные качества, позволяющие осуществлять коммуникацию в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой, иным образом мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 293.

[2] См.: *Библер В.* От наукоучения к логике культуры. М., 1991.

[3] *Лихачев Д.С.* Письма о добром и прекрасном. М., 1989. С. 231.

[4] См.: *Валитова Р.Р.* Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. … канд. филос. наук. М., 1997.

[5] См.: *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.

[6] *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия // Педагогика. 1998. № 5. С. 6.

Поступила 18.03.04.

СТУДЕНТ В ДИСКУРСЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

О.Е. Соколова, *докторант кафедры социальной антропологии и социальной работы Саратовского государственного технического университета, доцент*

В статье представлен опыт работы студенческого литературно-художественного Пушкинского клуба Саратовского института Российского торгово-экономического университета. На примере конкретного гуманитарного сообщества рассматриваются возможности интеграции экономического и гуманитарного знания в инновационной форме внеучебной и научной деятельности, духовного воспитания на этой основе интеллектуальной и достойной личности.

The article describes experience gained by Pushkin Literature and Fine Arts Club of students of Saratov Institute (Russian Trade and Economy University). This community is analysed as an example of integration of economic and humanitarian knowledge through innovations in reaserch and extra-curriculum activities.

Современное российское образование, переживая процесс реформирования, стремится по-новому обозначить многие компоненты своей системы, обеспечить их взаимодействие, соотнести с целями и задачами отечественных и глобальных преобразований.

Как один из основополагающих принципов государственной политики в отношении образования декларируется его

© О.Е. Соколова, 2004

гуманистический характер. Он включает в себя приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. С позиций гуманитарной парадигмы в системе образования осуществляются изменения в соотношении инженерно-технических и социально-коммуникативных профессий; в организации учебно-воспитательной работы учебные заведения переходят на позиции «педагогики сотрудничества»; существенно меняется гуманитарная составляющая учебных дисциплин, претерпевает изменение цикл вузовских обществоведческих дисциплин. В последнем случае высшие учебные заведения на правах автономии составляют разнообразные наборы дисциплин, определяют их статус, объем, предметное содержание[1]. Заметим, что в негуманитарных вузах еще сильно влияние «техницизма» и «экономизма», довольно часто проявляется стремление ограничиться узкопрофессиональной подготовкой специалистов. Этой установке противостоит позиция, в рамках которой подчеркивается значение духовного воспитания, «…поскольку дух есть свободная и разумная воля человека, действенности и продуктивности его творческого воображения, духовно преобразующего внутренний и внешний мир человека… Быть в духе — значит быть хозяином жизни, способным к ответственному и свободному делу»[2]. Возможно, будет справедливо обозначить первую установку как ориентацию на «образование», а вторую — как ориентацию на «воспитание»[3], характеризовать их как «западный» и «российский» варианты. Но принимать их надо, на наш взгляд, по принципу дополнительности, соединяя обучение и воспитание в целостном образовательном процессе в коммуникативном пространстве современного высшего учебного заведения.

Не менее значимой является тенденция обращения к проблемам глобализации. Исследователи отмечают, что сегодня ее процессы проникают в самые глубины социальных структур, превращая их в носителей новых смыслов. Это касается таких «локальных» ценностей, как традиции, обычаи, привычки, местные сообщества[4]. Для нас данный процесс интересен тем, что позволяет применить принцип сообщества к описанию конкретной образовательной и коммуникативной структуры студенческой жизнедеятельности.

Обратим внимание на то, что идея человеческого сообщества сегодня выдвигается в качестве перспективного способа решения проблем современного существования. Термин «сообщество» часто употребляется со словами «организация», «бизнес», «поддержание порядка», «архитектура», «искусство», «средства массовой коммуникации», «социальная работа», «образование» для обеспечения определенной направленности социальной политики. Ориентация на работу в сообществе ныне отличает многие организации и проекты.

Термин «сообщество» практически используется для характеристики социальной политики, отвечающей современным тенденциям и установкам в обществе, и в частности следующим. 1. Опора на укоренившиеся идеи и ценности позволяет гибко формировать политику и предоставлять услуги населению в формах, максимально отвечающих общепринятым ценностям. 2. Тяга к понятию «сообщество» свидетельствует об общем кризисе современного государства. Люди выступают против вмешательства государства, его плановых и исполнительных органов в их жизнь, и в этом проявляется кризис легитимности. Организация деятельности на уровне сообщества видится как более приемлемая, более эффективная и менее обременительная. 3. Уровень сообщества отражает изменение характера общества в сторону «постсовременного» и «постиндустриального». В обществе усиливается влияние процессов фрагментации и диверсификации. Жизнь становится все более индивидуализированной и «приватизированной»: важнейшие стороны жизнедеятельности человека реализуются не в крупных политических и социальных организациях, а на более скрытом индивидуальном уровне или в малых группах.

Сообщество представляет собой промежуточное звено между макросисте-

мой общества в целом и микросистемой семейной и личной поддержки. Для индивида оно является источником обогащения его жизни за счет дополнительных социальных контактов. Как социальная конструкция сообщество выполняет функцию упорядочения и осмысления чрезвычайно сложного и нередко причудливого комплекса социальных отношений. Иногда его определяют чисто психологически — как то, что, подобно семье, ощущается нами в качестве неотъемлемой части нашего существования. Сообщество является одним из способов создания социального порядка из сложного переплетения человеческих жизней, стремления людей наполнить свое существование субъективным смыслом[5].

Основополагающая установка гуманистического сообщества такова: люди (если они хотят выжить) объективно должны стремиться, несмотря ни на какие преграды, создавать дружественную среду обитания как в локальном, так и в планетарном масштабах[6].

Каковы пути реализации представленных выше положений применительно к системе образования? Имеются ли возможности их конкретного осуществления в пространстве современного высшего учебного заведения? Каковы ресурсы реализации возникающих возможностей?

По нашему мнению, такими ресурсами и сегодня остаются возможности интеграции в учебной и воспитательной деятельности технического, естественно-научного, управленческого, экономического и гуманитарного знания, духовное воспитание на этой основе интеллектуальной и достойной личности. Этическим основанием успеха в такой деятельности является, как бы пафосно это ни звучало, все богатство человеческой нравственности. Особо выделим «атмосферу, соединяющую в себе дар, долг и свободу», «состояние духа, где смешивают ощущения… собственных прав и другие, более чистые чувства: милосердия, „социального служения“, солидарности», «радость отдавать публично; удовольствие тратить художественно и великодушно; удовольствие принимать гостей и участвовать в личном и общественном празднике», «остро чувствовать самого себя, но чувствовать также и других, и социальную реальность…», «действовать с учетом самого себя, подгрупп и общества в целом. Эта мораль вечна…Мы соприкасаемся здесь с чем-то незыблемым, как скала»[7]. Таковы гуманистические правила дарения души, подлинного бытия человека и сообщества. Как передать этот бесценный дар?

В поисках ответа на поставленный вопрос обратимся к опыту работы, имеющемуся на кафедре гуманитарных дисциплин Саратовского института Российского государственного торгово-экономического университета (СИ РГТЭУ). Определенное (далеко не полное) описание этого опыта представлено в двух публикациях[8].

Идея создания клубного сообщества была вызвана углублением сотрудничества со студентами, постепенно проявившейся недостаточностью формального общения, желанием студентов в образовании и обучении выйти за рамки учебных дисциплин и курсов, их тяготением к расширению именно гуманитарной эрудиции. Еще до четкого проявления этой тенденции кафедрой проводилась научная и воспитательная работа, составляющая дополнение профессионального коммерческого и экономического образования усиленным гуманитарным компонентом. В качестве примера можно сослаться на сотрудничество в проекте Саратовского государственного медицинского университета «Античный мир и мы». Студенты СИ РГТЭУ на протяжении нескольких лет ежегодно участвовали в замечательных по научному, эстетическому и воспитательному уровню конференциях медицинского вуза, активно общались с авторами и исполнителями проекта, получили доступ к публикации своих работ, представляющих коммерческую деятельность в контексте античной культуры[9]. Существовал и общеинститутский студенческий клуб, занимавшийся преимущественно художественной самодеятельностью, организацией массового молодежного досуга.

Однако постепенно появлялось ощущение недостаточности названных форм общения. Усиливалось понимание того, что духовное и душевное общение в дружеском кругу, основанное не только на общности профессиональных интересов, продолжающееся в течение всех студенческих лет, а также после окончания вуза, — это знак особых связей, составляющих нечто большее, чем просто студенческое общение.

Аргументами в пользу клубной формы организации послужили традиции мировой, российской, городской, в том числе и саратовской, культуры. Истоками — исторические сведения о средневековых студенческих корпорациях, студенческих клубах в зарубежных университетах Нового времени, профессиональных коммерческих собраниях в столичных и провинциальных городах России[10].

Время создания клуба счастливо совпало с подготовкой к 200-летнему юбилею А.С. Пушкина. Учредители дали клубу имя поэта — студенческий литературно-художественный Пушкинский клуб СИ РГТЭУ, а в повседневном общении — просто Пушкинский клуб. Поэт и его творчество стали, можно сказать, главными героями клубных встреч, заседаний, вечеров. К участию были приглашены все студенты (по принципу демократизма), но время выделило приверженцев этой формы общения, причем не только среди студентов, но и в коллективе преподавателей. Таким образом первоначально дискуссионный вопрос о том, каким быть клубу — общедоступным или элитарным, — решился сам собой. Что касается состава студентов, то преимущество в нем имеют обычные девушки и юноши. Среди них выделяются те, кто имеет школьный опыт подобной деятельности, и те, кто «чувствует в себе какие-то стремления», но не решается их обнаружить, да и не знает, как правильно это сделать. Клубное сообщество предоставляет, и в этом его особая привлекательность, разные формы самореализации, выявления своих потенциальных возможностей и творческих интенций.

Анализ сущности клубной деятельности показывает специфичность клубного общения, своеобразие его содержания и стиля, значительную роль в формировании общеинститутского климата, в профессиональном и культурном просвещении, разумной и эстетичной организации досуга участников и «соучастников» клубной культуры.

При организации клуба цели и задачи определялись как тактически, так и стратегически:

1) привлечь внимание коллектива института к 200-летнему юбилею А.С. Пушкина;

2) собрать вокруг группы энтузиастов кафедры студентов, преподавателей, сотрудников института для приобщения к творческому наследию великого русского поэта, для чего организовывать встречи с интересными людьми (литераторами, музыкантами, актерами, художниками), конкурсы чтецов и музыкальных исполнителей;

3) способствовать гуманитарному образованию и воспитанию студентов, используя потенциал и специфику клубной формы общения…

Предполагалось, что руководство клубом будет осуществляться советом во главе с председателем (избранным членами клуба — студентами института); кураторство — организаторами, преподавателями кафедры. Положение о работе Пушкинского клуба должно утверждаться на заседании кафедры гуманитарных дисциплин СИ РГТЭУ (это было сделано 29.10.98). Желательно, чтобы ректорат СИ РГТЭУ оказывал материальную поддержку клубной деятельности, содействовал его инициативам, поощрял активных и творческих участников клуба, представленных советом.

Как конкретно осуществляется деятельность студенческого Пушкинского клуба? Приведем только некоторые факты. Заседания клуба проводятся ежемесячно (8—10 раз в году), первое заседание традиционно проходит 19 октября и посвящается Дню лицея и юношеским годам А.С. Пушкина. Темы дальнейших заседаний определяются планом. Они

могут быть непосредственно связаны с творчеством А.С. Пушкина («Пушкин и музыка», «Женские образы в поэзии Пушкина», «Пушкин-историк», «Весна, Любовь — душа поэта» и др.) или с важными и интересными проблемами литературы, музыки, изобразительного искусства, театра. На каждое заседание приглашаются гости — компетентные и уважаемые специалисты в различных сферах знания и творчества, например поэт Н.Е. Палькин, писатель Ю.М. Никитин, сотрудник музея им. К.А. Федина О.П. Семенова, доктор искусствоведения профессор Саратовской консерватории А.И. Демченко, специалист в области поэзии «серебряного века», доцент СГУ М.П. Белова и многие другие. Очень важно, что все «эксклюзивные» гости клуба — люди, «хорошо говорящие», способные представить студенческой аудитории образцы великолепной русской речи как в официальной части заседания, так и в неформальном общении за традиционным клубным чаепитием. Ритуал совместного чаепития таким образом дополняется еще конкретными примерами этикетного поведения. Девиз клуба — «Учиться хорошему везде и во всем!»

Приведем примеры особенно интерактивных воплощений замыслов клуба.

1. Вечер с характерным названием «Палитра национальных культур», который объединил в своем сценарии и реальном осуществлении студентов института разных национальностей, учащихся татарской гимназии и их ансамбля национального танца, представителей армянского культурно-просветительного общества и армянской общины Саратова. Все приглашенные активно участвовали в поэтическом конкурсе, концерте, импровизированных национальных сценах, даривших веселье, взаимопонимание, укреплявших содружество, призыв к которому прозвучал в самом начале вечера в «Слове о Пушкине».

2. Конкурсы девушек «Ужель, та самая Татьяна?», которые традиционно проводятся в Татьянин день и представляют первый праздник студенческих зимних каникул.

3. Самодеятельные концерты к праздникам 8 Марта и 9 Мая, которые готовятся совместно со студенческим клубом института.

4. Большие концерты музыкальных коллективов города («Волга-Бэнд», «Трио-соната», «Лель») и концертные программы ведущих артистов филармонии (В.И. Бакулиной, Л.А. Скопинцевой, А.А. Киреева) непосредственно в стенах института.

5. Посещение членами клуба театральных спектаклей, художественных выставок, общение с актерами и художниками.

6. Поездки в иные города.

7. Рассказы, «из дальних странствий возвратясь», об интересных путешествиях (например, доцента кафедры классической филологии СГМУ Н.А. Деминой — в Грецию, студентов Д. Хорошко — в Турцию, С. Калединой — в Египет, доцента О.Е. Соколовой — по Волге, а также в центр старинной русской культуры и торговли Новгород Великий и др.).

Важно выделить еще одно направление работы Пушкинского клуба — издательскую деятельность. Она включает создание компьютерных вариантов афиш, анонсов, программ, благодарственных писем и поощрительных грамот, текстов викторин и сценариев. Ежегодно делается несколько фотовыпусков «Вестника Пушкинского клуба», который всегда соответствует «законам жанра» и отличается значительным информационным ресурсом, а также оригинальным оформлением. Но настоящим шедевром издательской работы можно назвать «Летопись Пушкинского клуба», которая ведется под редакцией преподавателя истории доцента Н.С. Сопьяниченко со времени основания клуба, т.е. уже более пяти лет, и составляет несколько довольно объемистых папок. В них тщательно собраны и систематизированы статьи и выступления участников клубных заседаний, фотографии и иллюстрации к определенным событиям, образцы издательской деятельности — словом, внушительная картина эволюции клубного сообщества. Участие студентов в этом

виде деятельности важно, на наш взгляд, еще и потому, что позволяет им овладеть многообразными практическими навыками: составлением, редактированием и дизайном текста, фотографированием, систематизацией документов, — что составляет весомую добавку к их теоретической подготовке по выбранной специальности.

Полное представление о видах практической деятельности участников клуба включает также коммуникативные умения (быть модератором, вести беседу, давать и брать интервью), оформительские (подготовить помещение для заседания, накрыть красиво стол к чаепитию) и хозяйственные (просчитать затраты, составить калькуляцию) навыки. Таким образом, через постепенное накопление навыков и умений, их концентрацию в поведении каждого отрабатывается модель практического менеджера.

Важнейший ракурс истории Пушкинского клуба составляет, без сомнения, осмысление своеобразия индивидуальных судеб участников сообщества. В процессе своего существования клуб как культурный и интеллектуальный центр стал вовлекать в свою орбиту не только студентов, но и преподавателей, а также сотрудников института, тяготеющих к расширению своей эрудиции, интересующихся этой стороной жизни студентов, да и просто желающих отдохнуть, пообщаться с гостями, выйти, хотя бы на время, из рутины повседневности в мир прекрасного и возвышенного. Постоянную основу клуба составляют студенты (25—30 чел.), точнее студентки (гендерный аспект выражен в институте достаточно ярко). Треть из них входит в инициативное ядро, определяющее (во взаимодействии с кураторами) направление и стиль жизнедеятельности клуба. Аудитория несистематических участников, поддерживающих различные клубные акции, претерпевает количественные изменения, во многом зависит от темы и формы заседания.

Качественный анализ сообщества можно провести по трем группам участников.

1. Состав настоящего времени — молодежь (17—20 лет), студенты различных факультетов, однако с преобладанием факультета внешнеэкономической деятельности, что объясняется определенной «элитностью» названной специализации, а также наличием в ее программе предмета «культурология». Последнее обстоятельство значительно расширяет возможности духовного взаимодействия и взаимовлияния, способствует формированию устойчивого интереса к культуре прошлого и культуре современности, ориентирует на понимание значения культурного капитала для достижения жизненного успеха. Многие студенты руководствуются другими мотивами участия в клубе, смысл которых выражается ими в формулах повседневности: «для души», «для общения», «для культуры», однако суть таких ориентиров можно оценить, наверное, как свой путь накопления культурного капитала.

2. Выпускники института — молодежь (21—27 лет), бывшие участники клуба и продолжающие поддерживать с ним связи. Анализ их жизненных траекторий показывает в основном благополучие индивидуальных судеб, включающее профессиональную деятельность и определенное карьерное продвижение, устройство личной жизни и организацию семьи, сохранение прежнего стиля поведения и жизненных приоритетов, интереса к литературе и искусству. Особо следует выделить стремление не утрачивать связь с клубом, присутствие на вечерах, «забегание на огонек», оказание разных видов помощи, желание поделиться впечатлениями от поездок и пережитых событий, появившимися идеями в профессиональном и личностном совершенствовании. Показательны жизненные биографии, в которых студенческое увлечение гуманитарными науками и активное участие в работе клуба определили через несколько лет желание продолжить образование на стыке собственной профессии (менеджер, коммерсант, финансист) и гуманитарного знания (социология). Например, выпускник Х. активно участвовал во многих программах клуба, увлекался туризмом, публиковал очерки о своих поездках, начал заниматься туристическим менеджментом, а затем вы-

брал направлением научной работы социологию туризма. Выпускница Е. прекрасно училась, увлекалась поэзией, сама писала стихи, работала бухгалтером, затем проявила интерес к научной работе и выбрала одно из направлений в экономической социологии. Выпускница К. с увлечением занималась историей изобразительного искусства, готовила замечательные рефераты и наглядные приложения по истории живописи, сегодня работает в арт-бизнесе.

3. Особый случай составляют бывшие студенты — активные участники клуба, которых мы потеряли. О них нельзя умолчать. Они — наша боль. Замечательные, талантливые ребята Николай К. и Анаит К., к глубокому сожалению и неуходящей печали, умерли от болезней еще на младших курсах. В архиве клуба остались тексты их работ — доклад об А.С. Пушкине, с которым выступал на заседании Коля, и доклад Анаит о песнях Великой Отечественной войны на конференции института. Они остались на фотографиях среди нас — в театре, на выставке, на заседании клуба. Сохранение памяти о безвременно ушедших тоже является важной воспитательной задачей клуба. Память призывает ценить жизнь, заботиться друг о друге, укреплять сообщество единомышленников.

28 февраля 2004 г. состоялась презентация клуба на саратовском радио. Студенты и преподаватель-куратор Н.С. Сопьяниченко с увлечением рассказывали о делах и событиях клубной жизни, делились своими мыслями о культуре, литературе, поэзии, читали стихи, в том числе собственные. Говорили также о роли клубного сообщества в своей жизни, о накоплении эрудиции и интеллектуальном совершенствовании, о радости общения и творчества в союзе друзей: «жизнь прозаична. Поэзия вносит в нее другие краски», «здесь можно выразить себя», «здесь люди, которые меня понимают», «Пушкинский клуб в моей жизни играет большую роль. Это точно». Мы привели только некоторые очень краткие фрагменты интервью «пушкинистов». Полный их текст заслуживает высокой оценки по содержательности, эстетичности, искренности, общему интеллектуальному контексту. Таково выражение высокого результата общей работы и нравственного климата клубного сообщества.

В очередном (2003/2004) учебном году Пушкинский клуб завершил свою работу заключительным заседанием и большим концертом. В городском саду «Липки» 6 июня, в день рождения А.С. Пушкина, прошел праздник поэзии. Это был год пятилетнего юбилея клуба. Его бессменным куратором с 2001 г. является энергичная и талантливая женщина — Нина Сергеевна Сопьяниченко, щедро дарящая богатства своей души студенческой молодежи. Новый учебный год принесет новые планы, дела и события. Нет сомнений, что это будет продолжение пути единения освоения профессии и личностного совершенствования в сообществе друзей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Нечаев В.Я., Добреньков В.И.* Четыре волны в российской системе образования // Человек и современный мир. М., 2002. С. 408.

[2] Жизненные силы русской культуры: пути возрождения в России начала XXI века. М., 2003. С. 192.

[3] Там же. С. 195.

[4] См.: *Покровский Н.Е.* «Племя младое» и… знакомое. Российская молодежь и глобализация // Социология и современная Россия. М., 2003. С. 153—156.

[5] См.: *Бутырин Г.Н.* Благотворительность в человеческом сообществе // Человек и современный мир. М., 2002. С. 237—240.

[6] Там же.

[7] *Мосс М.* Очерк о даре // Общества. Обмен. Личность. М., 1996. С. 204—207.

[8] См.: *Соколова О.Е., Сопьяниченко Н.С.* Студенческий Пушкинский клуб — юбилею поэта // Коммерческая деятельность и образование: опыт и проблемы. Саратов, 1999; *Они же.* Некоторые вопросы работы Пушкинского клуба в институте // Региональная торговля и подготовка коммерсантов: проблемы нового века. Саратов, 2001.

[9] См.: *Черникова О.А.* Коммерция в Древнем Риме; *Шустова Е.Б.* Золото скифов — шедевры ювелиров античного Причерноморья; *Баранде-ева О.В.* Античная керамика: познавательное, эстетическое и товарное назначение // Античный мир и мы. Саратов, 1998. Вып. 5.

[10] См.: *Гиляровский В.В.* Москва и москвичи. М., 2004. С. 246—263; Купеческая Москва: образы ушедшей русской буржуазии. Принстон, 1998; *Семенов В.Н., Семенов Н.Н.* Саратов купеческий. Саратов, 1995. С. 265—286.

Поступила 07.09.04.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Д. Мартынова, *проректор по внеучебной работе, доцент кафедры философии для гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева*

Статья посвящена проблеме социальной адаптации студентов-первокурсников посредством института кураторства. По мнению автора, кураторы призваны облегчить адаптацию студентов к новым академическим требованиям, которые предъявляет система высшего образования, привить им профессиональные ценности, приобщить к процессу научного исследования. От успешности работы куратора со студентами во многом зависит качество профессиональной подготовки студентов.

The article is devoted to the problem of first-year students' social adaptation facilitated by institute of tutorship. During the first year in the university students go through the adaptation to the new academic requirements of higher school. Tutors have to make this process «painless», to help develop professional values, and to introduce students to the process of research. The success of this work produces considerable influence on the quality of students professional training.

Одним из первых официальных документов российской высшей школы, посвященных кураторской работе, является Инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 г. императором Николаем II. В ней была обозначена основная функция куратора — «ходатайствовать перед академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов… а также заботиться об удовлетворении духовных и материальных потребностей студентов… в том числе устройства научных и литературных кружков, учреждения кружков для занятий искусствами, физическими упражнениями, организации студенческих библиотек и читален, столовых, чайных, кассы, приходить студентам на помощь при искании дешевых и здоровых квартир».

Прошло более ста лет, но надобность в работе куратора не отпала, а, наоборот, возросла. Это объясняется прежде всего тем, что меняются требования к системе высшего образования со стороны общества. В ближайшее время мы неизбежно перейдем к многоуровневой подготовке специалистов, при которой важность работы куратора усилится, а ее содержание качественно изменится. С другой стороны, по наблюдению многих преподавателей, современных студентов отличает от предыдущих их поколений все возрастающий инфантилизм. Получив «телевизионное» воспитание, они имеют завышенные и ничем не обоснованные потребности, хотя нередко не ориентируются в элементарных вещах. Большинство студентов далеко не сразу привыкают к новой системе обучения и к новым академическим требованиям, которые предъявляет им высшая школа.

Вчерашний школьник, придя в вуз, сталкивается с совершенно новой для него системой образования. Эта система отличается от школьного обучения и организационно, и методически, и содержательно, и по своим основным целям и направлениям. Иным является и «качество территории». Молодые люди отныне находятся не среди 25 одноклассников, а в поточной аудитории, рассчитанной на 100—150 чел., что производит на них разное впечатление — от чувства восторга до ощущения затерянности. Естественная человеческая потребность в «личной востребованности» часто остается неудовлетворенной. Первый семестр первого года обучения — это период адаптации студента к новой системе образования. От того, насколько успешной она будет, зависит успешность овладения будущими специалистами профессией — того, ради чего они пришли в университет и ради чего работает вся система высшего образования.

Существенная роль в адаптации студентов отводится кураторам академических групп. Содержание работы куратора значительно отличается от работы классного руководителя. Оно определя-

© М.Д. Мартынова, 2004

ется, в частности, возрастными особенностями студентов-первокурсников. В этот возрастной период завершается формирование идентичности; на первый план выступает потребность в профессиональном самоопределении и принятии участия в экономической, политической и общественной жизни общества.

Сегодня работа кураторов в нашем университете направлена на решение *приоритетной задачи* вузовского воспитания — *создание оптимальных условий для саморазвития личности студента.* Куратор участвует в решении этой задачи путем консультирования, ориентации и психологической поддержки студентов (самостоятельно или через сотрудничество с психологической службой университета). Среди других важных задач отметим помощь в социальной адаптации студентов-первокурсников и приобщение к корпоративной культуре университета.

По данным социологического опроса, проведенного в МГУ им. Н.П. Огарева, потребность в кураторе испытывают около 53 % первокурсников и 36 % студентов старших курсов. Согласно ответам студентов куратор помогает решить проблемы, связанные с успеваемостью (6,8 %), со здоровьем (4,8), личные проблемы (4,9), он также помогает наладить взаимоотношения с сокурсниками (5,8), приобщиться к общественной жизни факультета (19,1), оформить курсовые и научные работы (3,2), разрешить конфликт с преподавателем (2,8), улучшить бытовые условия (2,2 %). В том случае, если бы не было куратора, было бы сложнее адаптироваться к студенческой жизни для 29,6 % студентов, 12,0 % из них были бы лишены возможности общаться с интересным человеком и столько же испытывали бы трудности в первые месяцы обучения. Куратор необходим для того, чтобы рассказать об основных требованиях к учебе (14,3 %), помочь при составлении курсовых и научных работ (8,8), познакомить с Уставом университета и другими официальными документами (8,7 %). Не испытывали потребности в кураторе в 2003/04 учебном году 7,3 % студентов. Предпочитали решать проблемы сами 7,6 %.

Руководитель университетской службы психологического консультирования отмечает в своих отчетах, что год от года растет число студентов, желающих получить консультацию психолога, особенно на гуманитарных факультетах, причем в основном это юноши. Наиболее значимые проблемы — разочарование в выбранной специальности или факультете, неуспешная адаптация к вузу, заниженная самооценка, неуверенность в собственных силах, неудачи в личной жизни, конфликты в семье, одиночество. Конечно, куратор вряд ли сможет помочь с проблемами в личной жизни и конфликтами в семье. От куратора не следует ожидать вообще квалифицированной психологической помощи. Его задача состоит совсем в другом: сориентировать студента в первую очередь на получение профессионального образования, убедить, что самое главное для него в настоящее время — овладеть профессией, поддержать и помочь ему в этом.

Согласно социологическому опросу студенты следующим образом определяют куратора: *оптимистически настроенный мобильный педагог, который легко ориентируется в ситуациях и гибко реагирует на все нюансы межличностного и межнационального общения. Он умеет планировать работу и достигать не только ближайшие, но и перспективные цели, чутко реагирует на изменения вкусов, интересов студентов, сохраняет приверженность общечеловеческим ценностям и этическим идеалам. Такой педагог продуктивно сотрудничает с людьми, имеет другие взгляды и убеждения, обладает творческим потенциалом, умеет не только сделать нравственный выбор, но и отстоять свое мнение, владеет духовными ценностями и способен в полной мере осуществить образовательную программу.*

Кураторство — одна из форм воспитательной работы, выполняемой преподавателями в рамках их должностных обязанностей, предусмотренных индивидуальными планами.

В нашем университете разработаны и утверждены все необходимые нормативно-правовые документы для работы института кураторов. В соответствии с приказом ректора № 119 от 02.02.99 «Об организации воспитательного процесса в вузе на современном этапе» деканы факультетов, директора институтов, заведующие кафедрами учитывают кураторскую работу при планировании учебной нагрузки преподавателей и при избрании их по конкурсу на соответствующую должность. Для кураторов академических групп I курса нагрузка снижается на 40 ч (за счет ее перераспределения в пределах кафедры). В расписании для этого курса предусматривается час куратора.

В настоящее время на основании Положения о кураторах в МГУ им. Н.П. Огарева педагогическую деятельность осуществляют 136 кураторов, назначенных приказом ректора из числа преподавателей вуза. Анализ их работы показал, что основная часть кураторов, имея большой профессиональный опыт в сфере преподавательской деятельности, испытывают потребность в овладении современными социально-педагогическими технологиями и знаниями специфики возрастной психологии. Поэтому с 2003/04 учебного года в Мордовском государственном университете на факультете повышения квалификации преподавателей вуза введена специальность «Управление процессом воспитания в высшем учебном заведении» по подготовке кураторов академических групп. Данный курс способствует повышению уровня компетентности преподавателей в организационной и психолого-педагогической работе со студентами I курса.

Программа курса рассчитана на 72 учебных часа и включает в себя три раздела: «Педагогика и психология высшей школы», «Специфика воспитательной работы в вузе», «Технология и методика работы куратора». В первом разделе особое внимание уделяется особенностям современной российской системы образования, а также практически значимым для преподавателей-кураторов вопросам педагогики и психологии студенчества. Тематика занятий второго раздела предусматривает теоретическое рассмотрение и практическое освоение методов формирования ценностных ориентаций молодежи, делового общения, разрешения конфликтов в студенческой группе. Большой интерес у кураторов вызывают вопросы деятельности внутривузовских общественных объединений и организаций. При рассмотрении темы «Цели, задачи и формы работы куратора в вузе» преподаватели осваивают методики социометрического, диагностического изучения студенческой группы. В рамках третьего раздела курса кураторы знакомятся с уже реализуемыми на отдельных факультетах и в институтах программами работы кураторов, с опытом работы специалистов различных структур вуза: отдела молодежных инициатив, центра развития социальной активности молодежи и др.

Качество работы вуза в любой сфере деятельности, в любом подразделении обеспечивается кадровым потенциалом педагогов-профессионалов. Работа кураторов направлена на решение одной из важнейших задач высшей школы — способствовать становлению гражданской позиции и нравственному самоопределению личности студентов. От качества образования и воспитания, которое получат студенты в университете, в решающей мере зависят темпы технологического, экономического, политического развития страны, состояние культуры и духовности общества.

Поступила 05.10.04.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ РОДИТЕЛЯМИ РАЗНОГО ПОЛА

И.С. Морозова, *зав. кафедрой общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета, доцент,*

К.Н. Белогай, *ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета*

В статье рассматриваются проблемы воспитания ребенка родителями разного пола. Описываются результаты исследования и обнаруженные различия в особенностях восприятия ребенка родителями разного пола, стиля воспитания, взаимодействия и ухода за детьми.

The article discusses problems of gender differences in parental attitudes and styles of education. Some results of psychological research as to mothers and fathers perception of their children, and their interaction with them are described.

Особенности детско-родительских отношений, стили семейного воспитания исследуются в русле различных наук: педагогики, психологии, социологии. Необходимость изучения проблем, связанных со структурой и формированием детско-родительских отношений, продиктована как демографическими изменениями, так и увеличением запроса в области разработки коррекционных и обучающих программ для родителей, организации психолого-педагогической помощи семье.

Анализ литературы, а также собственное исследование гендерных различий в структуре родительского отношения, в котором приняли участие 50 супружеских пар, имеющих одного ребенка-дошкольника, позволили нам выделить несколько основных моментов, по которым отношение матери и отца к ребенку различно. Исследование проводилось при помощи опросных и проективных методов. Нами использовались специально разработанная анкета; опросник Т. Лири, при помощи которого испытуемые оценивали себя и своего партнера, а также образы идеального отца и идеальной матери; личностный дифференциал, с помощью которого выяснялись отношение к своему ребенку и образ идеального ребенка; опросник PARI E.S. Schaefer — R.A.Bell (измерение родительских установок и реакций), а также проективный метод — социограмма семьи. В последнем случае родители должны были графически при помощи кругов изобразить свою семью.

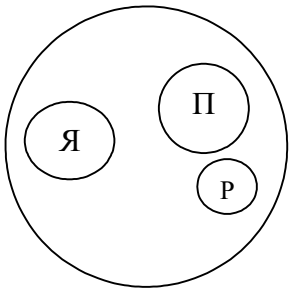
В ходе исследования были обнаружены различия в образах ребенка в представлении родителей, стиле взаимодействия и ухода за ребенком, в воспитании детей родителями разного пола.

Образ ребенка в сознании матери и отца

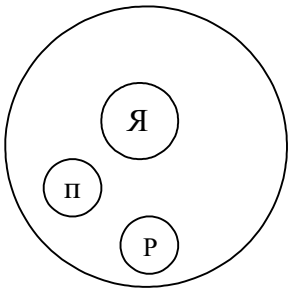
Значимо различается степень принятия ребенка родителями разного пола. Отцы видят своих детей более привлекательными, добрыми, умными, чем матери. Несмотря на это, только в 60 % случаев они описывают свои отношения с ребенком как очень близкие и доверительные, в остальных случаях — как недостаточно близкие, отстраненные и даже конфликтные. Хотя матери менее позитивно описывают своих детей, их отношения с ребенком в подавляющем большинстве случаев (86,7 %) близкие и доверительные, ни в одном случае они не оцениваются как отстраненные или конфликтные.

Интересно, что мужчины видят связь между матерью и ребенком еще более тесной: 93,3 % отцов описывают эти отношения как доверительные и близкие. В семейных социограммах (рисунок) мужчин расстояние между ребенком и матерью в среднем меньше, чем расстояние между ребенком и отцом, а в некоторых случаях мать даже рассматривается как посредник в отношениях между ними.

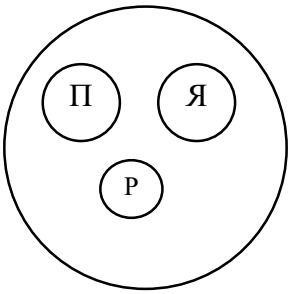
© И.С. Морозова, К.Н. Белогай, 2004



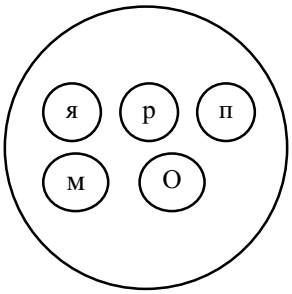
Мужчина (34 года, дочери 3 года)



Мужчина (27 лет, сыну 5 лет)



Женщина (26 лет, дочери 1 год)



Женщина (24 года, дочери 2 года)

Примеры семейных социограмм:
П — партнер; Р — ребенок; М — моя мать; О — мой отец

Сравнение выборочных средних отцов и матерей по тесту PARI показало, что значимые различия по таким признакам, как «партнерские отношения с ребенком», «уравнительные отношения с ребенком», «чрезмерная забота», отсутствуют. Зато по шкалам «суровость, излишняя строгость» и «раздражительность, вспыльчивость» у мужчин в среднем баллы выше, чем у женщин, что также свидетельствует о более дистанцированных отношениях отцов со своими детьми.

Получается, что отец в большей степени принимает ребенка, но находится как бы на расстоянии от него и его проблем. Подобные выводы подтверждаются анализом анкет: отцы по сравнению с матерями проводят с детьми меньше времени, реже гуляют и играют с ними, а дети реже обращаются к ним за помощью. По сути, важным является даже не количество времени, проводимого отцом с ребенком, а именно эмоциональная дистанция между ними. Интересно, что подобное положение дел часто является семейным сценарием: отношения с собственной матерью респонденты чаще характеризуют как более теплые, чем отношения с отцом. Видимо, эмоциональная дистанцированность от ребенка является своеобразным атрибутом роли мужчины в культурной модели отцовства.

С одной стороны, мать лучше знает своего ребенка, у нее сильнее выражено стремление понять его внутренний мир, чувства, переживания[1]. Разные показатели широты и субъектности описания детей матерями и отцами, очевидно, обусловлены различиями коммуникативных характеристик мужчин и женщин. Последние более открыты и сильнее ориентированы на межличностные отношения, поэтому их описания своих детей отличаются широтой, вниманием к внутреннему миру, мыслям и чувствам ребенка.

С другой стороны, баллы матерей по шкале «отвержение» опросника родитель-

ского отношения в среднем выше, чем у отцов. Матери также чаще приписывают ребенку социальную неуспешность и болезненность, т.е. видят в ребенке «маленького неудачника».

Исследование В.Л. Ситникова выявило особенности оценки ребенка матерями и отцами[2]. Образы ребенка в сознании отцов больше соответствуют Я-образам детей, тогда как образы ребенка в сознании матерей — Я-образам матерей. Следовательно, отцы более внимательны к тому, как себя воспринимают сами дети, они меньше подвержены стереотипам в их отношении. Автор отмечает, что результаты можно распространить только на тех отцов, которые активно занимаются воспитанием своих детей и не боятся показать это, так как в отличие от матерей оценку своему ребенку дали далеко не все из них.

Интересно, что у матерей стабильно от возраста к возрасту увеличивается позитивность оценок своего ребенка, а для отцов характерна противоположная тенденция. Так, своих детей-подростков отцы оценивают выше, чем матери, при оценке детей-старшеклассников количество положительных оценок, даваемых отцами, резко падает, отрицательных — возрастает.

Будущие родители совершенно поразному представляют себе ребенка[3]. Беременные женщины изображают его младенцем, причем очень четко прорисовывают все части его лица и даже одежды. Их мужья рисуют своего ребенка крайне схематично, небрежно, без уточняющих деталей, часто уже взрослым, 5—10 лет (с портфелем), либо вместо ребенка рисуют какой-то предмет (коляску, кроватку). Итак, образ ребенка у матери менее позитивный, но более детализированный. Отцы представляют своих детей более позитивно, хотя и абстрактно.

Очень распространенными являются представления о желаемом идеальном ребенке[4]. И мужчины, и женщины детям обоего пола предписывают такие качества, как физическое здоровье, послушание, самостоятельность, любовь к родителям, практицизм, высокий интеллект, преданность семье, самодостаточность, нежность, доверчивость, критичность ума.

Судя по результатам проведенного исследования, образ идеального ребенка действительно отличается от образа собственного ребенка. Идеальный ребенок в целом заслуживает более высокой оценки как у матерей, так и у отцов, что, впрочем, естественно. При этом он гораздо сильнее и самостоятельнее (у мужчин примерно в три раза, у женщин — в два раза сильнее собственного) и в то же время спокойнее и послушнее. Налицо противоречивые требования, предъявляемые к ребенку родителями: быть сильным, самостоятельным, уверенным в себе, но послушным, «тихим», спокойным, т.е. «удобным».

Корреляционный анализ (табл. 1) показал, что чем больше степень принятия собственного ребенка, тем более сильным видится идеальный ребенок ($r = 0,73$), т.е. самостоятельность, независимость ребенка могут являться факторами, влияющими на его оценку родителями. Прямая корреляция ($r = 0,48$) существует также между оценкой собственного ребенка и активностью идеального. У матерей последняя взаимосвязь выражена еще сильнее ($r = 0,83$). По сути, это означает, что родители, чересчур сильно желающие видеть своего ребенка спокойным и послушным, отличаются меньшей степенью его принятия, причем это более характерно для матерей.

Таблица 1

Взаимосвязь оценок своего ребенка и идеального ребенка

Идеальный ребенок	Мой ребенок		
	Оценка	Сила	Активность
Оценка	0,54		
Сила		0,56	
Активность	0,73	0,46	0,48

Примечание. В таблице приведены только значимые корреляции ($p < 5\ \%$).

Особенности ухода за ребенком и взаимодействия с ним

По данным зарубежных авторов, отцы в отличие от матерей почти не взаимодействуют ни с дочерьми, ни с сыновьями на протяжении первого года их жизни[5]. Как правило, они не осуществляют непосредственного ухода за новорожденным; активный контакт отца с ребенком начинается в 1,5—2 года и даже позже.

Поведенческие реакции отцов и матерей сильно разнятся. Если матери общаются с маленькими детьми прежде всего в процессе ухода за ними, то отцы — в процессе игры. Причем наблюдения за взаимодействием отцов и матерей с грудными детьми показало, что мать, даже играя с ребенком, стремится его унять, успокоить; материнская игра — это своеобразная форма ухода за малышом. Отец, напротив, предпочитает силовые игры и действия, развивающие активность ребенка[6]. Игра между отцом и ребенком носит цикличный характер, периоды минимальной активности чередуются со вспышками активности. Матери вовлекают детей в спокойные, предсказуемые, традиционные игры, например в ладушки. Отцы же склонны устраивать необычные, энергичные игры, часто связанные с освоением пространства.

Различается и стиль речевой коммуникации родителей разного пола с детьми. Отцы употребляют более сложные лексические и грамматические конструкции, меньше приспосабливаются к речи ребенка, обогащая, таким образом, его лингвистический опыт. Матери чаще подстраивают свою речь под уровень понимания ребенка.

Р. Мелоун и А. Гун показали, что речь отца, обращенная к трехлетнему малышу, содержит больше закрытых вопросов и глаголов в повелительном наклонении, чем речь матери[7]. Причем в присутствии матерей отцы, играя с детьми, говорят меньше, особенно с сыновьями.

Отвечая на вопросы нашей анкеты, только 3 % мужчин отметили, что не оказывали помощь своим женам в уходе за ребенком-младенцем. Большинство отцов (примерно 80 %) помогали купать малышей, чуть меньше — укладывать спать и стирать пеленки, еще меньше — кормить.

По данным американских исследователей, мужчины оценивают свой вклад в уход за ребенком значительно выше, чем их партнерши[8]. Для российской выборки картина получилась иной: женщины оценивают вклад своих партнеров даже чуть выше, чем они сами. 16 % матерей назвали ряд дел, которые им помогал делать партнер, помимо предложенных в списке — «гулял», «стриг ногти ребенку» и т.д.

Наши результаты в определенной степени опровергают устоявшийся стереотип о том, что отцы не взаимодействуют с малышом. Напротив, они активно ухаживают за младенцем, впоследствии оставляя партнерше право заниматься воспитанием подросшего ребенка. Может быть, поэтому папам и кажется, что интересы их жен полностью сосредоточены на семье.

Хотя вклад отцов в уход за детьми действительно получился значительным, но их влияние на ребенка, участие в воспитании в данный период существенно ниже. Около 13 % мужчин практически не взаимодействуют с ребенком, 20 % (по мнению женщин — 3 %) делают это наравне с матерями. Во всех остальных случаях матери чаще взаимодействуют с детьми: хвалят, жалеют, играют, гуляют, покупают игрушки. Только спортом отцы занимаются с ребенком больше, чем матери. Что касается наказания, то мамы считают, что и наказывают ребенка они чаще, папы убеждены в обратном. Отцы принимают примерно равное с матерями участие в привитии детям навыков самообслуживания. Количество же времени, проводимого с ребенком ежедневно, у отцов и матерей достоверно различается. У мамы оно составляет в среднем более 4 ч в день, у папы — от 1 до 2 ч.

Особенности воспитания ребенка родителями разного пола

В исследовании Т.А. Гурко показано, что матери чаще занимаются воспитанием ребенка, чем отцы; только 26 % отцов делают это наравне с матерями[9]. Дети жалуются на частое отсутствие пап дома. В литературе даже закрепился термин «невидимый родитель», который отражает степень его участия в воспитании ребенка. У отцов, которые эмоционально далеки от своих маленьких детей, могут возникать трудности с налаживанием эмоциональных контактов с ними и в дальнейшем. Главное, что «невидимость отца в воспитании» негативно сказывается на развитии ребенка. Выявлено, например, что отцы играют более важную роль, чем матери, в формировании ответственности у детей. Происходит это, возможно, оттого что первые с бóльшим уважением относятся к проявлению самостоятельности и независимости подростков, дают им возможность отвечать за свои действия.

Относительно установок в воспитании ребенка получены следующие достоверные различия: матери в большей степени побуждают словесные проявления и вербализацию, но отцы в целом больше направлены на развитие активности детей и склонны подавлять в них сексуальность.

Что касается наказаний, то отцы предпочитают физические, а матери — непрямые или психологические воздействия как на сыновей, так и на дочерей[10].

На вопросы о функциях родителей и содержании материнской и отцовской ролей мы получили следующие ответы. Женщины считают, что они дают ребенку в первую очередь любовь, заботу, ласку и тепло, а уже после — воспитание, знания, навыки, образование и т.п. Их супруги согласны с этим. Что касается мужчин, то здесь ответы получились гораздо разнообразнее. Итак, отцы полагают, что дают своим детям любовь, знания, нравственное воспитание, умение выжить, защиту (редкий ответ), дорогу в будущее, крепкий характер, деньги и уважение к себе как к ребенку. Подобная «разноголосица», на наш взгляд, свидетельствует о том, что рамки отцовской роли очерчены слабее, чем материнской. По мнению женщин, их мужья прежде всего дают ребенку любовь и заботу, а также воспитание, опыт и содержание.

В ходе исследования нами были получены интересные данные о гендерной избирательности в воспитании, т.е. его зависимости от пола ребенка (табл. 2).

Таблица 2

Феномен гендерной избирательности

Признак по тесту PARI	Мальчики	Девочки
Побуждение словесных проявлений, вербализации	15,91	17,55
Уравнительные отношения	15,08	16,89
Преодоление сопротивления, подавление воли	13,25	14,50
Раздражительность, вспыльчивость родителя	11,58	13,29
Суровость, излишняя строгость родителя	11,58	13,16
Семейные конфликты	13,08	14,89

Примечание. Все различия достоверны при $p < 0,05$.

Оказалось, что родители чаще, чем мальчиков, побуждают дочерей к словесным проявлениям, стараются установить с ними уравнительные отношения, но при этом более строги с ними, более раздражительны, сильнее подавляют сопротивление с их стороны. Это говорит о том, что от девочек в большей степени ждут послушания, их активность принимается только в виде словесных проявлений.

Таким образом, анализ литературы и собственные исследования позволяют нам сделать однозначный вывод: существуют различия в том, каким родители разного пола видят собственного ребенка, в стиле взаимодействия и ухода за ним, в особенностях воспитания. По сравнению с женщинами мужчины описывают своих детей более позитивно, но при этом остаются дистанцированными от них, воспринимая партнеров как посредников в отношениях с ними. Образ идеального ребенка отличается от обра-

за реального ребенка — родители обоего пола стремятся видеть своего малыша одновременно сильным, самостоятельным, уверенным в себе и «тихим», послушным, спокойным — «удобным».

Исследование показало, что современные отцы активно помогают матерям в уходе за маленьким ребенком, постепенно отстраняясь от проблем воспитания, превращаясь в «невидимых родителей». Важно, что вклад отцов в воспитание зависит не столько от времени, проводимого с малышом, сколько от интенсивности контактов с ним, эмоциональной вовлеченности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Архиреева Т.В.* Сравнительные особенности материнских и отцовских родительских позиций // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иваново—Плес, 6—9 сентября 2002 г. Иваново, 2002. С. 3—6.

[2] См.: *Ильин Е.П.* Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., 2002.

[3] См.: *Зенкова Т.М.* Специфика мотивации материнства и мотивации отцовства // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация). С. 14—20.

[4] См.: *Тащева А.И.* Образы идеальных и реальных партнеров по браку и детей в семье // Там же. С. 47—51.

[5] *См.: Берн Ш.* Гендерная психология. СПб., 2001.

[6] См.: *Кон И.С.* Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М., 1988.

[7] См.: *Ильин Е.П.* Указ. соч.

[8] См.: Mothers views on farthers perfomance // www. farthers. com

[9] См.: *Ильин Е.П.* Указ. соч.

[10] См.: *Russell G., Radin N.* Increased parental participation: The father's perspective // M.E. Lamb & A. Sagi (Eds.). Fatherhood and family policy. Hillsdale, 1983. P. 139—166.

Поступила 25.10.04.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ О ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ЗАКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Н.К. Радина, *доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета*

Данная статья интегрирует основные идеи, целостно представляющие проблемы развития социальных сирот, воспитывающихся в государственных закрытых образовательных учреждениях. В настоящий момент основной «интерпретационной схемой», в рамках которой анализируются особенности развития детей без семьи, являются последствия психической депривации в закрытом образовательном учреждении. Автор статьи предлагает также учитывать взросление социальных сирот в алкогольной семье, травму потери родителей, последствия перенесенного домашнего насилия.

The article integrates the basic ideas which present a complete overview of the problems of development of social orphans public boarding schools. At present the basic «interpretational schema» within the framework of which features of development of children without family are analyzed is the consequences of mental deprivation in the closed educational institution. The author suggests to take into account the growth of social orphans in alcoholic families, the loss of parents trauma, and also consequences of house-hold in-family violence.

Психическое развитие социальных сирот, детей, лишенных родительского попечительства и воспитывающихся в закрытых образовательных учреждениях, традиционно является предметом анализа педагогов и психологов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение взросления ребенка без семьи[1]. Исследования, предоставляющие интерпретационные схемы для понимания проблем социального сиротства, до настоящего времени, как правило, были посвящены анализу феномена психической депривации — центральной проблемы воспитанника интернатного учреждения. Однако благодаря развитию отечественной практической психологии в последние десятилетия появились новые интерпретационные схемы, которые позволяют составить более детальную картину социально-психологических поражений и потребности в помощи у ребенка, находящегося на попечении государства.

Без сомнения, проблема психической депривации остается центральной. Новые интерпретации социального сиротства скорее уточняют «детали» развития, однако реальная психолого-педагогическая практика строится именно на понимании совокупности «целого» и «деталей»: без частного не существует эффективного педагогического процесса. Поэтому в рамках данной статьи мы, представляя ведущие детерминанты развития ребенка, воспитывающегося в закрытом образовательном учреждении, кроме феномена психической депривации считаем важным описать такие значимые проблемы, как взросление социального сироты в алкогольной семье, последствия домашнего насилия, травма потери семьи и родителей.

Влияние психической депривации на развитие детей в закрытом образовательном учреждении

Существование психической депривации, как это часто случается с психологическими феноменами, было «открыто» эмпирически, т.е. на основе опыта воспитания социальных сирот, еще в Средневековье. По мнению Р. Шпица, опубликовавшего результаты своих исследований в середине прошлого века (в 1945 г.), дети в закрытых учреждениях и разлученные с матерями в большинстве своем умирают, а оставшиеся пребывают на грани умственной отсталости и психических аномалий[2]. В дальнейшем феномен психической депривации получил научное обоснование и был подробно описан детскими врачами, педагогами, психологами.

© Н.К. Радина, 2004

По статистике в России за последние годы 683 730 детей были помещены в детский дом или интернат, из этого числа 229 914 чел. в настоящее время пребывают в закрытых детских учреждениях, 303 611 возвращены в семью под опеку родственников, 2 895 воспитываются в приемных семьях, а 147 310 усыновлены[3].

Причины, лежащие в основе потери детьми «биологической» семьи, непосредственно связаны с социальными проблемами: родители около 80 % социальных сирот лишены родительских прав вследствие алкоголизма и плохого ухода за ребенком, кроме того, часть из них находятся в местах лишения свободы или, будучи инвалидами, в специализированных интернатах[4].

Современные исследования достаточно жестко определяют возможные жизненные сценарии выпускников закрытых образовательных учреждений. Социолог И.Б. Назарова по итогам анализа документов правоохранительных органов и на основании собственного исследования утверждает, что в течение первых трех лет после выхода из детского дома 30 % выпускников вступают в контакт с правоохранительными органами из-за асоциального поведения, 8 — совершают уголовно наказуемые преступления, 32 % принимают участие в уличных драках, и только оставшиеся «выбирают» более спокойный «благополучный» сценарий[5].

В психологических исследованиях термин «психическая депривация» используется для обозначения патологического неудовлетворения потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения. Многоуровневое понимание психической депривации предполагает учет факторов обедненной среды, недостаточности структуры стимулов, стимульной недостаточности по отношению к одному лицу, а также недостаточной возможности для наблюдения за дифференцированными моделями социальных ролей. В связи с этим различают депривацию стимульную (сенсорную), когнитивную (депривацию значений), социальную (эмоциональную; депривацию идентичности)[6]. В исследованиях отечественных психологов, как правило, рассматриваются сенсорная, эмоциональная и социальная формы психической депривации, а также психическая депривация в комплексной форме — «депривация детско-родительских отношений».

В настоящее время главный вывод по проблеме развития детей, воспитывающихся в закрытых образовательных учреждениях, с точки зрения психологов, состоит в следующем: в развитии интеллектуальной, эмоциональной сфер, а также в особенностях поведения таких детей существует определенная специфика, которая интерпретируется не как отставание в психическом развитии, а как качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального, субъективного плана психики; в связанности мышления; в мотивации поведенческих реакций внешней ситуацией.

В процессе изучения феномена психической депривации было установлено, что наиболее исследованными являются периоды дошкольного детства и младшего школьного возраста. Подростковый возраст воспитанников сиротских учреждений исследовался с точки зрения проблем социализации подростков: развития полоролевого поведения, профессиональных планов, девиаций поведения и т.п.

Взросление ребенка, лишенного родительского попечительства, в алкогольной семье

Причиной, по которой большинство детей оказываются в закрытом образовательном учреждении, изолированными от семьи, является алкоголизм родителей[7]. Исследования алкоголизма и наркомании, проводившиеся ранее в рамках медицинского подхода, в настоящее время также включают в себя психологические аспекты. Психологический подход обусловил расширение внимания исследователей. В зону рефлексии и анализа попали родственники больных алкоголизмом — их жены, дети, внуки. Оказалось,

они не просто страдают как наиболее близкие для больного лица, но и имеют отличительные характерологические черты — типические для всех членов алкогольных семей, — которые затрудняют личностное развитие. Это явление получило название алкогольной созависимости. Сходство алкоголизма и созависимости заключается в том, что каждое из данных состояний представляет собой первичное заболевание. И созависимость, и алкоголизм ведут к деградации в соматической, психической и духовной сферах, а без вмешательств извне могут привести к преждевременной смерти.

Исследования подтверждают, что дети из алкогольных семей, повзрослев, составляют группу высокого риска возникновения алкоголизма и других социальных девиаций. Фактически речь идет об определенной заданности развития, о неблагоприятном сценарии, непосредственно связанном с драматичным детством ребенка из алкогольной семьи[8].

Знакомство с концепцией семейной алкогольной созависимости позволяет нам сформулировать основные выводы, значимые для психолого-педагогической деятельности в закрытом образовательном учреждении.

1. Ребенок из алкогольной созависимой семьи сохраняет в своей личности признаки созависимости, даже если он покинул семью. Созависимая личность деструктивна и по отношению к себе, и по отношению к окружающим.

2. Алкогольная созависимость не исчезает сама по себе, ребенку / подростку необходима психолого-педагогическая помощь для того, чтобы справиться со своими личностными и социальными проблемами.

3. Если помощь не будет оказана, с большой долей вероятности ребенок из алкогольной созависимой семьи воспроизведет алкогольный сценарий родителей.

Психологические последствия домашнего насилия

По статистике в России около 2 млн детей в возрасте до 14 лет ежегодно получают семейно-бытовые травмы, до 10 % из них гибнут, 50 тыс. находятся в розыске, 2 тыс. кончают жизнь самоубийством. С 1990 г. число родителей, лишенных родительских прав, увеличилось в 2,5 раза.

Согласно общему определению домашнее насилие — это система поведения, целью которого является достижение власти и контроля в семейных отношениях. В настоящее время в международных правовых актах выделяются следующие виды насилия: физическое, психическое, сексуальное, экономическое (по отношению к детям — пренебрежение основными нуждами)[9]. Большинство стран считает недопустимым насилие над детьми и обладает законодательной базой для пресечения действий насильников. Однако не все виды насилия могут быть наказуемы в судебном порядке.

Психологи свидетельствуют, что помощь в разной степени необходима всем детям, испытывающим по отношению к себе любые формы насилия. По статистике до 10 % детей — жертв насилия погибают, у большинства развиваются серьезные отклонения в психическом и физическом здоровье, в эмоциональной сфере.

Изучать насилие по отношению к детям вообще, а в закрытых детских учреждениях особенно, крайне сложно, поэтому существуют лишь единичные работы, проливающие свет на проблему насилия в приютах и закрытых образовательных учреждениях[10].

Недостаток психолого-педагогических исследований по проблеме домашнего насилия препятствует не только совершенствованию практики социально-психологической помощи детям, перенесшим насилие, но также и развитию новых педагогических и организационных форм, исключающих или резко снижающих возможность насилия в стенах закрытого образовательного учреждения.

Психологическая травма потери семьи

Несмотря на то что реальную смерть родителей переживает не более 20 % воспитанников детских домов и интернатов, насильственная разлука с семьей

совершается в силу сохранения прав ребенка и без детского согласия. В том случае, если анализ исследователя включает в себя рефлексию чувств и представлений детей, лишившихся родителей, травма потери семьи предстает центральной проблемой детского мировосприятия[11].

Потеря родителей воспитанником детского дома (а также травмы, связанные с данной потерей: смертью / гибелью родителей, заключением их под стражу и дальнейшей передачей ребенка в детский дом, изъятием ребенка по суду) рассматривается в концепции посттравматических стрессовых нарушений (ПТСН). ПТСН представляет собой комплекс реакций человека (ребенка) на травму (переживание, потрясение), которая у большинства вызывает страх, ужас, беспомощность. В первую очередь речь идет о столкновении со смертью (угрозой своей жизни или жизни других людей). Главное содержание психологической травмы — утрата веры в то, что жизнь организована согласно порядку и поддается контролю, т.е. нарушение базовых представлений личности.

В контексте развития ребенка, оставшегося без попечения родителей, очень важно более подробно исследовать последствия травмы потери семьи, тестировать оптимальные психотерапевтические средства для работы с данной травмой. С организационной точки зрения требуется искать новые формы организации жизни детей, которые обеспечат социальным сиротам необходимые ресурсы для восстановления.

Таким образом, существует комплекс причин, обусловливающих педагогические трудности в работе с детьми, лишенными родительского попечительства и воспитывающимися в закрытых образовательных учреждениях. Проблема психической депривации, а также проблема последствий домашнего насилия может быть в той или иной мере скорректирована благодаря совместным действиям администрации, педагогов, психологов и других специалистов. Терапия последствий взросления в алкогольной семье социальных сирот и травмы потери семьи — пространство деятельности педагогов, психологов и психотерапевтов закрытого образовательного учреждения, что должно быть отражено в планировании содержания психолого-педагогического процесса. Дифференцированный анализ помогает более четко сформулировать сферу ответственности участников педагогического процесса закрытого образовательного учреждения, способствуя его успешности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., например: *Кондратьев М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения. М., 1997; *Лебедев О.Е. и др.* Социализация и образование социальных сирот. Адаптация выпускников интернатных учреждений для детей, оставшихся без попечения родителей / Под ред. А.Н. Майорова. М., 2002.

[2] См.: Психическое развитие воспитанников детского дома / Ред. И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. М., 1990.

[3] См.: *Лебедев О.Е. и др.* Указ. соч.

[4] См.: *Москаленко В.Д.* Ребенок в алкогольной семье: психологический портрет // Вопр. психологии. 1991. № 4. С. 46—49; *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Там же. 1982. № 2. С. 80—86 и др.

[5] См.: *Назарова И.Б.* Адаптация и возможные модели мобильности сирот. М., 2000.

[6] См.: Психическое развитие воспитанников детского дома.

[7] См.: *Назарова И.Б.* Указ. соч.

[8] См.: *Москаленко В.Д.* Указ. соч.

[9] См.: *Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И., Ярославцева Н.Д.* Реабилитация детей, пострадавших от жестокого обращения, в условиях приюта // Руководство по предупреждению насилия над детьми / Под ред. Н.К. Асановой. М., 1997. С. 274—286.

[10] Там же.

[11] См.: Работа Детского дома № 19 г. Москвы как уполномоченной службы органов опеки и попечительства. М., 2001; *Радина Н.К.* Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопр. психологии. 2000. № 3. С. 23—33.

Поступила 03.06.04.

КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕОРИИ ЭМОЦИЙ

В.И. Горбунов, *доцент кафедры управления и информатики в технических системах Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова*

В качестве исходной теоретической базы модернизации современного инженерного образования в России автором предлагается информационная теория эмоций. При ее интегрирующей роли разработаны концептуальные положения модернизации инженерного образования, учитывающие основные моменты естественно-научной и гуманистической образовательных парадигм.

As a source of theoretical base of the modern engineering education modernization in Russia information theory of emotions is offered. Under its integrating role concepts of the engineering education modernization have been elaborated. The concepts integrate natural sciences and humanistic educational paradigms.

Образовательные концепции должны учитывать ценности общества и природу человека. Существующие образовательные парадигмы в разных соотношениях делают акцент на потребности в самосовершенствовании, общении, на личностный фактор, имитационную деятельность, условно-рефлекторную память, прагматизм и пр. Известна информационная теория эмоций (ИТЭ), обусловливающая поведение человека универсальным психологическим феноменом — эмоциями как индикатором потребностей, «валютой» мозга[1]. На ее основе нами разработана концепция модернизации инженерного образования, направленная на более полный учет природы обучающихся и обучающих.

Важнейшие моменты ИТЭ заключаются в следующем:

— деятельность есть функция от потребностей. Эта зависимость осуществляется посредством механизмов оценки *вероятности* (возможности) удовлетворения потребностей с помощью эмоций как формы осознания потребностей. Прогнозирование осуществляется сознательно и *неосознаваемо* путем сопоставления информации о средствах, нужных для удовлетворения потребности, с информацией об имеющихся средствах;

— выделяются три первичные потребности, которые «обслуживают» все остальные: в вооруженности (компетентности) как направленности на приобретение навыков впрок, в преодолении препятствий (ее производная — волевые качества), в экономии сил;

— мотивацию к деятельности обеспечивают квалификация, получаемая посредством удовлетворения потребностей в компетентности и познании, и творчество. *Творчество* в большей мере есть продукт нерефлексируемой сферы психики. Последняя рассматривается как двухуровневая (подсознание и «надсознание»). Потенциал «надсознания» определяется развитостью эмоционально-чувственной сферы, способностью к эмоциональному восприятию *красоты*, а подсознания — объемом и прочностью усвоенного. Для активизации взаимодействия всех уровней мышления предстоящая деятельность для субъекта должна быть *доминирующей* и опирающейся на положительные эмоции.

Ставя поведение человека в зависимость от силы потребностей и прогноза возможности их удовлетворения на уровне эмоций, ИТЭ может способствовать сближению естественно-научной и гуманистической образовательных парадигм.

Интегрирующая роль ИТЭ позволила разработать ряд ключевых положений концепции модернизации инженерного образования в направлении разрешения его противоречий.

1. Качество инженерного образования определяется мерой ориентации на значимые для образовательного процесса потребности его субъектов и наличием условий для прогнозирования ими возможностей реализации этих потребностей. В процессе устранения неопределенности относительно исхода осуществляемой деятельности субъективная апри-

© В.И. Горбунов, 2004

орная оценка вероятности исхода этой деятельности не должна быть излишне низкой или высокой. В таком случае возможно максимизировать мотивацию личности к образовательной деятельности и обусловленные ею профессиональные знания. Учебный процесс должен быть ориентирован на поиск, на проблемные ситуации как в содержательных, так и в процессуальных компонентах.

2. Становление специалиста — это развитие профессионально значимых социальных и познавательных потребностей. Важнейшей составляющей миссии инженерного образования является формирование *духовности* личности. Базовые потребности для этого следующие: *в познании и творчестве* (стремление и умение усваивать знания и генерировать новую информацию), *в альтруизме* (способность к «эмоциональному резонансу», направленность на бескорыстный учет интересов людей и общества), *в поиске* (поведенческая и интеллектуальная активность в процессуальных и содержательных компонентах деятельности). Другие первостепенные для инженерного образования потребности — *в компетентности* (стремление накапливать информацию впрок), *в преодолении препятствий* (способность к ограничению положительных эмоций от несущественной деятельности в пользу значимых труднодостижимых целей), *в самоуважении* (нерефлексируемый психологический механизм адаптации), *в общении* (направленность на обмен информацией с другими людьми в благоприятных психологических условиях).

3. Удовлетворению потребностей *в познании и творчестве* содействуют профессиональная направленность обучения, ориентация на совместное использование логического и образного мышления, осознаваемой и нерефлексируемой сфер психики. Потребность *в компетентности* коррелирует с опытом, приобретаемым в практической деятельности и базирующемся на достаточном объеме и прочности знаний. Потребности *в поиске и преодолении препятствий* развиваются при оптимальной неопределенности исхода деятельности, чему способствуют рейтинговая система контроля, ориентация на зону ближайшего развития, самостоятельную работу, на вариативность учебных планов. Раскрытию *социальных* потребностей (*в альтруизме, самоуважении, общении*) способствуют личностный подход в учебно-воспитательном процессе и психолого-педагогическая подготовка субъектов образования.

4. Мотивацию к учебной деятельности обеспечивают наличие исходных знаний и умений, ориентация заданий на самостоятельность и творчество. *Самостоятельность* формируется в процессе плавного перехода от репродуктивной к самоорганизуемой деятельности при постоянном внимании к развитию потребности в поиске. Для обеспечения необходимой для *творчества* доминантности деятельности надо учитывать направленность личности, больше внимания уделять дидактическому принципу прочности знаний, развитию образного мышления. Условия для саморазвития создаются посредством сочетания цельного восприятия нового (на основе взаимосвязи логического и образного мышления) с развитием эмоционально-волевой сферы.

5. Разрешению противоречий инженерного образования способствуют следующие педагогические условия:

— профессиональная направленность учебного материала (как необходимость учета требований со стороны сферы будущей деятельности к специальной и социальной подготовке), личностная значимость изучаемого на основе интереса к содержанию, понимания его назначения. Этому содействуют конкретность целей обучения, интеграция учебного материала, учет особенностей непрофилирующих дисциплин, встречная инновационная активность преподавателей выпускающих и гуманитарных кафедр;

— совершенствование методов обучения на основе повышения роли ситуаций выбора, поиска, обеспечения условий для работы в зоне ближайшего развития, для соблюдения заложенного в

образовательных стандартах объема самостоятельной работы. Качества, нужные для самостоятельной и творческой работы, формируются в процессе плавного перехода от репродуктивной деятельности к исследовательской на основе прочных исходных знаний, цельного восприятия нового, развития эмоционально-волевой сферы. Для этого важны индивидуализация учебных планов, усиление роли элективных дисциплин и информационных технологий обучения;

— сочетание самоуправления обучающихся с управлением со стороны преподавателей и технических средств обучения, обеспечение условий для проявления субъектами образовательного процесса должной ответственности. Этому способствует улучшение управления процессом обучения на основе непрерывного отслеживания его результатов с помощью рейтинговой системы учета знаний, систем контроля качества образования на базе статистических методов, более продуктивное использование дисциплин по выбору;

— взаимосвязь инноваций для обучающихся с улучшением качества деятельности обучающих на основе дифференцированного повышения психолого-педагогической и управленческой квалификации менеджеров образования и преподавателей;

— совершенствование преемственности образования как возможности продвижения по ступеням обучения без дополнительного контроля, но при тщательном учете текущих результатов. Такой режим ослабляет влияние случайности, протекционизма, стимулирует обучающегося к максимальной реализации своих возможностей.

6. Одними из первоочередных направлений модернизации инженерного образования являются рейтинговая система контроля знаний, мониторинг успеваемости на основе статистического контроля качества и введенных автором параметров «асимметрия распределения оценок» (для суждения об объективности массива оценок по предмету) и «старательность» как экспресс-параметр, отражающий учебную и воспитательную составляющие и коррелирующий с *объективной* успеваемостью[2].

7. При системном использовании идеи рейтинга (одновременно по всем дисциплинам учебного плана) повышаются мотивация студентов (интересом и ответственностью) и достоверность их распределения в зависимости от качества полученных знаний и отношения к учебе, выравнивается значимость учебных предметов. Эффект от рейтинговой системы коррелирует с качеством выполнения преподавателями своих должностных обязанностей, их вниманием к методической работе.

Предлагаемая концепция лежит в русле Концепции модернизации российского образования и идей Болонского процесса и ориентирована на повышение профессиональных и нравственных качеств субъектов образования в целостном образовательном процессе на основе единства самоорганизации и квалифицированного внешнего стимулирования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Симонов П.В.* Лекции о работе головного мозга. Потребностно-информационная теория высшей нервной деятельности. М., 1998.

[2] См.: *Горбунов В.И.* Рейтинговая система как средство самоорганизации инженерного образования // ИО. 2003. № 1. С. 54—61.

Поступила 21.06.04.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В.Н. Сорокоумова, *доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Орловского государственного университета*

Основой современного высшего профессионального образования стала подготовка специалистов, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, даже самых неординарных, ситуациях. В статье подчеркивается необходимость перехода от утилитарного образования, т.е. простой передачи обучающемуся суммы знаний и факторов, требующейся для конкретной деятельности, к формированию умения ориентироваться в «потоке информации», умения вычленить тот материал, который нужен обучающемуся в процессе профессионального становления. Обосновывается положение, что учет когнитивных способностей студентов и уровня сформированности коммуникативных навыков позволяет преподавателю точно выстроить систему обучения будущих учителей русского языка.

The primary objective of the modern higher professional education is to train professionals who are able to adapt themselves to any difficult conditions quickly and successfully and to make proper decisions in any situations, even most uncommon ones. It is quite difficult to achieve this objective nowadays in Russia due to the abundance and variety of information. Thus it is necessary to replace the utilitarian education, when a student gets only general knowledge and information in specific field of professional activity, by a process of forming skills to handle the information flow, to single out the material important for a student. To succeed in organizing the process of education for future teachers of the Russian language a tutor must take into account cognitive abilities and the level of communicative skills of the students.

Высшее профессиональное образование в современном мире имеет «целью подготовку и переподготовку специалистов сложных видов труда, выполняющих функции управления технологическими системами и коллективами людей, подготовку квалифицированных педагогических кадров и научных работников, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования»[1] и требует переориентации на решение данной сверхзадачи — подготовку специалистов, умеющих быстро и успешно адаптироваться в сложной обстановке и принимать верные решения в любых, самых неординарных ситуациях. Поэтому основой современного высшего образования стало формирование эрудированной, свободной и ответственной личности, сочетающей профессиональную компетенцию с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззрением, нравственным сознанием. Решение данной задачи в современных условиях России осложняется загруженностью информационного поля, где есть материал различных уровней (компетенции, сложности, адаптации, пригодности и т.д.). Это определяет необходимость перехода от утилитарного образования, т.е. простой передачи обучающемуся суммы знаний и фактов, требующейся для конкретной деятельности, к формированию умения ориентироваться в «потоке информации», умения вычленить тот материал, который нужен обучающемуся в процессе профессионального становления.

Примечательно, что в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по специальностям 032900 русский язык и литература, 032900.00 русский язык и литература с дополнительной специальностью для филологического факультета университета мы находим, что «выпускник, получивший квалификацию „учитель русского языка и литературы“, должен быть готовым осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообраз-

© В.Н. Сорокоумова, 2004

ные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта; …систематически повышать свою профессиональную квалификацию, быть готовым участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы; ...знать основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач; педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, методику преподавания предмета и воспитательную работу; программы и учебники; требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки…».

Однако в процессе практической преподавательской деятельности (в особенности в области филологических дисциплин) приходится ориентироваться на ситуацию, когда часть студентов по уровню развития ценностной мотивации не готова к активному усвоению предмета, который сообщает базовые знания, являющиеся основополагающими при формировании профессиональных навыков.

От определения целей в наибольшей степени должен зависеть выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Останавливаясь на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопросы: чему учить, для чего учить и как учить. Формулирование педагогических целей, отвечающих на вопрос «чему учить», прежде всего определяет содержание процесса обучения и задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические), которые должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п.

Анализ учебных и рабочих программ различных дисциплин (курсов) для филологического факультета университета позволяет сделать вывод о том, что в них часто указываются слишком общие и неопределенные образовательные цели: обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике и т.п. Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, навыков, убеждений, которые должен приобрести студент за период изучения данного курса. Разумеется, овладение конкретным знанием или умением может выступить в качестве промежуточной педагогической цели, но только в том случае, если будут заданы способы оценки фактического достижения этой цели, т.е. способы определения того, действительно ли учащийся овладел нужными знанием и умением.

Как отмечает А.М. Новиков, одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или, в необходимых случаях, переквалификации, для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. При этом для каждого отдельного человека его профессиональное образование выступает:

— как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь — в профессиональном труде;

— как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики;

— как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться в качестве субъекта на рынке труда[2].

Усиление роли профессионального образования в жизни общества, видимо, и обусловило увеличение числа работ педагогов и психологов по проблемам психологии, педагогики и дидактики высшей школы. Известный исследователь проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий к основным современным тенденциям его развития относит следующие:

— все более глубокое осознание каждого образовательного уровня как органической части системы непрерывного образования, решение проблемы преемственности различных ее ступеней;

— компьютеризацию и технологизацию обучения;

— переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы, т.е. переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления;

— переход к активизирующим, развивающим, интенсифицирующим, игровым способам организации учебного процесса;

— переход к такой организации взаимодействия педагога и обучаемого, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемого[3].

По мнению А.М. Новикова, длительное время наша общеобразовательная и профессиональная школы находились на позициях гностического, так называемого знаниевого, подхода — основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся, студентов прочных систематизированных знаний[4]. Сейчас акцент меняется: от гностического подхода (знаниевой парадигмы) — к деятельностному; основная цель образования рассматривается теперь как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается — просто они из основной и единственной цели образования превращаются в средство развития личности обучаемых.

Теоретическую основу нового подхода составляют психологическая теория деятельности и метод планомерного формирования умственных действий и понятий. Знания понимаются именно как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Характеристики и свойства знания определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Соответственно и сами когнитивные образования должны описываться через деятельность, на языке предметной деятельности. Структурной составляющей деятельности, которая образует замкнутый цикл функционирования знания, является учебная задача (цель, заданная в определенных условиях и для достижения определенных результатов). Решая учебную задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив — обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки.

Отсюда вытекает возможность использовать учебные задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания. Таким образом, изначально обеспечивается сформулированное выше требование диагностичности задаваемых целей обучения. Следующий шаг обучаемого должен состоять в анализе (препарировании) задач, позволяющем выделить те их характеристики или компоненты, которые прежде всего определяют качество знания, требующегося для их решения, и качество знания, формирующегося при успешном решении новой учебной задачи.

Поэтапное формирование умственных действий и понятий[5] должно лежать в основе всей педагогической системы высшего образования. Отправной точкой для построения системы педагогических целей применительно к профессиональному образованию служит модель (профиль) специалиста. Сама по себе модель специалиста не является профессионально-педагогическим конструктором. В ее основе лежит специальная, психолого-педагогическая и методическая, общекультурная и общественно-политическая подготовка студента.

Специальная подготовка будущих учителей направлена на вооружение их глубокими и всесторонними знаниями и умениями по своей специальности, знанием содержания и методов науки, которая является основой учебного предмета в школе, практическими умениями.

Психолого-педагогическая и методическая подготовка на филологическом факультете вооружает студентов знанием основ педагогики, психологии, возра-

стной физиологии и школьной гигиены, методики преподавания русского языка и литературы, обеспечивает их готовность к учебно-воспитательной работе в школе.

Общекультурная подготовка нацелена на общеобразовательное и физическое развитие будущих учителей.

Общественно-политическая подготовка вооружает студентов методологией познания мира, знанием явлений общественной и политической жизни.

До недавнего времени основная цель обучения сводилась к освоению обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками профессионального образования. В становлении специалиста с учетом особенностей современного общества важным оказывается не только усвоение знаний, но и овладение процессом, способами и средствами деятельности. Учение как процесс состоит в том, что студент не только получает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Освоение способов мыслительной деятельности направлено на умственное развитие студентов, а способов предметной деятельности непосредственно связано с формированием практических умений. Эта важнейшая сторона учебно-воспитательного процесса часто практически не учитывалась[6].

С другой стороны, речь шла об освоении обобщенных результатов. Но обобщение — процесс идеальный, его продукт — тоже. Обобщенные результаты деятельности общества — это научные знания. Поскольку научные знания имеют предметную структуру, освоение основных результатов есть освоение знаний по важнейшим отраслям науки (соответственно курсам основ наук) — понятий, законов, принципов. Наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (иначе их называют непосредственными, чувственными знаниями) на уровне ощущений, восприятий, образов. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении. Чувственные знания сами по себе имеют весьма важное значение для успешной профессиональной деятельности. Поскольку чувственные знания учащихся, студентов отошли от основного русла учебно-воспитательного процесса, постольку проблема взаимоотношений чувственных и рассудочных (теоретических) знаний, чрезвычайно важная в аспекте применения студентами теоретических знаний в практической деятельности, долгое время оставалась в тени.

Далее, деятельность человека осуществляется на основе знаний двоякого рода: об окружающей действительности (об объекте) и о деятельности в ней (ее целях, процессе, способах, средствах и условиях). К первым относятся, например, знания физических, химических законов устройства и принципов действия машин, аппаратов, свойств материалов и др., ко вторым — знания технологий, правил выполнения действий и операций, правил безопасности труда и т.д. Этим знаниям в дидактике также долгое время не уделялось должного внимания. Поскольку приобрести профессиональные умения без таких знаний невозможно, учащиеся, студенты приобретали их в процессе выполнения учебно-практических работ при инструктаже, в процессе показа выполнения трудовых действий и т.п. При этом формировались знания о действиях, как правило, на уровне лишь конкретных представлений, но не теории. Знания о действии логически не связывались и принципиально не могли быть связаны со знаниями об объектах высших уровней обобщения, с теоретическими знаниями — понятиями, законами, принципами и т.д. Умения, сформированные на основе такой системы знаний, не могли обладать достаточной широтой приложения в различных сферах и условиях деятельности[7]. Между тем здесь имеются большие резервы для повышения эффективности профессиональной педагогики, связанные с возможностью формирования у студентов знаний более высоких уровней обобщения о действиях и деятельности в целом: общих принципов технологии того или иного производства, общих алгоритмов построения содержания и последовательности действий и т.д.

Наконец, и в прошлом, и до сих пор в литературе по методологии и теории обучения нередко идет смешение знаний коллективного субъекта, общественных знаний (система наук) и знаний отдельного человека (индивида, личности). Если общественные знания могут существовать отдельно от человека — в носителях информации, в виде книг и т.п., то знания личности неразрывно связаны с ее переживаниями, с системой ценностей. В любой человеческой деятельности оба момента — объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный — соединены, не существуют друг без друга, обусловливаются одним источником — практическим отношением каждого человека к окружающей действительности. Однако при отборе и систематизации учебного материала это положение практически никогда не учитывалось.

При разработке содержания учебных предметов авторы государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования стремились к отражению в нем научного (общественного) знания в наиболее современном и наилучшим образом систематизированном виде — с точки зрения структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его обучаемыми, а главное, не с точки зрения необходимости для их дальнейшей деятельности.

Построение учебного материала при данном подходе происходило так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются обществу — следующему поколению — вообще, без усвоения их индивидом, личностью. «Студент рассматривался как бы в роли копилки, и при этом подразумевалось, что накопленный образовательный потенциал выпускник всегда в дальнейшем при необходимости без труда может применять в жизни, в деятельности, что, конечно, ошибочно»[8].

Построение системы знаний студентов, необходимой и достаточной для полноценного овладения ими основами профессиональной деятельности, предполагает совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных (теоретических) знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; совершенствование системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности.

Процесс интеграции теоретических знаний с практическими потребностями будущих специалистов заключается в расширении возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности студентов непосредственно в процессе обучения. Это требует серьезного подхода к организации учебного процесса в высшем учебном заведении, к уровню научной разработки проблем методики преподавания в высшей школе.

Вузовский учебный процесс является объектом исследования не только дидактики высшей школы, но и методики преподавания русского языка. Существуют система научного знания и проблема такого его представления, при котором оно могло бы быть усвоено как можно большим количеством студентов, с целью формирования прочных профессиональных навыков.

Приступая к анализу проблем формирования профессиональных знаний, умений и навыков у студентов филологического факультета, следует, безусловно, определить, в чем его сходство и кардинальное отличие от дидактики среднего образования.

Основываясь на принципе преемственности научного знания, отметим, что более «молодая» методика высшей школы должна в определенной степени «наследовать» методике общего среднего образования, так как общее среднее и высшее профессиональное образование следуют в большинстве случаев друг за другом и первое является основой, фундаментом второго. Кроме того, они совпадают в глобальном содержательном аспекте — деятельность их субъектов есть усвоение опыта предшествующих поколений и опыта творческой деятельности, направленного на развитие личности. При этом между двумя обсуждаемыми областями знания существуют и значимые различия.

Во-первых, указанные различия определяются различием целей общего сред-

него и высшего профессионального образования, что предполагает значимое смещение акцентов в системе общедидактических принципов. К их числу относится принцип профессиональной направленности, предполагающий уже на младшей ступени вуза включение в учебный материал как профессионально значимых фундаментальных знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых придется осуществлять выпускникам филологических факультетов в будущем.

Во-вторых, специфическое звучание приобретает принцип дифференциации образования — углубляется как уровневая, так и профильная дифференциация, и связано это с тем, что на этапе вузовского образования более четко, чем на старшей ступени обучения средней школы, очерчиваются профессиональные цели и интересы студентов.

В-третьих, дидактика высшей школы имеет дело с сильно отличающимися от дидактики среднего образования субъектами процесса педагогического взаимодействия: с одной его стороны — гораздо более мотивированный к процессу обучения студент, с другой — гораздо более квалифицированный в научной области, соответствующей преподаваемому предмету, педагог. Вместе с тем (и это будет в дальнейшем специально обсуждено) существует острая проблема подготовки преподавателя вуза по педагогике и психологии — иногда на ходу, практически с нуля, и конечно, проблема доучивания студента до исходного уровня, минимально необходимого для обучения в вузе.

В-четвертых, традиционно стихийно сложившиеся в высшей школе формы и методы работы отличны от таковых в среднем и среднем специальном образовании и требуют серьезного научного обоснования и конкретных методических решений.

Ученые напоминают, что дидактика высшей школы является более молодой отраслью педагогической науки, она интенсивно развивается, пожалуй, только в последние 10—20 лет и потому содержит огромное количество нерешенных проблем. Отсюда следует вывод о том, что наиболее «отработанной» является проблема содержания образования различных конкретных вузовских учебных курсов, однако решается она сегодня в большинстве случаев эмпирически, по наитию, — исходя из десятилетия назад сложившихся традиций, научных интересов и приоритетов составителей учебных программ, и, как правило, лишь «крупными мазками»: малые, но не менее важные фрагменты учебного знания, методика их изучения разработаны крайне слабо. Конкретные формы и методы усвоения содержания образования, а также формы организации учебно-познавательной деятельности студентов представлены в большинстве разработок лишь в самом общем виде и безотносительно к тому или иному конкретному содержанию профессионального образования.

Специальная подготовка будущих учителей в системе современного высшего профессионального образования должна включать не только знание основ дисциплин, обозначенных государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, но и мотивацию к активному приобретению студентами знаний. При этом профессиональные способности будущих учителей прямо связаны с их умением учиться и умением применять полученные знания на практике.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999.

[2] См.: *Новиков А.М.* Профессиональное образование в России. М., 1997.

[3] См.: *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 31—39.

[4] См.: *Новиков А.М.* Указ. соч.

[5] См.: *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по теме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965; *Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопр. психологии. 1980. № 1. С. 31—38; *Гальперин П.Я., Котик Н.Р.* К психологии творческого мышления // Там же. 1982. № 5. С. 80—84.

[6] См.: *Попков В.А., Коржуев А.В.* Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. М., 2000.

[7] Там же.

[8] Там же.

Поступила 25.10.04.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ

А.В. Диков, *доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, докторант Московского государственного областного университета*

В связи с активным распространением Интернета становится актуальной задача массовой подготовки педагогов к использованию его технологий в своей профессиональной деятельности. Одним из решений этой задачи автор видит знакомство учителей с существующим многообразием образовательных веб-сайтов, что позволит систематизировать веб-ресурсы, а также продумать методику их использования.

The wide spread of the Internet in the world made extremely topical teacher mass training to use the Internet technologies in their professional activity. One of the ways to solve this problem is to introduce teachers to the variety of educational web-sites. On the one side this will allow to systematize web resources, on the other — to work out methods of their use.

По данным ООН, число пользователей Интернета составляет одну десятую часть населения всего мира. За год эта популяция вырастает примерно на 150 млн чел. В России, по данным фонда «Общественное мнение», их количество приближается к 9 млн. В перспективе Интернетом будет пользоваться подавляющее большинство людей, так как он дает возможность быстрого и дешевого доступа к огромному архиву информации (уже сегодня здесь насчитывается более 3 млрд веб-страниц и 2 млн страниц, добавляемых каждый день), оперативного обмена ею независимо от расстояния и международных границ, расширения круга общения и т.д.

Несмотря на невысокий пока процент числа людей, пользующихся Интернетом, наша страна в последнее время активно внедряет новые информационные и коммуникационные технологии в систему общего образования. В Концепции формирования информационного общества в России отмечается, что основные направления процесса информатизации связаны с созданием развитой информационной среды общества, а одним из основных ее компонентов выступает образовательная информсреда, которая включает в себя специально организованный комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности[1].

Благодаря созданию и развитию образовательной информационной среды, компонентами которой являются виртуальные представительства каждого учебного и культурного заведения, можно значительно повысить эффективность образовательного процесса в России, особенно в сельских образовательных учреждениях, удаленных реально, но не виртуально от крупнейших культурно-исторических и образовательных центров.

В образовательной информсреде выделяют несколько уровней представления образовательной информации в сети[2]:

1) локальный:

— информация о внеурочной жизни школы;

— материалы вступительных экзаменов различных вузов;

— вопросы билетов школьных выпускных экзаменов;

— темы рефератов по различным предметам;

— доклады, рефераты, выступления школьников на семинарах и конференциях;

— тематические списки дополнительной литературы;

— описания лабораторных и практических работ;

2) региональный:

— учебно-методические материалы из разных школ, центров развития образования, ИПКиПРО, учебно-методических кабинетов;

© А.В. Диков, 2004

— научные материалы, создаваемые для школ местными институтами и университетами;

— экономические материалы, предоставляемые местной администрацией, банками, предприятиями;

— организационно-управленческая информация;

— правовая (местное законодательство) информация;

3) внешний:

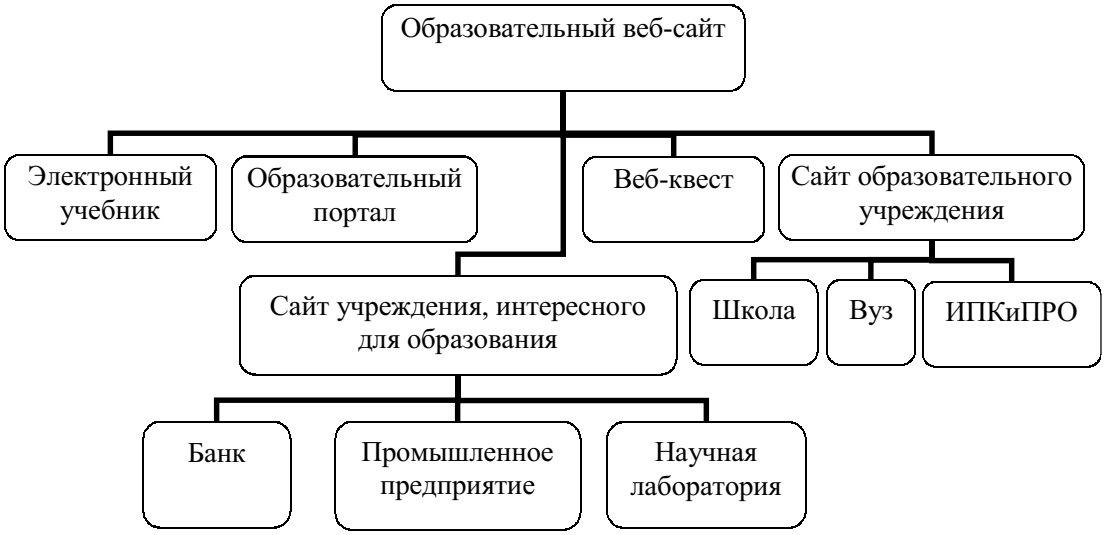
— иноязычные варианты школьных веб-сайтов;

— результаты исследовательской и творческой работы в телекоммуникационных отечественных и международных проектах и др.

На внешнем уровне происходит представление образовательной информации как части общероссийского сегмента Интернета (Рунета) и всемирного Интернета. Школы при этом используют разнообразные ресурсы российского и всемирного Интернета: известных отечественных и зарубежных библиотек (РГБ, ГПНТБ, библиотека конгресса США и т.д.); известных отечественных и зарубежных музеев и галерей (Третьяковская галерея, Русский музей, Эрмитаж, Московский Кремль и т.д.); гипертекстовых энциклопедий и словарей (космонавтика, боги и герои древнего мира, толковый словарь В.И. Даля и С.И. Ожегова); дистанционных образовательных центров, организующих проектную деятельность учащихся, и образовательных секторов (Эйдос, ДОО, Школьный сектор ассоциации Реларн и ИОСО РАО и др.).

Проследим, как влияет интегрирование интернет-технологии в учебный процесс на функционирование педагогической системы общеобразовательной школы. Известно, что педагогическая система включает в свою структуру следующие взаимосвязанные компоненты: цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, дидактические процессы, организационные формы, учеников, учителей.

Использование Интернета способствует формированию и развитию способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. Образовательная информация может теперь рассматриваться как понятие интегративное, вбирающее в себя разнообразные виды информации (текст, графику, видео, аудио, гипертекст) и различные формы ее предъявления в сети (веб-сайт, веб-квест, электронный учебник, образовательный портал и т.д.).



Образовательный веб-сайт (см. рисунок) — совокупность объединенных гиперссылками веб-страниц, посвященных образовательным целям и расположенных на одном сервере. Учебник, выполненный в формате HTML, обладает

следующими достоинствами по сравнению с бумажным аналогом:

— предполагает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;

— допускает возможность постоянного обновления;

— требует небольших затрат на публикацию и размножение;

— допускает возможность размещения в нем интерактивных веб-элементов, например тестов или рабочей тетради;

— позволяет копировать и переносить части для цитирования;

— допускает нелинейность прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;

— устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах;

— допускает наличие системы поиска информации.

Образовательный веб-квест — страницы по определенной теме на образовательных сайтах, которые соединены большим числом гиперссылок со страницами из других сайтов во Всемирной паутине. Например, страница по курсу астрономии может иметь ссылки на серверы реально действующих обсерваторий, библиотек НИИ, космических организаций. От тщательного подбора ссылок зависят эффективность работы учащихся, экономия их времени на поиск в сети нужной информации. Учащийся самостоятельно решает, какие материалы он будет просматривать подробно, а какие — нет[3].

Ресурсы отечественного Интернета уже достаточно развиты, чтобы служить средством для создания образовательных веб-квестов. Одним из известных российских квестов является сайт «Защитим Байкал», разработанный учителями и учениками гимназии из Ангарска. Веб-квест предполагает работу группы экспертов по определенной схеме, предусматривающей анализ большого числа источников информации, список которых приведен на отдельной веб-странице сайта.

Образовательный портал — сайт, который содержит большую коллекцию структурированных ссылок на образовательные ресурсы Интернета, собственные образовательные страницы. Портал является как бы «главным входом» в образовательное пространство сети. В настоящее время уже работают федеральный портал «Российское образование» (www.portal.edu.ru), Российский общеобразовательный портал (www.school.edu.ru), портал «Гуманитарные науки» (http://www.auditorium.ru/), естественно-научный образовательный портал (http://en.edu.ru/), портал информационной поддержки единого государственного экзамена (http://ege.edu.ru/).

На школьном веб-сайте ученики имеют виртуальные классы, дневники, портфели, парты, предметы; родители — дневник ученика, консультации специалистов, домашние задания, родительские собрания; учителя — методическую базу материалов, кроме того, они размещают информацию для учеников и родителей; администрация имеет статистику, оперативно информирует, диагностирует. Педагогическая концепция школы и ее основные структурные элементы определяют базовую основу школьного сайта, который должен выступать средством повышения эффективности всех сторон деятельности школы[4].

Использование Интернета способствует переходу на личностно ориентированную основу обучения, порождает потребность в информационных ресурсах, поступающих из университетов, библиотек, архивов, учреждений социальной защиты, культуры, здравоохранения и т.д. В рамках личностно ориентированного обучения возникает необходимость в специально создаваемых для размещения в сети Интернет материалов для самостоятельной работы учащихся, предполагающих поиск конкретной учебной информации (информационные и методические материалы учебно-воспитательного характера, электронные учебники, результаты дистанционных олимпиад, викторин, проектов и под.). Личностно ориентированная парадигма предполага-

ет разветвленные пути изучения проблемы, а информация, представленная в виде гипермедиа (основной формат Всемирной паутины), позволяет реализовать такие пути.

Учителя становятся членами мирового сетевого образовательного сообщества, взаимодействуют друг с другом посредством русскоязычных и англоязычных списков рассылки, теле-, аудио- или видеоконференций, чат-сессий или веб-дискуссий, совместной исследовательской и творческой деятельности в национальных и международных проектах, делятся своими идеями, результатами практической деятельности и уникальными находками в педагогических подходах к преподаванию своего учебного предмета. Педагоги могут проводить на веб-сайте своей школы собственные консультации для родителей по вопросам обучения и воспитания школьников, пользоваться информационными базами педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского, библиотек конгресса США, Лондонского университета, МГУ, отечественных и зарубежных архивов, ведущих музеев мира. Они имеют возможность использовать существующие в сети инициативы и в рамках этих инициатив организовать работу учащихся в разнообразных сетевых проектах, а могут и проявить собственную инициативу и организовать уникальный телекоммуникационный проект.

Ученики в Интернете ведут поиск необходимой информации в информационных базах данных для решения учебной задачи, знакомятся с разными точками зрения на изучаемую проблему, принимают участие в различных национальных и международных сетевых инициативах (олимпиадах, викторинах, конкурсах, проектах), ведут переписку со сверстниками на родном и английском языках, участвуют в отечественных и международных чат-сессиях, видео-, аудио-, телеконференциях по различным вопросам, публикуют в Интернете свои творческие и журналистские работы (сочинения, рисунки, изображения поделок, статьи, фотографии и пр.), обучаются на дистанционных курсах по учебным предметам, принимают участие в тестировании, проводимом вузами, создают информационные и образовательные веб-ресурсы.

Благодаря интернет-технологиям реанимируются забытые и возникают новые формы обучения, к которым относятся:

— метод проектов — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные и прочие методики;

— обучение в сотрудничестве;

— модульное обучение;

— разноуровневое обучение;

— кейс-технология, при которой учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и пересылаются обучаемому для самостоятельного изучения (с периодическими консультациями у специальных преподавателей-тьюторов в созданных для этих целей региональных учебных центрах);

— TV-технология, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей-тьюторов;

— сетевая технология, базирующаяся на использовании сети Интернет как для обеспечения обучаемых учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми.

Большую популярность в сети в последнее время получили дистанционные образовательные олимпиады (ДОО), организующие проектную деятельность учащихся из разных городов. ДОО по биологии (http://attend.to/doob) проходила под девизом «Лекарственные растения в школьной биологии», ДОО по географии (http://attend.to/doog) — «Литосфера

и рельеф», по математике (http://attend.to/doom) — «Оригами». В число этапов олимпиады входят: конкурс приветствий; обучающие семинары для учащихся и учителей, конкурсные туры, где обязательно должно присутствовать практическое задание, интересное для участников; подведение итогов и выпуск электронного методического сборника проекта.

Внушительную коллекцию ссылок на образовательные сайты, сгруппированную по школьным предметам, предлагает сайт Федерации интернет-образования (http://www.fio.ru) в разделе «Рейтинг образовательных электронных ресурсов». Автор данной статьи на своем сайте, расположенном в Интернете по адресу http://www.sura.ru/dikov, одну из страниц посвятил структурированному и постоянно пополняемому списку ссылок на образовательные ресурсы Интернета.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: www.iis.ru/library/riss/riss.ru.html

[2] См.: *Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С.* Моя провинция — центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М., 1999.

[3] См.: *Хуторской А.В.* Современная дидактика. СПб., 2001.

[4] См.: *Хуторской А.В.* Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. М., 2000.

Поступила 28.01.04.

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТОРОВ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

С.И. Борисов, *ведущий программист лаборатории инструментальных систем моделирования и обучения Томского университета систем управления и радиоэлектроники,*

В.В. Кручинин, *зав. лабораторией инструментальных систем моделирования и обучения Томского университета систем управления и радиоэлектроники, зам. директора по научной работе Томского межвузовского центра дистанционного образования*

В статье рассматривается класс программ учебного назначения, предназначенных для генерации вопросов. Описываются обобщенная структура и алгоритм работы. Приводятся основные свойства генераторов и конкретные примеры генераторов для организации тестового контроля. Показана технология использования генераторов в компьютерных тренажерах и учебниках на основе опыта Томского межвузовского центра дистанционного образования.

A class of education programs, designed to use for test questions generation is considered. Generalized structure and operation algorithm are described. Basic properties of the generator program(s) are listed. Examples of generator programs are provided, ready to apply for educational knowledge testing process organization. A tested technology of generator programs as applied in computer training programs and textbooks is considered. Experience of generator(s) application in a real educational institution in Tomsk interuniversity center of distance education is given for consideration.

Одним из важнейших элементов технологии обучения является действенный контроль знаний. Организация контроля знаний (входного, промежуточного и итогового) не обходится без выдачи некоторого тестового задания. Если количество этих заданий сравнительно невелико, то за короткое время может быть создан компьютерный банк ответов, решений и т.п. Подтверждением тому служат многочисленные сайты, распространяющие рефераты. Имеются сайты, которые предоставляют услуги по решению задач, курсовых проектов и пр., что также приводит к созданию соответствующего банка ответов и решений.

Проблема плагиата в Интернете — одна из сложнейших[1]. Некоторые фирмы предлагают программные системы, которые могут анализировать текст на предмет заимствования[2]. Можно также использовать поисковые сервера, вста-

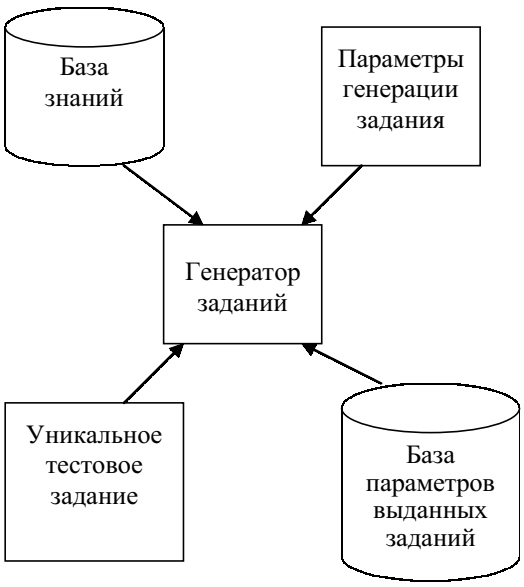
© С.И. Борисов, В.В. Кручинин, 2004

вив в поля окна поиска требуемый фрагмент. Однако это требует существенных затрат на организацию соответствующей проверки.

Опыт, накопленный в Томском университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) при организации дистанционного обучения, показывает, что наиболее действенной является выдача уникального, индивидуального задания каждому студенту. Это достигается за счет применения программных генераторов тестовых заданий.

Обобщенная структура генератора

Генератор — это программная система, которая синтезирует тестовое задание. Обобщенная структура такой системы показана на рис. 1.



Р и с. 1

База знаний содержит полную информацию для генерации задания. Если задание — задача, то база знаний содержит банк шаблонов формулировок задач, области изменения параметров задач, алгоритм нахождения решения или проверки наличия решения, алгоритм изменения значений параметров. Если задание — последовательность вопросов, то могут использоваться разнообразные модели и алгоритмы генерации вопросов[3].

Параметры генерации задания задают начальные значения параметров генерации и ограничения на тип генерируемых заданий. Начальные значения параметров генерации могут быть получены на основании: 1) датчика случайных чисел; 2) индивидуальных параметров студента: фамилия, имя, отчество, место и дата рождения, семестр и пр.; 3) некоторого унифицированного кода, присваиваемого студенту при поступлении в вуз.

Уникальное тестовое задание является конечной целью работы генератора и представляется на некотором декларативном языке для последующего этапа визуализации. Например, генераторы в системе «Фея» формируют тестовое задание на языке представления теста этой системы[4]. Можно также представлять тестовые задания на языке Tex[5] или XML[6].

База параметров выданных заданий предназначается для двух основных целей:

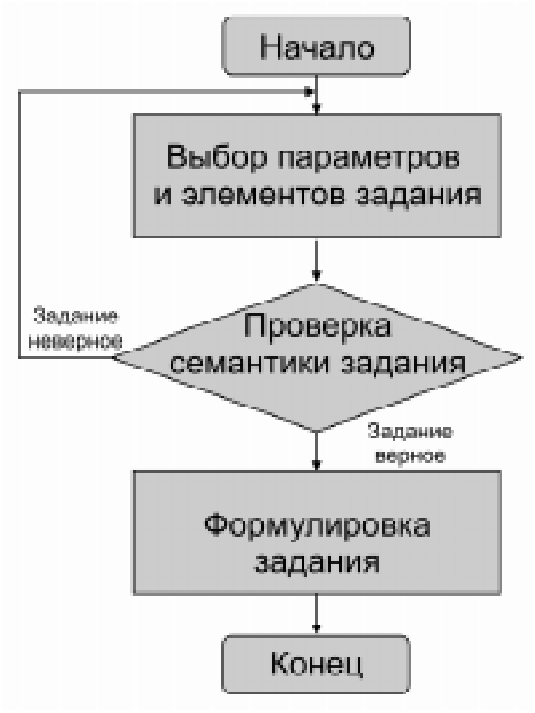
1) идентификации задания, выполненного студентом. Опыт, накопленный в Томском межвузовском центре дистанционного образования (ТМЦДО), показывает, что некоторые студенты присылают ответы или решения не на те задания, которые им были выданы;

2) оперативного анализа и исправления ошибок. Генераторы — сложные программы, отладка которых является достаточно сложным делом. Проверить его работоспособность во всех случаях практически невозможно.

Алгоритм работы генератора (рис. 2) зависит от типа задания и моделей представления знаний.

Рассмотрим основные шаги работы алгоритма.

1. Выбор параметров и элементов задания — это, собственно говоря, шаг, на котором производится синтез задания. Выбор осуществляется, как правило, на основе использования датчика случайных чисел, что в некоторых случаях существенно снижает параметры



Р и с. 2

генерирующего алгоритма. Если параметры генерировать от входных параметров студента, то необходимо подбирать хеш-функции, которые вычисляли бы значения ключей. Хорошие результаты дает использование алгоритмов нумерации, которые перечисляют все варианты заданий данного алгоритма генерации[7].

2. Проверка семантики задания — важный шаг, поскольку не всякая комбинация параметров может привести к решению задачи. В простейшем случае следует проверить некоторую формулу, например: подкоренное выражение не должно быть меньше нуля. В более сложных случаях — разработать специальный алгоритм семантического контроля.

3. Формулировка задания — шаг, на котором производится преобразование внутреннего представления тестового задания на некоторый декларативный язык. Поскольку текст задания может содержать формулы, рисунки, таблицы и пр., то нужно использовать язык описания документа для какого-либо конкретного пакета.

Отметим, что если задание можно разбить на части, то приведенный обобщенный алгоритм (см. рис. 2) применим к каждой отдельной части, поэтому весь генератор может представлять собой многократную итерационную схему.

Перечислим основные свойства генератора:

1) мощность;

2) управление последовательностью генерации;

3) управление сложностью тестового задания.

Мощность генератора — это количество возможных вариантов заданий, которые он может получить. При разработке генератора нужно оценить его мощность, в некоторых случаях это трудно сделать, поскольку связь между отдельными генерируемыми элементами задания может оказаться довольно сложной.

При проведении тестирования в компьютерных классах тестовые задания на двух соседних компьютерах должны быть, по крайней мере, не похожими друг на друга. В результате встает задача установки семантического расстояния между двумя сгенерированными заданиями и управления генерацией с учетом этого расстояния.

Еще одним важным свойством генератора является возможность управления сложностью задания. В простейших случаях генератор выдает задания одной и той же сложности. В некоторых технологиях требуется генерировать задания с разной сложностью, начиная, как правило, с простых и заканчивая самыми сложными[8].

Генераторы для тестового контроля знаний

Задача построения генераторов тестовых заданий и вопросов возникла при организации тестового контроля знаний в дистанционной технологии обучения. Опыт создания и использования компьютерных контрольных работ и экзаменаторов, накопленный в Томском межвузовском центре дистанционного образования[9], показал, что:

1) студенты быстро приспосабливаются к небольшому (100—300 вопросов) компьютерному экзамену, заготавливают шпаргалки;

2) происходит простое механическое запоминание ответов на данный вопрос, поскольку в ответ нужно ввести конкретное число или выбрать конкретный вариант;

3) при одновременной сдаче экзамена в компьютерном классе вопросы для разных студентов могут быть одни и те же.

Таким образом, уменьшается эффективность проведения экзаменационных сессий и контрольных точек. Для устранения указанных недостатков было предложено использовать генераторы тестовых заданий и вопросов.

Рассмотрим пример, в котором нужно вычислить определитель 5-го порядка[10].

В общем случае для формулировки данной задачи необходимо сгенерировать соответствующую матрицу, дискриминант которой должен быть не равен нулю. Далее, применяя алгоритм вычисления определителя, найти его значение. Использовать эту задачу для тестирования студентов автор нашел нецелесообразным и предложил вариант матрицы специального вида:

$$\begin{vmatrix} 0 & b & c & a_1 & a_2 \\ 1 & x & y & z & u \\ 0 & b & c+1 & a_3 & a_4 \\ 0 & b & c+2 & a_5 & a_6 \\ 0 & b & c+3 & a_7 & a_8 \end{vmatrix}$$

Для такого вида матрицы определитель считается по формуле

$$D = -b((a_5 + a_1 - 2a_3)(a_8 + a_4 - 2a_6) - (a_7 + a_3 - 2a_5)(a_6 + a_2 - 2a_4)), \quad (1)$$

где генерируются параметры *b, c, x, y, z, u, {a}*, причем параметры *c, x, y, z, u* могут быть любыми, *b* не равно нулю. Множество параметров генерируется из условия неравенства нулю определителя. Зная свойства разложения матрицы при вычислении определителя, сравнительно легко найти решение поставленной задачи. Тогда алгоритм генератора будет следующий.

Шаг 1. Генерируем любые значения для параметров *c, x, y, z, u*.

Шаг 2. Генерируем значения для *b* и множества параметров *{a}*.

Шаг 3. Вычисляем значение *D* по формуле (1).

Шаг 4. Если *D* равно нулю, то повторяем шаг 2.

Шаг 5. Формулируем задание с полученными параметрами и записываем правильное решение.

Данный пример показывает, что алгоритм решения задачи может быть существенно упрощен. Но количество вариантов заданий является огромным числом, даже при таком упрощении. Например, если каждый значимый параметр будет иметь по 10 значений, то общее число вариантов может быть порядка 10^9.

Другой пример взят из генератора компьютерных экзаменов по информатике[11].

Дан целочисленный массив длиной 8. Массив необходимо отсортировать по возрастанию. Массив дан после *n* шагов пузырьковой сортировки. Введите через пробел элементы массива после *n* + 1 шага.

n изменяется от 1 до 5, первые *n* элементов уже отсортированы. Элементы массива случайным образом задаются в диапазоне от 1 до 99.

Ниже приведен алгоритм сортировки на языке Паскаль.

```
{сортировка пузырьковым методом}
procedure Bubble;
var
    i,j: index;
    x: item;
begin
    for i := 2 to n do
    begin
      for j := n downto i do
        if a[j-1].key> a[j].key then
        begin
          x := a[j-1];
          a[j-1] := a[j];
          a[j] := x;
        end;
    end;
end; {конец сортировки пузырьковым методом}
```

Генерируя случайно значения для элементов массива и значения для *n,* получим конкретное тестовое задание. Количество конкретных тестовых заданий будет вычисляться по формуле

$$\nu = 99^8 \cdot 5.$$

Это позволяет практически каждому студенту дать индивидуальное задание.

Важным дополнительным требованием к генераторам для тестовых заданий является необходимость получения правильного решения или ответа. Это накладывает новые ограничения на генераторы такого вида, а с другой стороны, позволяет автоматизировать контроль. Например, студент присылает по электронной почте протокол контрольной работы в форме компьютерного тестирования, который получает генератор. Этот протокол содержит параметры студента, контрольной работы и ответы на сгенерированные тестовые задания, введенные студентом. В центре протокол может быть открыт и просмотрен программой — почтовым роботом.

Генераторы заданий в тренажерах

Компьютерные тренажеры являются необходимым инструментом, позволяющим студентам закреплять знания по различным дисциплинам.

Генераторы в тренажерах также играют существенную роль, однако цели их применения другие. Они позволяют:

1) каждый раз получать текст задачи с новыми числовыми данными. Благодаря этому студент не привыкает к конкретному числу, а учит алгоритм решения;

2) управляя классами задач и их сложностью, определить слабые места студента и тем самым способствовать более полному изучению предмета;

3) существенно переработать методическое обеспечение курса, что приводит к более глубокому пониманию сути предмета и методам написания и представления методического обеспечения.

Рассмотрим генерацию задания для тренажера «Найти предел функции» в компьютерном учебнике по математике[12].

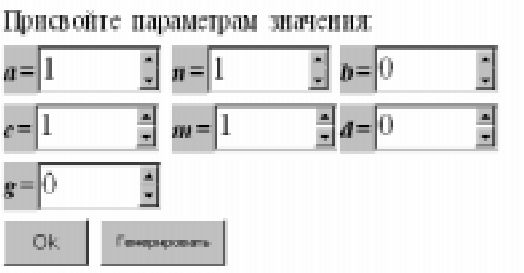
В общем виде функция может выглядеть, например, следующим образом:

$$\lim_{x \to g-0} \frac{\sin(ax^n + b)}{cx^m + d}.$$

В данном случае присутствуют 7 переменных, для которых генерируются значения в различных диапазонах, например:

$$b, g \in [-9, 9]; \quad a, c \in [1, 9]; \quad n, m \in [1, 3].$$

Отличие от генерации аналогичных тестовых заданий заключается в том, что пользователь (студент) может сам задать начальные значения (например, если ему встретилась аналогичная задача в его контрольной работе) либо сгенерировать их автоматически. На рис. 3 показана форма для запроса у студента начальных данных.



Р и с. 3

Разумеется, студент может задать различные данные, в том числе такие, для которых решение задачи не имеет смысла или невозможно. Чтобы избежать этого, предусмотрены специальные способы контроля.

Для указанного примера введем функции $P(x) = \sin(ax^n + b)$ и $Q(x) = cx^m + d$. Для контроля введем правило: если $P(g) \cdot Q(q) \neq 0$.

Пусть, например, были введены следующие начальные данные: $a = 3$, $n = 1$, $b = 0$, $c = 1$, $m = 1$, $d = 0$, $g = 0$. Тогда функция принимает вид:

$$\lim_{x \to 1+0} \frac{\sin(3x)}{x^3 - 1}.$$

Заключение

В настоящее время в ТМЦДО внедрены и эксплуатируются свыше 20 генераторов тестовых зданий общим объемом более 2 000 шаблонов и алгоритмов, для различных дисциплин, таких как математика, физика, иностранный язык, микроэлектроника, цифровая схемотехника, информатика. Опыт показывает, что различные базы правильных ответов и решений, в том числе и шпаргалок, становятся ненужными. В результате студенты не ищут готовых решений, а основательно готовятся к указанным предметам.

Разработаны и внедрены 2 компьютерных учебника по высшей математике, охватывающие соответственно 2 семестра изучения этой дисциплины в техническом вузе. В этих компьютерных учебниках реализованы около 180 тренажеров. Во всех тренажерах присутствует генерация начальных данных по указанной технологии.

Генераторы становятся одним из важных классов компьютерных учебных программ, поднимающих компьютерные технологии обучения на более высокий уровень.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Кузьменков О.И.* Проблемы сетевого плагиата (http://www.library.by/shpargalka/belarus/007/657.htm).

[2] См.: *Groark M., Oblinger D., Choa M.* Term paper Mills, Anti-Plagiarism Tools, and Academic Integrity // EDUCOUSE Review / 2001. Sept./Oct. P. 40—48; *Mike H., Friesner T.* Plagiarism and Poor Academic Practice — A Threat to the Extension of e-Learning in Higher Education? // Electronic Journal of e-Learning. V. 2. Iss. 1 (Febr. 2004). P. 89—96 (http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art25-hart-friesner.pdf).

[3] См.: *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных и обучающих систем. М., 2003; *Кручинин В.В.* Разработка компьютерных учебных программ. Томск, 1998.

[4] См.: *Кнут Д.* Компьютерная типография. М., 2003.

[5] См.: Mathematical Markup Language (MathML) Version 2.0 (Second Edition) (http://www.w3.org/TR/MathML2).

[6] См.: *Дмитриева Н.М., Кручинин В.В., Ситникова Е.А.* Технология разработки компьютерных учебных работ и экзаменаторов в Томском межвузовском центре дистанционного образования // Тез. докл. семинара «Электронные учебники и учебно-методические разработки в открытом образовании». М., 2000. С. 69—70.

[7] См.: *Кручинин В.В.* Генераторы в компьютерных учебных программах. Томск, 2003.

[8] См.: *Аванесов В.С.* Теория и методика педагогических измерений (http://testolog.narod.ru).

[9] См.: Организация всестороннего контроля знаний студентов в дистанционной технологии обучения / Кручинин В.В. и др. // Новые информационные технологии в университетском образовании: Тез. докл. междунар. науч.-метод. конф. Новосибирск, 2003. С. 72—73.

[10] См.: *Кручинин В.В., Магазинников Л.И.* О повышении качества контролирующих материалов // Материалы науч.-метод. конф. Томск, 2002. С. 69.

[11] См.: *Молочко М.В., Тимченко С.В.* Генераторы по информатике в компьютерных экзаменах // Материалы регион. науч.-техн. конф. «Современное образование: инновации и конкурентоспособность». Томск, 2004. С. 105.

[12] См.: *Борисов С.И., Дмитриева Н.М., Долматов А.В., Кручинин В.В., Ситникова Е.А., Томиленко В.А.* Компьютерный учебник по математике. Ч. 1 // Тез. докл. семинара «Электронные учебники и учебно-методические разработки в открытом образовании». С. 46—48.

Поступила 30.08.04.

СОЦИОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

ЦЕННОСТНЫЙ ВЫБОР ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СТУДЕНТА
(на материале социологического исследования Ставропольского государственного аграрного университета)

Т.И. Барсукова, *доцент кафедры социологии и социальной работы Северо-Кавказского государственного технического университета*

Статья отражает некоторые аспекты ценностного выбора студентов провинциальных вузов на примере Ставропольского государственного аграрного университета. Новизна авторского подхода заключается в исследовании ценностных ориентаций студентов с позиций влияния на их выбор двух агентов социализации: вуза и семьи. Семья является тем социальным институтом, который наряду с религией и этносом в периоды социальных кризисов становится для человека устойчивым основанием его бытия. Поэтому современный студент опирается в своих мировоззренческих поисках не только на ценности, предлагаемые вузом, но и обращается к семейным традициям, обычаям, ищет среди родных ему людей одобрение своих действий.

The article describes certain aspects governing 1—4 year students choice of values. The novelty of author's research consists in studying the students value orientations in terms of their family versus higher educational establishment influence on their choice. The importance of family traditions and values is emphasized.

Современный социальный институт высшего образования выполняет целый ряд общественно значимых функций, среди которых функции образования и воспитания, несомненно, стоят на первом месте. Сегодня к образованию как социальному институту предъявляются новые требования, отражающие тенденции и противоречия общественного развития. Повседневная студенческая жизнь конкретизируется для каждого студента в наборе определенных знаний, навыков, правил, норм поведения и ценностей, предлагаемых конкретным вузом в конкретной ситуации. Вместе с тем в правилах и нормах реализованы общезначимые начала, базовые ценности человеческой цивилизации.

В стратегии высшего образования особую роль приобретает забота о всестороннем развитии личности студента. Ее становление происходит под непосредственным влиянием учебного заведения, в котором студент обучается. Усвоение корпоративной культуры сопровождается адаптацией прежде всего к общественно значимым, т.е. коллективным, нормам, ценностям, образцам поведения. Система этих социально-культурных атрибутов определяет социальный облик студента и способствует его индивидуальному и общественному самовыражению. В процессе адаптации он усваивает коллективные нормы поведения до такой степени, что они становятся частью его внутреннего мира и направляют его индивидуальные и социальные действия. Осуществляется интериоризация социальной культуры через каналы социального института высшего образования, в котором вуз выступает агентом вторичной социализации. Именно в силу этого изучение социальных характеристик вузовской молодежи представляется весьма актуальным.

Проведенное нами исследование ценностного выбора студента аграрного университета позволяет судить не только о том, каких специалистов готовят сегодняшние провинциальные вузы[1], но и о духовно-нравственном здоровье студентов, о детерминированности их ценностных ориентаций, об отношении к своему будущему и о целом ряде других социальных характеристик молодого человека. В опросе в качестве респондентов приняли участие более тысячи студентов различных факультетов, среди них 52,0 % юношей и 48,0 % девушек. Опрос проводили сотрудники лаборатории социально-педагогических исследований Ставропольского государственного аграрного университета (СтГАУ) в апреле — мае 2004 г.[2]

Нами были выделены две группы факторов, влияющие на процесс социа-

© Т.И. Барсукова, 2004

лизации студентов, связанные соответственно с вузом и с семьей. Именно эти социальные институты в современных условиях нормативно-ценностного кризиса должны играть решающую роль в становлении социально благополучного, нравственно здорового молодого человека. Так ли это на самом деле, позволяют судить данные эмпирических исследований. Сформулированная нами широкая исследовательская проблема, требующая серьезной, длительной по времени работы социологов, как эмпириков, так и теоретиков, отражает реально существующее противоречие между состоянием нормативно-ценностной неопределенности, сложившейся в российском социуме, и потребностью в реформировании общественных отношений, в реализации которой вузы играют решающую роль. В данном контексте в дальнейшем была сформулирована более узкая проблема, на изучение и определение возможных путей разрешения которой и было направлено наше исследование.

Прежде чем изложить результаты выполненного анализа, приведем несколько положений той теоретико-концептуальной базы, которая выступила основой разработки исследовательской программы и интерпретации полученных нами данных. Фундаментом всей ценностной системы, связанным с многообразными сферами повседневной жизни общества, являются общезначимые ценности. Эти ценности, по мнению Д.Е. Фролова[3], ограничивают человека, т.е. требуют своего обязательного исполнения каждым членом современного цивилизованного общества. Автор выделяет первичные и вторичные социальные ценности. К первичным он относит нравственные и гражданские ценности, ко вторичным — политико-правовые, социально-экономические и экологические.

В контексте исследуемой проблемы под ценностями понимаются феномены материального или духовного мира, имеющие особую значимость для индивида или группы. Идеалы или смысложизненные ценности — это модели или эталоны, содержание которых носит предельно абстрактный характер. Несмотря на то что идеал вырастает из реальности, он не является синонимом этического идеального типа, не может быть неким усредненным образом и не соответствует в точности каким-либо эмпирическим образцам.

Место социального идеала в мировоззрении современного студента

Согласно результатам исследования более половины опрошенных студентов — 50,6 % — считают, что у молодого человека должен быть идеал для подражания.

При проведении нами в 2001 г. опроса среди учащихся Ставропольского края[4] респондентам предлагалось ответить на вопросы: какие черты из предложенных в анкете они включили бы в содержание идеала обязательно; не включили бы ни при каких обстоятельствах; включили бы при определенных обстоятельствах? Те же вопросы были заданы студентам аграрного университета в 2004 г. В таблице приведены сравнительные данные, отражающие динамику содержания идеала при изменении статуса молодого человека. При этом нами были выбраны ответы об обязательном включении той или иной черты в свой идеал.

Выбор черт социального идеала учащимися и студентами Ставропольского края, %

Содержание социального идеала	Учащиеся школ, лицеев, колледжей Ставропольского края (2001 г.)	Студенты СтГАУ (2004 г.)
1	2	3
Умение постоять за себя	92,1	95,0
Уважение к старшим	80,4	95,0
Смелость	88,8	93,1
Самостоятельность	87,6	92,8
Доброта	87,2	92,5
Честность	87,4	92,2

Окончание таблицы

1	2	3
Трудолюбие	79,8	92,2
Храбрость	87,7	89,7
Физическая сила	73,6	87,4
Интерес к учебе	61,9	86,1
Дисциплина	64,0	85,4
Увлечение новым	59,2	84,8
Коллективизм	54,6	83,3
Гуманность (человечность)	74,8	83,0
Стремление быть справедливым	81,7	82,2
Способность к творчеству	56,3	82,2
Общественная активность	49,8	81,4
Патриотизм	39,8	72,4
Критичность мышления	33,1	72,3
Принципиальность	37,5	69,8
Изворотливость	27,2	67,4
Готовность поступить по рекомендации учителя, преподавателя	26,2	63,2
Наглость	14,5	57,3
Гражданственность	36,8	38,8

Полученный нами в ходе опроса идеальный портрет студента отражает образ человека, которому не чуждо ничто человеческое. В отличие от ответов учащихся, в которых четко прослеживаются дифференциация позитивных и негативных ценностей и неприятие последних, в предпочтениях студентов и те и другие качества личности существуют почти на равных. Так, например, принципиальность от изворотливости отделяют по степени их значимости для молодого человека лишь 2,4 %. Однако общая тенденция — отдавать в своем выборе предпочтение социально одобряемым качествам личности, т.е. уважению к старшим, смелости, самостоятельности, доброте, честности, трудолюбию, — сохраняется при переходе молодого человека из социального слоя учащихся в студенчество. Это позволяет поставить вопрос о влиянии вуза на формирование ценностных ориентаций студентов. Нам представляется, что формирование ценностной составляющей в мировоззрении студента — одна из важнейших задач реализации воспитательного потенциала вуза через содержание общественных и гуманитарных дисциплин, кураторскую работу, мероприятия гражданской направленности.

Семья, ее роль в жизни студента

Проводниками воспитательного воздействия на сознание и поведение социальных субъектов, которыми в изучаемом аспекте являются студенты, служат разные социальные общности (от социальной диады и малой социальной группы до нации в целом). Известный американский социолог Ч. Кули, рассматривая проблемы первичной группы, пишет, что «это небольшой круг людей, поддерживающих устойчивые тесные отношения, которые, как правило, отличаются интимностью, взаимной симпатией и пониманием. В первичную группу входят лица, о которых можно сказать „Мы“. Примеры первичной группы: детский игровой коллектив, семья, соседство. Именно здесь индивид обретает чувство социальной принадлежности и усваивает общие идеалы»[5].

Каналы воздействия на общественное и индивидуальное сознание могут быть четко определены или же размыты, но в любом случае по ним перетекает информация о социальных нормах, образцах поведения, социальных стереотипах. Согласно Ч. Кули, первичные группы независимы от большого общества, но в некоторой степени отражают его дух, как и то, что в них существуют соперничество, конкуренция, вражда. Однако именно первичные группы составляют основу того, что является в человеческой природе и человеческих идеалах универсальным, и первичность их состоит именно в том, что они играют решающую роль в формировании социальной природы и идеалов индивидуума.

Первичная социализация выступает базисом для включения личности в систему общественных отношений. От того, какие ценности и образцы поведения семья сможет привить молодому человеку, зависит его дальнейшее существование в обществе. Студенты проходят вторичную социализацию, агентом которой является вуз. Семья, согласно классическому канону социализационной теории, не играет столь значимой роли в жизни молодых людей, как в детстве. Однако в

переломные моменты истории человек обращается к традиционным, исторически устойчивым основаниям социального бытия, каковыми являются семья, этнос, религия. Они также приобретают ряд особенностей, характерных для периодов нестабильности и социальных катаклизмов, но остаются наиболее надежными, особенно для молодого человека с еще не совсем сформировавшимся мировоззрением. Так, семья ослабляет функции социального контроля. Воспитание черт высокой морали во многих семьях заменяется формированием конформизма. Это закономерно и объяснимо, а может быть, даже и оправданно, например, в условиях криминализации социума, но в любых условиях семья сохраняет хозяйственно-экономическую, охранительную, коммуникативную и психоэмоциональную функции, причем последняя имеет тенденцию перерастать в психотерапевтическую, что связано с отсутствием устойчивых оснований бытия в самом социуме, нарастанием стрессовых ситуаций, порожденных материальным неблагополучием, социальной незащищенностью, воинствующим хамством и т.п.

Наше исследование показало, что для большинства студентов семья является значимой, референтной группой. Практически во всех семьях студентов (94,6 %) есть семейные праздники. Так, праздники религиозного характера отмечают 92,5 % семей респондентов, дни рождения — в 72,6, национальные праздники — в 22,3, гражданские — в 22,2, окончание учебного года, полугодия — в 20,9 %.

Семейные торжества воспитывают традицию. В российской ментальности уважение к традициям поддерживается воспитательной работой вуза. В аграрном университете сохранен институт кураторства с I по V курсы, а управление воспитательной работой осуществляет совет старших кураторов, куда входят представители всех факультетов[7]. В числе их задач — поддерживать взаимосвязь с семьями студентов.

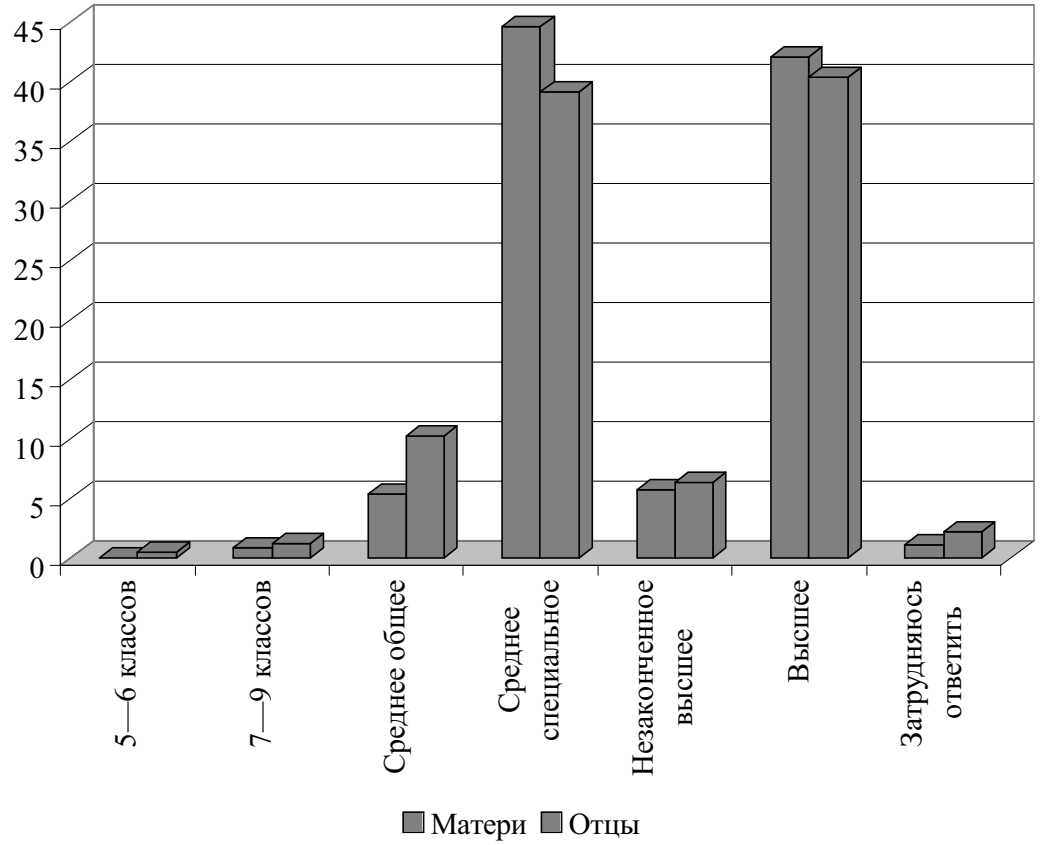
Немаловажную роль в социализационном процессе играет отношение родителей к учебе студентов. Согласно данным нашего опроса, такую заинтересованность проявляют родители и ближайшие родственники большинства респондентов. Так, постоянно интересуются успеваемостью 86,5 % матерей и 74,5 % отцов. Среди дедушек и бабушек этот показатель составляет 51,8 %.

В тех семьях, где члены не проявляют почти никакой заинтересованности в отношении учебы своих детей или родственников, соответствующие показатели таковы: матери — 1,0 %, отцы — 5,9, дедушки, бабушки — 14,4 %.

Вообще, можно отметить довольно высокий уровень заинтересованности родителей учебной жизнью детей. Это можно рассматривать как ресурс, не только стимулирующий учебу студентов, но и поднимающий авторитет вуза в социуме. Руководству деканатов и кафедр важно поддерживать данную заинтересованность, активизировать формы взаимодействия с родителями, особенно на младших курсах обучения (информация об учебе, вузе, организация встреч родителей и родственников студентов с руководством, преподавателями, участие в жизни факультета, кафедр и т.д.).

О заинтересованности семей студентов в получении теми высшего образования могут свидетельствовать данные об образовании (рисунок), виде деятельности и должности родителей. Так, родители, имеющие высшее образование, а таковых большинство (40,4 % отцов и 42,1 % матерей), являются наглядным примером для собственных детей. Среднее специальное образование имеют 39,1 % отцов и 44,6 % матерей. При этом бóльшая часть родителей — 65,7 и 66,2 % соответственно — трудятся на постоянной работе. 19,7 % матерей и 23,2 % отцов принадлежат к числу руководителей, главных специалистов предприятий. В числе родителей, являющихся специалистами, 31,4 % матерей и 23,2 % отцов.

Вышеприведенные данные позволяют предположить, что образовательный и социально-экономический статус родителей — это положительный фактор, сти-



Уровень образования родителей студентов

мулирующий учащихся к осознанному получению профессиональных знаний, умений и навыков.

Исследование ценностных ориентаций позволяет сделать выводы, которые необходимы в построении эффективной системы управления образовательным и воспитательным процессами в вузе.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Исследование проводилось в г. Ставрополе, краевом центре, в вузе, который не относится к столичным или региональным центрам высшей школы.

[2] Программа исследования и анкета были построены на основе ранее разработанных нами документов для проведения социологического опроса на тему «Социальный идеал учащейся молодежи» в Ставропольском крае в 2001 г.

[3] См.: *Фролов Д.Е.* Проблемы формирования новой системы социальных ценностей // Нравственная культура народов России. Саранск, 2001. С. 64.

[4] См.: *Барсукова Т.И.* Социологический анализ воспитания. Ставрополь, 2004. С. 117.

[5] Цит. по: История социологии в Западной Европе и США. М., 1999. С. 74.

[6] Там же.

[7] См.: Управление воспитательной работой в Ставропольском государственном аграрном университете: Учеб.-метод. пособие. Ставрополь, 2003. С. 99—105.

Поступила 28.10.04.

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ

Е.В. Лукьянова, *директор Балашовского филиала, доцент кафедры философии и социологии Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И. Вавилова*

Показаны принципы подготовки к предпринимательской деятельности студентов института менеджмента Саратовского госагроуниверситета, а также их представления о характере предпринимательской деятельности и социальной роли российских фермеров. Раскрываются взгляды современных социологов на проблемы культуры села и социальные функции сельских предпринимателей.

Principles of entrepreneural training of the students of the Institute of Management of the Saratov State Agrarian University, as well as their views concerning the essentials of entrepreneural activity and the social role of Russian farmers are shown. Views of different modern sociologists on the problems of village culture and social functions of rural owners are revealed in the article.

Развитие предпринимательства рассматривается рядом авторов как одна из ключевых характеристик модернизации. Как замечает Д. Макклелланд, к числу основных препятствий модернизации относятся отсутствие установки на предпринимательство, приверженность традиционным формам хозяйственной деятельности. По оценке А. Инкелеса, Д. Смита, менталитет современного человека определяется следующими параметрами: это осведомленный гражданин, уверенный в своих силах, обладающий самостоятельностью взглядов, не поддающийся влиянию традиционалистских установок, с ориентацией на новый опыт и новые идеи, широким кругозором и гибкостью мышления. При этом подчеркивается значение длительного формального образования, урбанизации жизненных стилей, участия в рациональной организации производства.

Транзитивный социум формулирует для себя новые истолкования не только средств, но и целей; его преобразование конституируется как изменение прежде всего дискурсивных правил. С этих позиций может эффективно интерпретироваться логика развития предпринимательства в нашей стране. Данный процесс подспудно шел в СССР начиная с 1960-х гг., когда на уровне частного обмена подобная деятельность трактовалась как противозаконная, спекулятивная, а на уровне управления предприятиями — как злоупотребления служебным положением. Эпизод со Стародубцевым представляется в высшей степени типичным. Будучи руководителем сельскохозяйственного предприятия, он подвергался в советскую эпоху преследованиям, и его стремление к хозяйственной автономии трактовалось едва ли не как антигосударственная деятельность (в определенном смысле так оно и было, поскольку государство претендовало на тотальный контроль и распоряжение всеми ресурсами). Участие Стародубцева в ГКЧП в полной мере продемонстрировало характер его политических убеждений. Однако объективно он действительно участвовал на протяжении 70—80-х гг. в разрушении советской системы (естественно, не желая того), поскольку был агентом процессов изменения дискурсивных правил, а именно это изменение и сделало крах «реального социализма» неизбежным.

Альтернативная модель развития аграрного сектора была предложена в конце 1990-х гг. рядом специалистов (А.В. Акимов, Г.К. Широков, С.И. Лунев)[1]. В ее основе лежит парадоксальная, на первый взгляд, идея, в соответствии с которой разрабатывается вариант стратегического развития России, ориентированный на применение передовых европейских и американских технологий для подъема продуктивности сельского хозяйства России до уровня, позволяющего выйти в качестве экспортера на мировой рынок продовольствия. Эта модель практически исключает сельское предпринимательство как выражение хозяйственной инициативы: активность сельских производителей подчиняется

© Е.В. Лукьянова, 2004

логике реализации некоего общегосударственного проекта, планируемого централизованно и не предполагающего каких-либо форм антиципарной демократии.

Нельзя не согласиться с резким, но абсолютно справедливым замечанием А.В. Акимова: сборка телевизоров или автомобилей из импортных деталей предполагает более простые технологии, чем использующее биотехнологию и генную инженерию современное сельское хозяйство. Собственно, миф о примитивном характере труда в аграрной сфере представляет собой часть политики подчинения ее сфере индустриальной, политики, ориентированной на ограбление села посредством превращения его в периферию индустриального ядра экономики. Суть этого подхода, впрочем, отнюдь не в специальной «антиаграрной» направленности. Тотальное опрощение, превращение человека в частичного работника, утверждение конвейерной организации реализуются и в промышленности, и, как показал М. Фуко, во всех сферах жизнедеятельности индустриального общества: клиника и фабрика дают образцы дисциплинирующих практик для образования, политики, повседневности.

Существует мнение, что переход к демократии и адаптация к ценностям современного рыночного общества представляют для российских граждан не бóльшую сложность, чем для граждан других посткоммунистических стран, например государств Восточной Европы. Те, кто разделяет такой взгляд, исходят из того, что российское общество является урбанизированным, индустриальным, ценности же архаичного, традиционного социума в советский период были разрушены вместе с патриархальным бытом и прежними сословиями. Однако при этом в тени остается одно важное обстоятельство, составляющее исключительную особенность советского общества (отсутствовавшую даже в бывших социалистических странах Восточной Европы). Речь идет о глубине социальных разрушений, о том, что вместе с архаикой были уничтожены и ростки самосознания личности, автономной от государства, а на расчищенном таким образом поле сформировалась совершенно особая, по-своему уникальная система ценностей советского человека. Эта система ценностей существенно отличалась от тех ценностных ориентаций, которые преобладали в странах Западной и Восточной Европы или Латинской Америки, совершавших более или менее успешный переход к демократии и рынку.

Устойчивый отрыв элитообразующих групп от массовых слоев определяется стремлением российского «истеблишмента» консолидировать общество на приемлемых для этих элит ценностных основах современного общества — образованности, профессионализме, личном достоинстве, трудолюбии, правах человека. Проблема в том, что такому стремлению противостоит пассивное, но весьма устойчивое сопротивление большинства массовых групп, оказавшихся в положении социальных аутсайдеров и не заинтересованных в консолидации общества по правилам, предложенным элитой, и на основе таких ценностных приоритетов, которые не оставляют им надежды на изменение своего сегодняшнего бедственного положения.

По суждению большинства аналитиков, сквозной для всех 1990-х гг. в России является тенденция формирования и развития так называемого «потребительского адаптационного индивидуализма»[2]. Индивидуализм, характерный для постсоветского человека, — это не индивидуализм западного общества, предполагающий наличие гражданского общества, развитой системы социальных связей, культуры участия. Постсоветский индивидуализм — прежде всего не вполне адекватная реакция на прежний, во многом насаждавшийся сверху коллективизм; оборотной его стороной являются распад социальных связей, слабость гражданского общества, отсутствие солидарности в отстаивании своих социальных и политических прав. В отличие от консолидированного западного общества российское общество атомизировано, причем это состояние характеризует все его основные социальные группы.

Однако исследованиями Т. Шанина, В.Г. Виноградского, О.П. Фадеевой в

достаточной степени показано, что вышеприведенное утверждение не в полной мере может быть отнесено к сельским сообществам. Здесь социальные сети имеют первостепенное значение для выживания и потому процессы атомизации пошли менее интенсивно, нежели в городе. Такая ситуация, помимо всего прочего, открывает возможности для приобретения предпринимательством роли вектора, определяющего логику строительства символического универсума.

По мнению Д.А. Алисова, культура села является составной частью культуры города. Сельская культура отличается от городской не только и не столько количественными и даже качественными параметрами основных составляющих, сколько технико-организационными, пространственно-временными и функциональными характеристиками. Не только город пришел в деревню, но и деревня «пришла» в город. При этом культура села в современных условиях имеет сложный многослойный характер. Она состоит, как минимум, из традиционной сельской культуры и агроиндустриальной культуры новой формации[3].

Многослойность культуры села обусловлена, в частности, включением в нее элементов, не принадлежащих собственно урбанистической цивилизации, а ранее внедренных в городскую культуру при «размывании» ее в результате массовых миграционных движений (прежде всего в эпоху «большой сделки», по определению V. Dunham). Следовательно, мы имеем дело со своего рода «волной прошлого»[4]. Не все то, что сегодня город может предложить деревне, принадлежит современной информационной цивилизации. Стоит вспомнить, что популярная в 60—70-е гг. (и своеобразным образом ожившая на рубеже 80—90-х гг.) «деревенская проза», артикулировавшая традиционные ценности как противовес модернизации, находила сбыт именно в городской среде. Сельское население тогда, и тем более теперь, жило не ностальгией по утрачиваемым патриархальным ценностям, а стремлением к благополучию (стандарты которого, конечно, менялись).

Статус сельских предпринимателей на сегодня нельзя полагать устоявшимся. В сельских сообществах присутствуют разные суждения относительно принадлежности к данной группе, ее признаках. В современном понимании различие статусов не обязательно должно сводиться к их неравенству. Социальная дифференциация может становиться, но не обязательно становится основой социальной градации. Статус изменяется в зависимости от социального контекста, при этом соотношение значимости аскриптивного и достигнутого статуса тоже может меняться.

Переход от однофакторных теорий статуса к многофакторным, предполагающим ряд измерений статусной позиции, сопровождается введением понятий стратификационного профиля и профиля стратификации. Ими оперируют при анализе проблем статусной несовместимости — противоречий в статусных наборах или статусных характеристиках одного статусного набора. Следствием такого противоречия становится ролевой конфликт, базовую модель преодоления которого Г. Ленски описал в концепции кристаллизации статуса. Кристаллизация — процесс, в котором статусные характеристики приходят в соответствие главным образом на основе согласования их общественного восприятия.

По данным опросов, проведенных в Новокузнецке, структура представлений о социальных функциях предпринимательства такова (%):

1) создание новых рабочих мест, снижение уровня безработицы — 56,88;

2) снижение социальной напряженности в городе — 20,38;

3) улучшение обеспечения населения товарами и услугами — 52,88;

4) снижение цен за счет конкуренции — 42,13;

5) дополнительные налоговые поступления в бюджет города — 40,75;

6) увеличение количества некачественных товаров и услуг — 13,75;

7) увеличение масштабов незаконной деятельности — 20,13;

8) обнищание большинства за счет обогащения меньшинства — 12,25;

9) увеличение количества людей без социальных гарантий на пенсию, больничный, отпускные — 21,50;

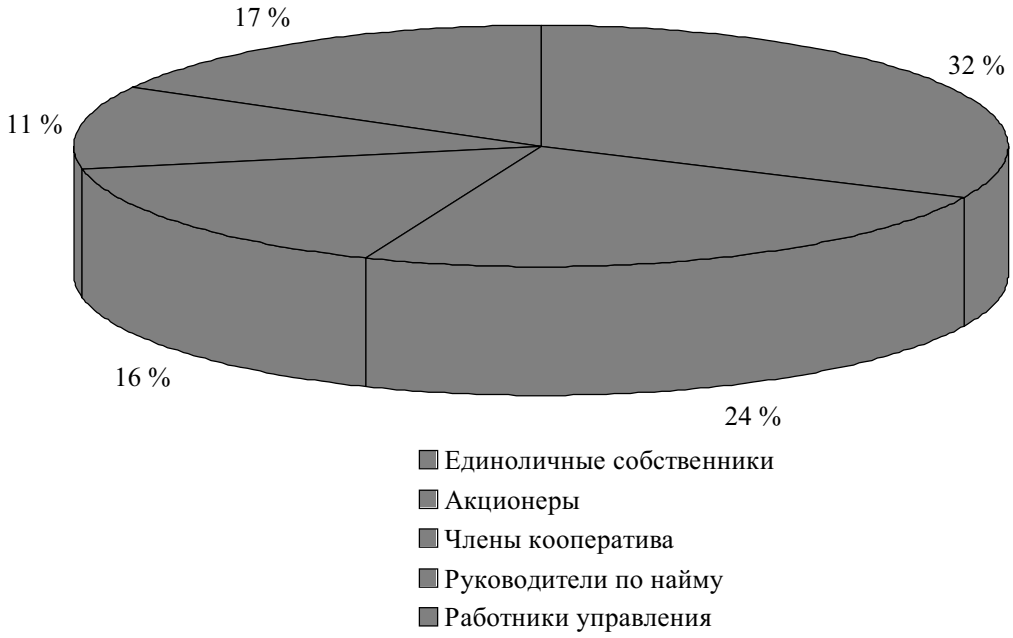
10) увеличение количества «спекулянтов», «мешочников» — 11,13;

11) отсутствие изменений — 10,00.

Как видим, и позитивные соображения (снижение уровня безработицы), и негативные (увеличение числа людей без социальных гарантий) связаны с представлениями советской эпохи о «градообразующей роли» предприятий, обременяющими производственную деятельность обязательствами перед социальной сферой.

В нашем эмпирическом исследовании 2002 г. была осуществлена оценка некоторых объективных данных по социально-демографическим характеристикам групп, отражающих в выборке интересующую нас категорию. Средний возраст собственно предпринимателей — 41,22, фермеров — 43,67 года. Сельское предпринимательство несколько старше, нежели городское, но отнюдь не подпадает под определение итога жизненного пути. Кроме того, следует принимать во внимание, что на селе значительная доля предпринимательской деятельности связана с землей, а по обстоятельствам российской действительности 1990-х гг. получить доступ к владению ею могли прежде всего люди, уже обладавшие достаточно высоким статусом. Вместе с тем то, что люди, считающие себя именно предпринимателями, моложе группы фермеров, служит еще одним свидетельством их ориентированности не только на производство сельхозпродукции, но и на операции, не предполагающие значительного стартового человеческого капитала.

В нашем эмпирическом исследовании осени 2003 г. было осуществлено анкетирование 168 респондентов (из Волгоградской, Пензенской, Саратовской областей), квалифицированных нами как представители среды, к которой принадлежат сельские предприниматели. Структура выборки показана на рис. 1.



Р и с. 1. Распределение типов предпринимателей

Меньше всего в выборке оказалось менеджеров в классическом понимании этого термина. Примеры такого типа нами рассматривались, но они действительно не являются на сегодняшний день типичными для российской деревни, хотя

имеются случаи найма менеджеров как кооперативами, так и приходящими в аграрный сектор внешними инвесторами. Практически равномерно представлены работники управления (как правило, это директора совхозов, председатели колхозов, адаптировавшихся к рыночным условиям) и члены кооперативов. Более значительная группа, четверть выборки, — акционеры. Успехи акционирования на селе связаны главным образом с поиском форм адаптации к новым условиям жизнеспособных колхозных и совхозных хозяйств. Наконец, доминируют количественно (примерно треть выборки) единоличные собственники, преимущественно фермеры. Конечно, это количественное превосходство не означает превосходства экономического.

Положение российской деревни значительной частью населения воспринимается как безнадежное. Показательный фрагмент содержит роман одного из популярных авторов начала нового тысячелетия М. Веллера: «Деревня была ужасна. Это была даже не дыра, а скорее останки дыры, выбывшей по ветхости из конкурса дыр. Все прямые линии были кривыми и волнистыми, все прямые углы косыми, содержа любое количество градусов, кроме девяноста. Заборы застыли в падении. Деревянные стены и крыши напоминали цветом и общим пессимизмом слинявшую от старости и полудохлую ворону... Удивительна была сочная грязь на единственной улочке, если можно назвать улочкой проход между двойным рядом хибар: при полном отсутствии видимых людей неясно оставалось, кто мог эту грязь замесить своими ногами либо колесами. Грязь выглядела естественным основанием и прародительницей всего, что возвышалось над ней и наводило на мысли о стихах Некрасова, крепостном праве и домотканых саванах»[5]. Деревня, в которой нет электричества, солярки, корма для скота и вообще ничего, кроме самогона, оставляет впечатление полной безысходности. Но именно такой она видится большинству потенциальных инвесторов, горожан, участие которых селу необходимо.

Осмысление роли института предпринимательства в преобразовании аграрного сектора России предполагает определение методологической позиции по отношению к возможным механизмам воздействия на социальные процессы отдельных социальных институтов. Преобладающие в настоящее время в общественном мнении и среди научной общественности воззрения, согласно которым определяющая роль в преобразовании аграрного сектора отводится государственному воздействию или предпринимательству, имеют под собой, несомненно, серьезные материальные основания. Однако помимо этого они базируются на устоявшихся ценностных системах, в которых черпают потенциал воздействия на восприятие. Государство в России, исключая в какой-то мере короткий период конца XIX — начала XX столетия, безоговорочно доминировало в организации хозяйственной жизни. Особенно явной эта роль стала в советскую эпоху. По сути, экономическая среда была сконструирована так, что требовала постоянного вмешательства государственных структур для поддержания жизнеспособности сельскохозяйственных предприятий: диспаритет цен, интенсивность миграции «село — город», ориентированность промышленного производства на нужды аграрного сектора в рамках «остаточного принципа» создавали условия, при которых производство сельскохозяйственной продукции не могло быть рентабельным.

Многим современникам ситуация виделась в несколько ином ключе: развитие хозрасчетных отношений при решающем значении государственного диктата представлялось панацеей, способной вывести сельское хозяйство на путь устойчивого развития. Опыт 60—80-х гг. доказал иллюзорность такой перспективы. Отдельные предприятия, добивавшиеся самостоятельности в принятии решений и хороших экономических показателей, имели успех именно на фоне общей неэффективности аграрного сектора. Практическое отсутствие конкуренции ставило их в положение монополистов на диспропорциональном, несбалансирован-

ном рынке. Упования на хозрасчет не оправдывались его несовместимостью с государственной политикой, ориентированной на плановое хозяйство, приходили в противоречие с параметрами реальной ситуации. Предприятия аграрного сектора неизбежно были убыточными, и государство не только контролировало всю их деятельность, непосредственно управляло ее ключевыми аспектами, но и через механизмы списания долгов, выделения субсидий, дотирования техники и социальной сферы, конструировало виртуальную экономическую среду. Естественно предполагать, что в подобных условиях и у сельского населения, и истеблишмента всех уровней не могут не сложиться устойчивые установки на решающую роль именно государства в жизни села. Эти установки не могут не воспроизводиться наукой как в силу ее институциональной зависимости, так и по мере восприятия объекта исследования.

С другой стороны, степень альтернативности данной парадигме иной, связанной с гипертрофией роли предпринимательства в российской деревне, тоже не представляется безусловной. Концепция, по которой решающее значение в реорганизации села принадлежит изменению отношений собственности, так успешно распространилась в России 1990-х гг. в большой степени оттого, что вполне сочеталась с традиционными марксистскими идеями. В них именно отношениям собственности отводится центральное место в системе производственных отношений, а они, в свою очередь, как «базисные» определяют «надстройку». Таким образом, довольно измениться типу собственности, чтобы поменялись структура мотиваций, система управления, культура производства.

Каждый тип общества продуцирует свои способы организации социальных взаимодействий, которыми люди не могут пренебрегать по своему произволу. Общество характеризуется не столько социальной структурой, сколько тем, какие социальные типы в нем представлены, утверждает Ч. Миллс[6]. В то же время социальный тип определяется условиями своего бытия. Применительно к предпринимательству это означает следующее. Социальное поведение индивидов, разумеется, не детерминируется непосредственно их статусом. Став предпринимателем, человек не приобретает сразу же качеств ответственного члена гражданского общества или озабоченного лишь прибылью буржуа (в зависимости от того, с каких позиций мы будем приписывать ему аскриптивные характеристики). Однако наличие (или отсутствие) института предпринимательства меняет общество. Механизм такого изменения связан со всей системой отношений, к которым оказывается причастным данный институт. Причем, когда речь идет о транзитивных обществах, изменения будут носить выраженный кумулятивный характер.

Феномен предпринимательства оказывает воздействие на состояние общества посредством изменения структур жизненного пространства. В понимании данного термина мы придерживаемся позиций, близких к наработанным в современной российской социологии (прежде всего В. Виноградским, В. Устьянцевым, Л. Яковлевым). Жизненное пространство понимается в этом случае как категория, смежная в отношении категорий социального пространства и жизненного мира. Для решения проблемы реформирования аграрного сектора России (существенно упрощаемой в традиционной литературе по экономике) отнюдь не достаточно провозгласить (или даже доказать, с управленческой точки зрения) необходимость перехода к новой модели организации производства. Эта модель должна быть понята как приемлемая критическим количеством агентов организации производства (к каковым следует относить не только руководителей предприятий). Иначе любые новые формы будут наполнены неадекватным, прежним содержанием. Практики повседневности обладают огромным приспособительным потенциалом. Доказывать это лишний раз в России, где та же самая предпринимательская активность выжила в условиях планового государственного подавления за годы советской власти, нет необходимости. Точно так же

любые прогрессивные с точки зрения современной теории менеджмента формы организации производства будут выхолощены и приспособлены к экспектациям сельского населения, если само это население не воспримет их в качестве необходимых.

Нами было осуществлено анкетирование студентов института менеджмента Саратовского аграрного университета, в ходе которого опрошено 167 чел.: 105 — со II, и 62 — с III курса. Выясняя отношение к перспективам предпринимательской деятельности, мы получили следующую картину установок при ответах на вопрос «Кем Вы видите себя по окончании вуза?» (%):

никем — 17,96;
профессионалом — 16,17;
успешно работающим по специальности — 29,94;
служащим государственного учреждения — 51,50;
предпринимателем — 29,34.

Таким образом, установку на предпринимательскую деятельность можно полагать развитой: ее разделяет почти треть выборки.

Нами также было выявлено, кого наши респонденты полагают правильным считать предпринимателем (%):

любого организатора производства — 17,37;
вкладывающего свои деньги в производство — 38,32;
глав крестьянских хозяйств — 8,38;
руководителей сельскохозяйственных предприятий — 20,96;
фермеров — 40,72;
собственника земли — 21,56;
руководителей акционерных предприятий — 14,37.

Совершенно очевидно, что для студентов-аграриев предпринимательская деятельность связывается прежде всего с хозяйственной автономией. Фермеры представлены в качестве наиболее очевидных «хозяев», ведущих производство на свой страх и риск; кроме того, на втором месте в рейтинге — категория специально выделенных агентов аграрного производства, осуществляющих его из собственных ресурсов.

Некоторые различия просматриваются и в понимании целей предпринимательской деятельности. Картина по выборке в целом следующая (%):

стремление к прибыли — 17,37;
амбиции — 7,78;
стремление к самостоятельности — 10,18;
жажда власти — 12,57;
в современной России заняться предпринимательством — единственное средство обеспечить семью — 9,58;
предпринимателем становятся по случаю — 17,37.

По студентам, ориентированным на занятие предпринимательской деятельностью (%):

стремление к прибыли — 14,29;
амбиции — 10,20;
стремление к самостоятельности — 6,12;
жажда власти — 4,08;
в современной России заняться предпринимательством — единственное средство обеспечить семью — 20,41;
предпринимателем становятся по случаю — 22,45.

Как видим, такие «романтические» мотивы, как стремление к самостоятельности и жажда власти, здесь представлены минимально, зато значительно выше доля таких мотиваций, как стремление обеспечить семью. Однако первое место в рейтинге занимает случай. Мы полагаем такой фатализм естественной реакцией на ситуацию в современной России.

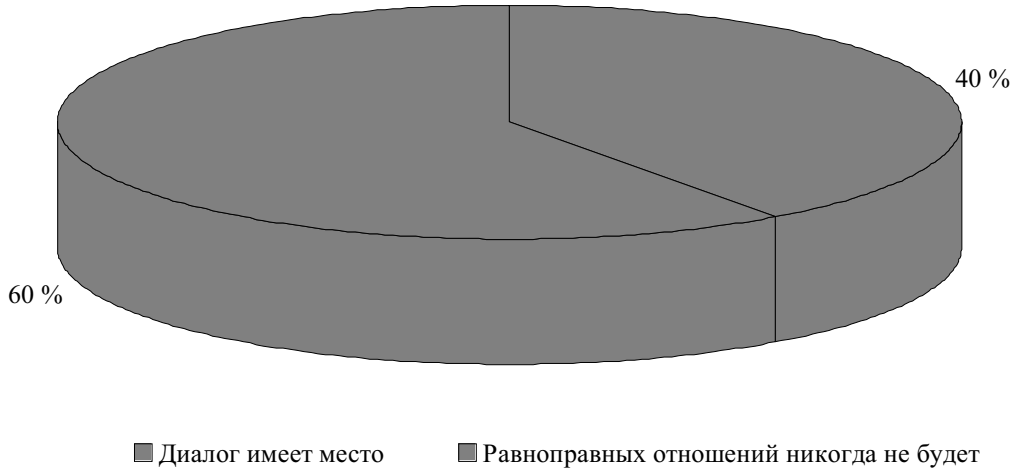
Представления о характере предпринимательской деятельности и социальной роли предпринимателей можно уточнить, обращаясь к тому, как наши респонденты понимают условия успешного бизнеса. В целом по выборке ответы распределились следующим образом (%):

капитал — 20,96;
деловые связи — 19,76;
технические знания — 5,99;
экономические знания — 6,59;
сельскохозяйственные знания — 15,57;

лидерские качества — 4,79;
покровительство теневых, криминальных структур — 5,39;
неформальные отношения с властями — 13,17;
деловой опыт — 30,54;
коммуникабельность — 13,17;
везение — 4,79.

Вызывает удовлетворение низкий уровень упования респондентов на везение, еще в большей степени — оптимизм относительно своей способности обойтись без поддержки криминальных структур (менее 6 %). Приблизительно восьмая часть выборки полагает необходимыми и особые отношения с местными органами власти, т.е. студенты-аграрии полагают наше общество менее коррумпированным, чем можно было бы ожидать. В то же время нельзя назвать востребованными технические и экономические знания, уступающие по рейтингу сельскохозяйственным. Менее чем двадцатая часть респондентов придает значение лидерским качествам.

В исследовании выявлена картина мнений относительно перспектив партнерского диалога между крестьянством и властью. Если сопоставлять только констатирующие суждения, то получится, что преобладают негативные оценки состояния и перспектив взаимодействия сельского населения с властными структурами (рис. 2). Однако совместный удельный вес этих мнений невелик, составляя только 17,96 % от суммарного веса суждений, высказанных респондентами при ответе на вопрос «Что, по Вашему мнению, должно измениться, чтобы установился равноправный, партнерский диалог между крестьянством и государственной властью?» (Вопрос был предложен не в качестве альтернативного, поэтому нет оснований говорить о возможности подавления какого-либо из вариантов ответов, в том числе связанных с убеждением о существовании такого диалога и теперь, или отрицании его возможности вовсе.)



Р и с. 2. Картина мнений о перспективах диалога между крестьянством и властью

Картина мнений распределилась следующим образом (%):

крестьянству нужно лучшее образование, в том числе правовое, чтобы говорить с властью на равных — 8,18;

должна измениться экономическая ситуация в стране, налажено хозяйство, изжита бедность — 8,12;

нужно, чтобы в деревне решающую роль играли крепкие хозяева — 7,08;

должно прийти к власти новое поколение людей, воспитанное на идеях правового государства, а не тоталитаризма — 6,78;

нужно осваивать мировой опыт организации сельских сообществ, перенимать формы коммунальных связей Франции, Скандинавии — 5,29;

нужно восстановить Советы — подлинное народовластие — 3,69;

необходимо возродить общину, ценности, бывшие у русского крестьянства до 1917 г., до коллективизации — 3,54.

Не может не радовать сформированное в деревне уважение к образованию как к решающему компоненту социального капитала. Второй по значимости признается стабилизация экономической ситуации. Несомненно, только на этом фоне возможно повышение качества жизни во всех аспектах, в том числе демократизация. Следующим фактором, причем более значимым, нежели качественные перемены во власти, является формирование в деревне группы крепких хозяев, предпринимателей. Стоит обратить внимание и на то, что среди возможных моделей переноса опыта с впечатляющим отрывом лидирует мировой опыт. Ему значимо уступают обращение как к советской традиции, так и к российской до 1917 г.

Таким образом, вопреки прокламируемым некоторыми политиками стереотипам консерватизма крестьянства, приверженности его коллективистским нормам советского или общинного типа, мы видим ориентированность сельского населения на восприятие российского аграрного сектора как интегрированного в общемировые тенденции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Акимов А.В.* Мировая продовольственная проблема: шанс для России в XX1 веке? М., 1999; *Широков Г.К., Лунев С.И.* Россия, Китай и Индия в современных глобальных процессах. М., 1998.

[2] *Клямкин И.М.* Политическая социология переходного общества // Полит. исслед. 1993. № 4; *Дилигенский Г.Г.* Реформы и общественная психология // Власть. 1998. № 3.

[3] См.: *Алисов Д.А.* Урбанизация и культура // Городская культура Сибири: история и современность. Омск, 1997. С. 14.

[4] См.: *Переслегин С.* История: метаязыковой и структурный подходы // Макси К. Вторжение. М.; СПб., 2001.

[5] *Веллер М.* Гонец из Пизы. СПб., 2002. С. 205—206.

[6] См.: *Миллс Ч.* Р. Социологическое воображение. М., 2000.

Поступила 30.09.04.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Р.И. Зинурова, *зав. кафедрой социальной работы Академии социального образования (г. Казань), доцент*

В статье рассматриваются возможности конструктивной этнической социализации и реализации политики толерантности в сфере образования и государственной молодежной политики. Обосновывается мнение о целесообразности разработки тренинговых образовательных проектов с учетом социокультурного и этнокультурного опыта и традиций межкультурного взаимодействия в регионах. Анализируется «Диалог культур» — первая региональная образовательная программа, апробированная в системе кадрового обеспечения государственной молодежной политики с целью формирования навыков межкультурного диалога и продвижения идей толерантности среди российской молодежи.

The article deals with possibilities of effective ethnic socialization and implementation of principles of tolerance in youth politics and education. The necessity of developing educational training projects based on cultural, social, and ethnic interregional traditions and relations is substantiated. «The Dialogue of Cultures» regional educational programme is the first example of achieving these aims in the state cadre reproduction system.

Для молодежной политики, как и для социальной политики России в целом, крайне актуальны поиски средств и механизмов конструктивной этнической социализации. Влияние этнокультурных факторов на процесс социального развития и становления молодого поколения очевидно и объективно. Однако процесс этнической социализации в определенной степени управляем, и более всего это

© Р.И. Зинурова, 2004

касается институционального механизма, в рамках которого мы можем оказать социально-управляемое воздействие на данный процесс. Процесс этнической социализации может и должен привести к формированию установок толерантного поведения, веротерпимости и миролюбия.

С момента объявления ООН 1995 г. годом толерантности решение проблемы преодоления в обществе различных проявлений нетерпимости по индивидуально-психологическим, социальным, национальным, религиозным или иным мотивам стало актуальным аспектом деятельности государственных структур, общественных организаций, научной, творческой, педагогической элиты.

Толерантность воспринимается как важнейшая составляющая демократического развития каждого цивилизованного государства. Понятие толерантности стало рабочим термином в междисциплинарных исследованиях, политика толерантности получила развитие в ряде сфер и направлений, разработаны программы и механизмы ее осуществления.

Одной из сфер реализации политики толерантности является сфера образования и государственной молодежной политики. В российском научно-образовательном сообществе уже предпринимались попытки разработки образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания и профилактику экстремистских тенденций, среди них — тренинги толерантности, разработанные Научно-практическим центром психологической помощи «Гратис» (Г. Солдатова, О. Кравцова, Л. Шайгерова); мастерская «Культурный ассимилятор» (Т. Стефаненко, А. Солдатенков) и др.

Существующий опыт проведения указанных программ позволяет оценить их эффективность и успешность на данном этапе профилактики экстремизма и заслуживает более широкой апробации в регионах Российской Федерации. Анализ накопленного в данной сфере опыта позволяет также высказать мнение о целесообразности разработки тренинговых образовательных проектов на местах как учитывающих социокультурный и этнокультурный опыт и традиции межкультурного взаимодействия в регионах. В Республиканском учебном, научно-исследовательском центре (РУНИЦ, г. Казань) осуществлены научно-методическая и организационно-педагогическая разработка, апробация и внедрение учебно-образовательной программы «Диалог культур».

Республика Татарстан традиционно относится к регионам стабильного общественного согласия. В то же время последнее десятилетие в политической, экономической и духовной жизни республики сопровождалось явлениями, способными оказать неоднозначное влияние на развитие межэтнической, межрелигиозной и межкультурной ситуации в целом на социальную стабильность в татарстанском обществе.

Учитывая тенденции межкультурного взаимодействия в нашем регионе и следуя Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО, мы можем согласиться с тем, что конструктивное взаимодействие социальных групп, имеющих различные ценностные, религиозные и политические ориентиры, может быть достигнуто на основе выработки норм толерантного поведения и навыков межкультурного взаимодействия.

Первостепенную роль в установлении культуры мира в нашем обществе играет социальная политика, органичной частью которой является обоснованная молодежная политика, определяющая процессы социализации молодого поколения Республики Татарстан. Среди основных направлений молодежной политики большое значение придается разработке и внедрению образовательных программ, способствующих гуманизации отношений в молодежной среде. «Диалог культур» стал первой региональной образовательной программой, апробированной в системе кадрового обеспечения государственной молодежной политики с целью формирования навыков межкультурного диалога.

Целевой аспект учебно-образовательной программы «Диалог культур», реализованной в форме семинара-тренинга, представляет собой продвижение

идей толерантности среди российской молодежи. Цель реализуется через постановку и решение следующих основных задач:

— расширение представлений о межкультурных различиях, о толерантности в мышлении и поведении, о психологии межкультурного взаимодействия;

— формирование позитивных стереотипов мышления и поведения в межкультурном общении;

— диагностика личного уровня толерантности и интолерантности, а также коррекция собственных границ толерантности и нетерпимости;

— усвоение и отработка конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях;

— формирование коммуникативных навыков ведения переговорного процесса в различных ситуациях межкультурного общения;

— формирование готовности и умений реализовать полученные знания и навыки в профессиональной деятельности и реальных жизненных ситуациях.

Содержательный аспект учебно-образовательной программы «Диалог культур» включает состав адаптированного социального опыта, который предъявляется для усвоения слушателям.

Научно-методическая разработка программы позволила выявить важнейшие структурные дидактические элементы, раскрывающие различные стороны межкультурного диалога, из которых и были сформированы основные модули программы «Диалог культур».

1. *Информационно-когнитивный модуль*. Расширение представлений о межкультурных различиях, о толерантности в мышлении и поведении, о психологии межкультурного взаимодействия, знакомство с культурным многообразием мира, обычаями, нормами, ценностями, стереотипами поведения окружающих народов.

2. *Оценочно-аффективный модуль*. Эмоциональная оценка различия культур, собственной толерантности и интолерантности, осознание и оценка границ толерантности и нетерпимости в обществе, оценка отношения к этноцентризму, расизму и другим проявлениям интолерантности.

3. *Деятельностный модуль*. Имитация возможных ситуаций межличностного и межгруппового общения, экспериментирование в различных стилях общения, усвоение и отработка новых, конструктивных коммуникативных умений и навыков, прогнозирование своих поступков и действий в реальных жизненных ситуациях.

4. *Рефлексивный модуль*. Обмен чувствами, мнениями, впечатлениями. Закрепление позитивных стереотипов и установок социального взаимодействия в межкультурной среде.

Содержательный аспект, таким образом, заключается в отборе и структурировании дидактических единиц программы, раскрывающих многообразные аспекты проблемы межкультурного диалога. Компоненты содержания, предложенные для усвоения участникам, в ходе реализации программы становились их личностными образованиями: знаниями, умениями, отношениями.

Реализация учебно-образовательной программы «Диалог культур» была организована в режиме тренинговой группы, которая выступила и как форма проведения занятий, и как способ специально организованного общения. Реализация ее цели включала в себя ряд этапов.

Первый этап — выработка чувствительности, т.е. осознание проблемы толерантности-интолерантности в межкультурном пространстве.

Второй этап — анализ, т.е. обнаружение проявлений толерантности-интолерантности в современном российском обществе и жизни каждого участника тренинга.

Третий этап — планирование, т.е. учет последствий толерантности-интолерантности в практической деятельности участников тренинга.

Наиболее существенным аспектом разработки и реализации учебно-образовательной программы «Диалог культур» стали выбор и обоснование образовательных технологий, способствующих ее оптимальной эффективности. Актуальность продвижения идей толерантности

в российском обществе достаточно убедительно обоснована в Федеральной программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001—2005 годы)». За последние несколько лет наработан большой материал, раскрывающий содержательные аспекты проблемы толерантности и межкультурного взаимодействия. Однако открытым остается вопрос: *как перевести толерантность из поля государственных документов и научно-исследовательских проектов, публицистических статей, учебников в плоскость человеческого общения?*

Выбор методов обучения обусловлен прежде всего содержанием учебного материала и целями обучения, которые применительно к формированию навыков межкультурного диалога отличаются тем, что предполагают не только приобретение знаний, но и формирование практических компетенций, необходимых в повседневной практике профессиональной деятельности и межличностного общения. Поэтому в процессе овладения навыками межкультурного диалога пригодны в первую очередь те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения.

Реализация учебно-образовательной программы «Диалог культур» была организована в режиме тренинговой группы, что обусловило активное применение интерактивных методов.

В процессе реализации программы тренинг призван выполнять следующие функции:

— предотвращать и конструктивно разрешать конфликты;

— переживать стрессовые ситуации;

— преодолевать осложняющие общение этнические стереотипы, установки в отношении представителей этнических групп;

— подвергать рефлексии привычки и манеры поведения, обусловленные культурной и этнической принадлежностью;

— отрабатывать базовые элементы профессионального поведения в полиэтнической среде;

— формировать социальную и этнокультурную компетентность участников.

Для повышения эффективности тренинга необходимо учитывать следующие составляющие научного обоснования тренинговой программы:

1) анализ потребностей в тренинге, т.е. диагностику дефицита важных способов и образцов поведения. Потребности в тренинге должны быть выражены в форме целей и составных частей тренинговой программы;

2) подбор методов и техник, наиболее соответствующих целям тренинга;

3) оценку тренинговой программы, т.е. измерение ее результатов.

Первый компонент обеспечения тренинговой программы — анализ потребностей в тренинге. Такой анализ позволяет выявить, какие знания, навыки и установки необходимы для конструктивной межкультурной, в частности межэтнической, коммуникации специалистам в области государственной молодежной политики. Выявленные посредством применения различных методик критические точки формулируются в виде конкретных задач тренинга.

Второй компонент обеспечения тренинговой программы — подбор методов и техник, наиболее соответствующих целям тренинга. Выбор оптимальной для тренинга техники зависит от многих факторов. Важнейший из них — цели тренинговой программы. Так, в нашем случае для ознакомления слушателей с основными понятиями, связанными с проблемой толерантности, с результатами социологических исследований и т.п. использовались информационные техники; для выработки умения работать в команде в атмосфере толерантности — имитационные игры или групподинамические упражнения.

Информационная техника обеспечивает нужную ориентацию слушателей

или передачу им необходимых сведений. В рамках этой техники обычно применяются такие сопровождающиеся показом учебных фильмов, видеозаписей и привлечением других технических средств обучения методы, как лекция, инструктирование, конференция. Указанные методы позволяют за короткое время сообщить слушателям большое количество необходимой информации, хотя ограничивают возможности активного участия слушателей в процессе обучения и характеризуются слабостью обратных связей (особенно лекция). В тренинговых целях эти методы целесообразно сопровождать групповыми дискуссиями, позволяющими участникам обсудить интересующие их вопросы, высказать собственное мнение.

При реализации учебно-образовательной программы «Диалог культур» целесообразно использование следующих *когнитивных методов:* лекция-беседа, инструктирование, работа с текстом, содержащим информацию по проблемам межкультурного диалога, просмотр видеофильмов, посещение культовых учреждений ведущих конфессий, этнографических выставок, музеев народной культуры, концертов народного творчества, встречи-беседы с представителями национально-культурных общин республики, духовенством, национальной и политической элитой республики; конференции, групповые дискуссии, круглые столы, семинары.

Симуляционная техника имитирует реальную ситуацию и решаемые в процессе межкультурного общения проблемы. При этом от степени соответствия имитируемой ситуации реальному положению дел во многом (часто в решающей степени) зависят эффективность тренинговой программы, ангажированность и мотивация обучаемых, а также переносимость приобретенных способностей и навыков на повседневное общение. На симуляционной технике основывается целый ряд более конкретных методов обучения: игры по принятию решений и по разрешению типичных коммуникационных проблем, кейс-стади, ролевые и деловые игры.

Деятельностные упражненния (упражнения по практическому выполнению заданий) дают возможность активного и непосредственного участия в социальном процессе, например, при планировании и организации мероприятий по формированию позитивных навыков межкультурного общения в молодежной среде. В целях реализации учебно-образовательной программы «Диалог культур» целесообразно использование таких деятельностных методов, как социодраматические, бихевиоральные и др.

Групподинамические упражнения призваны формировать и совершенствовать социальную компетентность слушателей: культуру делового общения, слаженность действий в команде, умение предотвращать или конструктивно разрешать конфликты и т.п. Разнообразие упражнений и их специфика по сравнению с деловыми играми дают основание рассматривать их и как метод оценки и обучения, и как тренинговую технику. Групподинамические упражнения построены не столько на имитационной технике (хотя она используется при конструировании ситуации), сколько на свободной импровизации участников тренинга, их спонтанных действиях, которые могут менять ситуацию.

Рефлексивные техники позволяют концентрировать внимание на состоянии участников обучения, работать здесь и теперь с непосредственными чувствами и ощущениями, закрепляя позитивные настроения, установки на конструктивное межкультурное общение.

В целях реализации учебно-образовательной программы «Диалог культур» целесообразно использование таких методов: упражнения на обратную связь, обмен чувствами участников, рефлексивный разбор ситуаций и действий членов группы.

Третий компонент обеспечения тренинговой программы — оценка ее эффективности, определение достигнутых результатов. Расход связанных с осуществлением тренинга материальных и человеческих ресурсов оправдан лишь тогда, когда тренинговая программа устраняет тот дефицит знаний и навыков, ко-

торый был выявлен в результате анализа потребностей в обучении. Суть оценки эффективности тренинговой программы заключается в сопоставлении по заданным параметрам состояния обучаемых до и после тренинга. Несмотря на кажущуюся простоту процедуры оценки, при ее практическом осуществлении возникает немало трудностей. Они связаны прежде всего с тем, что за время, прошедшее между начальной и итоговой оценками обучаемых, на них могли оказать как позитивное, так и негативное влияние различные факторы.

В качестве критериев оценки результативности тренинга целесообразно использовать те же показатели, которые уже применялись для определения потребности в тренинге (в нашем случае, когда тренинг используется для развития навыков межкультурного диалога в духе толерантности, это могут быть показатели, уже установленные для программы).

Выявление эффективности учебно-образовательной программы «Диалог культур» заключается в сопоставлении по заданным параметрам уровня толерантности и готовности к конструктивному межкультурному диалогу обучаемых до и после тренинга. Были использованы анкета на уровень толерантности, разработанная в Институте социологии Российской академии наук под руководством В.С. Магуна; тест на индекс толерантности, разработанный в Научно-практическом центре психологической помощи «Гратис» (Г. Солдатова, О. Кравцова, Л. Шайгерова), а также авторские методики по определению уровня толерантного сознания и поведения в молодежной среде, разработанные в РУНИЦ.

Оценка полезности тренинга самими обучаемыми проводилась на основании анкетирования на осуществление обратной связи по окончании работы каждой тренинговой группы, а также на основании сочинений-эссе участников.

При характеристике сформированности уровня толерантности в межкультурном взаимодействии проведение каких-либо количественных замеров довольно сложно, а потому учитывались качественные показатели: наличие и глубина усвоения представлений о толерантности, осознанность и глубоко личностное, эмоциональное восприятие идеи ценности толерантных взаимоотношений в межкультурном взаимодействии, готовность и умение проявлять и отстаивать свои толерантные установки и убеждения в повседневной деятельности и поведении.

Тем не менее в психолого-педагогической науке существуют общепринятые параметры оценки уровня развития личности, которых будем придерживаться и мы: когнитивный, аффективный (оценочно-регулятивный), поведенческий. Рассмотрим данные критерии применительно к целям и задачам учебно-образовательной программы «Диалог культур».

Когнитивный критерий: усвоение участниками тренинга представлений о толерантности в мышлении и поведении, о межкультурных различиях и психологии межкультурного взаимодействия, знакомство с культурным многообразием мира, обычаями, нормами, ценностями, стереотипами поведения окружающих народов.

Аффективный критерий: эмоциональная оценка различия культур, толерантности, своей и другого, отношения к проявлениям этноцентризма, экстремизма, расизма и др.

Поведенческий критерий: прогнозирование своих поступков и действий в реальных жизненных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Всестороннее изучив формы и способы индивидуального проявления особенностей толерантного сознания и поведения в межкультурном взаимодействии по трем вышеуказанным параметрам, мы разделили их по степени сформированности культуры межэтнического взаимодействия на пять уровней.

Идеальные личности с безупречным уровнем толерантного сознания и поведения невозможны в принципе, так как человеческие отношения настолько многообразны и сложны, что в течение жизни мы неизбежно испытываем неприязнь к определенным людям. Абсолютно нетерпимые люди среди наших слушателей

не попадались, что также объяснимо. Профессиональная деятельность в сфере государственной молодежной политики предполагает профессиональный отбор по наличию этических личностных качеств. Поэтому исключим эти две крайние категории из описания и остановимся на высоком, среднем и низком уровнях.

Высокий уровень характеризуется способностью индивида беспристрастно оценивать других людей независимо от их социально-демографических и других показателей, исключать возможность насильственного разрешения конфликтов, не допускать любые проявления дискриминации по национальным, религиозным и другим особенностям человека. Человек знает и отстаивает правовые нормы равноправия людей, проявляет терпимое отношение к слабостям и недостаткам других людей. Он осознанно оперирует понятиями и суждениями о межкультурных различиях, природе этничности, межкультурном взаимодействии. Он умеет применить свои знания и представления к анализу ситуаций межэтнического взаимодействия, к оценке поступков окружающих и своих собственных, отличается активной позицией и ответственностью в отстаивании идей и принципов толерантности в межкультурном диалоге.

Средний уровень характеризуется осознанием неприемлемости демонстрации национальных, религиозных и других предрассудков, но их наличием на уровне сознания и высказываний среди близкого круга людей. Может существовать критическое отношение к слабостям других людей, которое, однако, редко проявляется в открытой форме. Мотивация толерантных поступков исходит из внешних воздействий: поощрения, страха, общественного мнения и т.п. Такие люди обычно не переходят рамок законности, не допускают призывов к насилию, дискриминации. Для них характерна ситуативная этническая идентичность, так как в случае обострения межнациональных, межрелигиозных конфликтов они могут быть втянуты в интолерантные отношения. (Такой уровень латентного экстремизма в молодежной среде выявило наше исследование «Этнические стереотипы и границы межкультурного понимания в молодежной среде Приволжского федерального округа».)

Низкий уровень характеризуется поверхностными представлениями о понятиях толерантности, этничности и межэтнического различия и взаимодействия; неспособностью оценивать свои поступки и поведение окружающих с позиций толерантности, нетерпимым отношением к недостаткам других людей, желанием переделать окружающих. Внешне такие люди отличаются в целом общепринятым поведением в обычных ситуациях, но эмоциональной несдержанностью и стремлением провоцировать конфликтность в экстремальных ситуациях. (В процессе тренинговых занятий это проявляется при обсуждении межэтнических конфликтов, в ролевых играх.) Данному уровню свойственна ярко выраженная этническая идентичность со склонностью к негативным этническим стереотипам о представителях других этнических групп, к этноцентризму, национализму, антисемитизму, дискриминационному поведению.

Контрольный срез, проведенный после осуществления разработанной нами программы, показал, что большая часть участников семинаров-тренингов «Диалог культур» стала глубже осознавать свою этническую принадлежность, серьезнее относиться к необходимости расширения своих знаний в области этнологии, этнопсихологии, этнопедагогики. Восприятие этнических проблем стало носить более личностный характер и основываться на глубоком понимании роли и места этнической идентичности в Я-концепции личности. Слушатели продемонстрировали значимость этнического фактора в своей жизни, уровень этнической идентичности, проанализировали индивидуальную этническую социализацию, показали свое толерантное и конструктивное отношение к межэтническому взаимодействию и пониманию.

Полученные данные сопоставлялись с результатами наблюдений, бесед с участниками тренинговых групп в процессе

проведения занятий, с анализом их поведения, мотивов и с данными других методов. Результаты обследования, проведенного на контрольном этапе эксперимента, позволили определить качественно новый уровень культуры межэтнического взаимодействия и этнической толерантности по таким показателям, как когнитивный, аффективный и проективно-поведенческий.

На завершающем этапе эксперимента участники программы представили свои мысли в эссе «Я и народы, которые меня окружают». При этом эссе выполняло функции обратной связи, оценки полезности тренинга самими обучаемыми, рефлексии по проблемам толерантности в межкультурном взаимодействии.

Внешние критерии оценки состоят в оценке риска межкультурных конфликтов в межличностном и групповом общении после прохождения обучения, но требуют дополнительных послетренинговых наблюдений за участниками и могут быть выявлены по истечении определенного промежутка времени.

К внешнему эффекту можно отнести готовность ряда слушателей самостоятельно проводить образовательные мероприятия с использованием элементов учебно-образовательной программы «Диалог культур».

Образовательная программа рассчитана на целевую аудиторию, участвующую в разработке и проведении государственной молодежной политики, способную стать проводником идей культуры мира в молодежной среде, имеющую реальные механизмы и ресурсы воздействия на молодежь, что значительно усиливает эффективность программы. Целевую аудиторию тренинга составили сотрудники государственных органов по молодежной политике, специалисты муниципальных органов управления — городских и районных комитетов и отделов по работе с молодежью, штатные специалисты и волонтеры, сотрудники центров молодежи, психологи, педагоги, юристы, социальные работники, лидеры молодежных общественных организаций. В программе приняли участие 67 чел. из районов Республики Татарстан, Удмуртии, Нижегородской области, Краснодарского края, Москвы.

Апробация и внедрение учебно-образовательной программы «Диалог культур» подтвердили, что введение такого фактора, как этнокультурное образование, способствует развитию этнокультурной компетентности, характеризующей уровень этнической социализированности работника сферы молодежной политики. Результаты экспериментальной работы показали, что составляющие этнокультурной компетентности можно успешно формировать и развивать в любом возрасте, в особенности если речь идет о молодых людях, имеющих опыт межэтнического взаимодействия, и присутствует позитивная установка на межэтнические отношения.

Теоретические подходы и эмпирические результаты работы можно рассматривать как часть комплексной работы по развитию этноинтеграционных тенденций в полиэтническом российском социуме.

Поступила 23.08.04.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

А.А. Емекеев, *ректор Альметьевского государственного нефтяного института, доцент*

В работе рассмотрена роль школы, вуза и предприятия в формировании мотивации успешной профессиональной карьеры в современных условиях хозяйствования. Подчеркивается, что для обеспечения непрерывности этого процесса наряду с профессиональной ориентацией и получением профессионального образования необходимо внедрение на современных предприятиях принципов обучающейся организации.

The article discusses the role of school, university, and enterprise in shaping up motivation for professional success in present-day economy. To insure the process continuity professional orientation and education should be supplemented by educational practices at the enterprises.

В современных условиях хозяйствования производственная организация выступает в роли самоорганизующейся социально ориентированной системы, функционирующей в жесткой конкурентной среде. Стратегия деятельности промышленного предприятия в подобных условиях ориентируется на завоевание и удержание определенного сегмента рынка, достижение устойчивого конкурентного преимущества. Современная производственная организация — не только экономическое, но и социальное образование, поэтому для более полного раскрытия ее возможностей востребованы прогрессивные формы организации и мотивации трудовой деятельности, позволяющие интегрировать человеческие ресурсы предприятия для достижения его целей.

Мощным институциональным фактором, влияющим на эффективность функционирования организации, является качество кадров на всех уровнях организационной иерархии. С методологической точки зрения профессиональная компетенция выступает как единство временных и пространственных характеристик построения профессиональной карьеры и концентрирует в себе совокупность объективных характеристик работников, обеспечивающих высокий уровень профессионального выполнения своих функций; фиксируемую степень практической реализации профессиональных знаний и навыков; ориентацию на развитие карьеры в рамках деятельности предприятия, его основных организационно-технических, социально-экономических и кадровых показателей.

Профессиональная компетентность руководителей, специалистов и рабочих промышленного предприятия является производной от общих характеристик профессиональной компетенции персонала, к которым могут быть отнесены готовность адаптироваться к инновациям в сфере профессиональной деятельности, стремление к самосовершенствованию, углублению приобретенных знаний, умений и навыков; оригинальность мышления, видения проблемы, объективность в ее всестороннем рассмотрении; адаптивные способности, обеспечивающие выполнение профессиональных функций в экстремальных ситуациях; информированность в современных социально-экономических и психологических методах общения и управления.

Профессиональная компетентность составляет стержень основной деятельности предприятия, характеризует особенности личности специалистов, наличие у них необходимой квалификации в пределах занимаемой должности, а также знаний в области экономики, социального управления, юриспруденции, психологии, информатики. Непрерывность формирования мотивации успешной профессиональной карьеры при этом складыва-

© А.А. Емекеев, 2004

ется из эффективной профессиональной ориентации в период обучения в школе, профессиональной подготовки в вузе и других учебных заведениях, переподготовки, повышения квалификации по месту дальнейшей профессиональной деятельности. Подобная система преемственности предполагает обеспечение координации действий государственных органов, школы, семьи, институтов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных агентов, участвующих в ее осуществлении.

Первоначальным этапом формирования мотивации профессиональной карьеры является выбор индивидом сферы будущей профессиональной деятельности. Мотивы выбора профессии разнообразны. Они включают в себя осознание важности профессии для общества, развития различных отраслей народного хозяйства, прогресса науки и техники. Ряд побуждений связан со специфическими особенностями профессии, содержанием и характером труда, его условиями и особенностями, с желанием руководить людьми, организовывать их труд, трудиться в составе коллектива, а также с вознаграждением (зарплата, надбавки, льготы). Нахождение баланса этих мотивов, удовлетворяющего личность на как можно более раннем этапе ее формирования, является залогом эффективности дальнейшей деятельности человека на протяжении всей трудовой карьеры. Поэтому важнейшее место в обеспечении непрерывности мотивации отводится профессиональной ориентации учащихся в школе.

Новые социально-экономические условия вызвали необходимость пересмотра ряда положений отечественной профориентационной науки. Для выработки эффективных механизмов обеспечения непрерывности формирования мотивации в структуре профессиональной ориентации учащихся средних школ целесообразен междисциплинарный подход к практикам ориентации на те или иные профессии. Согласно такому подходу профессиональная ориентация является специализированной деятельностью по подготовке учащихся к выбору профессии адекватно личным психологическим склонностям, способностям, социально-статусным ожиданиям, интересам и одновременно экономическим реалиям, выражающимся в востребованности со стороны общества кадров определенных профессий и квалификации.

Современная трактовка профессиональной ориентации включает, на наш взгляд, четыре основных компонента. Во-первых, профессиональную информацию, содержащую сведения о хозяйственных структурах и предприятиях, реальном или ожидаемом спросе на профессии, требованиях конкретной профессии к личности и физиологическим особенностям человека, о соответствующих профессиональных учебных заведениях. Во-вторых, профессиональную консультацию, предусматривающую сопоставление возможностей и желаний индивида с требованиями профессии к его здоровью, знаниям, личностным качествам, рекомендующую предпочтительные пути профессионального самоопределения. В-третьих, профессиональный отбор (селекцию), в ходе которого делается заключение о пригодности или непригодности индивида к определенному виду деятельности. В-четвертых, профессиональную адаптацию как приспособление работника к содержанию и условиям конкретного вида трудовой деятельности.

Сильные и устойчивые профессиональные мотивы позволяют компенсировать недостатки общеобразовательной подготовки, успешно окончить вуз и реализовать себя в профессиональной деятельности. В этой связи интересны результаты вторичного анализа социологических опросов учителей средних школ, проведенных Российской академией образования в 1991 и 2001 гг. В ходе исследования выявлялось мнение учителей о том, что в первую очередь должна давать школа современному ученику[1]. Материалы данного исследования свидетельствуют о том, что за 10 лет во взглядах педагогов произошли заметные изменения. Так, на 8 % возросла доля тех, кто полагает, что школа должна давать

прочные знания, и почти вдвое — тех, кто считает, что она должна обеспечивать необходимую подготовку для поступления в вуз. В то же время снизилась доля ответивших, что школа должна обеспечивать определенный культурный багаж и (практически втрое: с 23,8 % в 1991 г. до 8,2 % в 2001 г.) что в задачи школы входит качественная предпрофессиональная подготовка.

В оценке учителей возросла роль ориентации школьного обучения на получение учащимися большего объема знаний, но за счет снижения значимости их общекультурной подготовки и профессиональной ориентации. В сфере образования сложилась ситуация, когда сами ее работники не рассматривают школу как ступень, на которой учащиеся получают предпрофессиональную ориентацию, формируют первичную мотивацию успешной профессиональной карьеры. Решение проблемы профессионального обучения в школе, не представляющейся учителям актуальной, отводится профессиональным образовательным институтам (средним специальным и высшим учебным заведениям). Мнение о том, что ориентация на подготовку к труду, характерная для отечественной системы школьного образования, в новых условиях неактуальна, весьма спорно. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к осознанному выбору будущей профессии, наряду с высоким уровнем полученных знаний, составляет предпосылку правильного выбора дальнейшего обучения, способствует эффективному осуществлению селективной функции образования. Поступление в среднее специальное или высшее учебное заведение как результат уже сформированной или формирующейся трудовой мотивации учащегося является базой успешной реализации карьерных устремлений.

Отсутствие мотивационного отбора наносит ущерб не только обществу, но и самому индивиду, так как чаще всего именно те, кто не имеет мотивации будущей профессиональной деятельности, уходят из вуза разочарованными, не получив должного образования, или же заканчивают его, не рассчитывая работать по полученной специализации. Неудовлетворенность избранной профессией проявляется в безразличном отношении к работе, в конфликтных взаимоотношениях с коллегами в трудовом коллективе, семье.

Выявление и учет мотивов успешной профессиональной карьеры в рамках школьного обучения есть начальное звено профессионального отбора, предпосылка успешного формирования и укрепления профессиональной мотивации в вузе и других учебных заведениях. Изменения в мотивации, ослабление профессиональных мотивов происходят из-за выявления уже в процессе обучения меньшей привлекательности профессии, чем это представлялось ранее.

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, социально ответственного, свободно владеющего своей и смежными профессиями, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, мотивированного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, а также удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. При этом, как считает В.И. Ковалев, нужно иметь в виду полимотивированность выбора профессии внешними и внутренними факторами[2]. Государственные меры по развитию современной системы профессионального образования являются необходимым, но не достаточным условием обеспечения непрерывности мотивации успешной профессиональной карьеры. Важное значение здесь приобретает учет внутриличностных мотивов.

Процесс профессиональной подготовки заключается в организованном овладении личностью нормативно одобренным способом деятельности и его трансформации в индивидуальный, что не завершается с окончанием курса профессионального обучения, в какой бы форме он ни происходил. Профессиональное обучение выступает в качестве базово-

го этапа овладения профессией. Главная особенность профессиональной подготовки состоит в ее подчиненности профессиональной деятельности. Следовательно, мотивационная сфера личности, зависящая от условий профессиональной подготовки, должна иметь двухуровневую структуру: первый уровень — мотивы профессиональной деятельности, второй — мотивы профессиональной подготовки — при условии, что второй уровень подчинен первому. Установление такого соотношения между мотивационной сферой личности и процессуальной стороной профессиональной деятельности, подразумевая рассмотрение этого соотношения в развитии, сближается с концепцией профессионального становления личности, выделяющей различные этапы развития профессионализма, характеризующиеся в то же время определенным уровнем профессионального становления личностных качеств.

В процессе профессионального становления личности можно выделить несколько ключевых стадий:

1) становление и конструирование профессиональных ориентаций индивида под влиянием первичной профессиональной социализации и приобщения к различным сферам труда в общеобразовательной школе;

2) получение профессионального образования, целенаправленная подготовка к профессиональной деятельности;

3) адаптация к профессии, активное овладение практическими профессиональными навыками, получение определенного статуса в социальной структуре коллектива;

4) полная или частичная профессиональная реализация личности, достижение карьерного роста.

Перечисленные фазы профессиональной социализации можно интерпретировать как сложный многоуровневый, многоакторный процесс постепенного приобщения индивида к определенному виду занятий, который позднее может стать профессией.

Перспективным направлением обеспечения непрерывности мотивации профессиональной деятельности является активно развиваемая в настоящее время деятельность менеджеров по персоналу, задача которых состоит в отслеживании изменений на рынке труда и коррекции образовательных программ при активном участии в этом процессе работодателя. Разработке технологий взаимодействия «вуз — работодатель» сейчас уделяется достаточно много внимания.

В связи с обострением конкуренции на рынке высшего образования вузы прилагают повышенные усилия к совершенствованию системы подготовки молодых специалистов с учетом прогноза рынка труда. Реальным вкладом в решение этой проблемы становится проведение ярмарок вакансий молодых специалистов, на которых выпускники вузов имеют возможность пообщаться с представителями российских и западных компаний, заинтересованных в квалифицированных молодых сотрудниках, ознакомиться со стажерскими программами набора молодых специалистов. Постсоветская российская молодежь в целом адаптировалась к новым экономическим условиям, готова к ответственной, самостоятельной деятельности, открыта к получению новых знаний и навыков, но ее потенциал часто остается не востребованным на нестабильном рынке труда.

Этап профессиональной подготовки является важнейшим для обеспечения непрерывности успешной профессиональной карьеры. Вместе с тем профессиональные самоопределение и социализация личности — сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни и не заканчивающийся с получением профессионального образования. Эффективность дальнейшей мотивации определяется степенью согласованности между индивидуальными возможностями молодого специалиста и требованиями профессиональной деятельности, а также его способностью адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям, целерационально формировать профессиональную карьеру.

Работу по профессиональной адаптации следует направлять на активизацию внутренних психологических ресурсов

личности, с тем чтобы, включаясь в ту или иную профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в ней. Повышение профессионально-квалификационного уровня рабочей силы может быть обеспечено путем сбалансированного развития структурообразующих компонентов системы профессиональной подготовки кадров:

— профессионального обучения молодежи в учреждениях высшего, среднего и начального профессионального образования;

— внутрипроизводственного обучения персонала предприятий и организаций[3].

Новые элементы в организации труда, совершенствование технологии производства, расширение номенклатуры выпускаемой продукции и повышение ее качества целесообразно соотносить с системой профессиональной подготовки. Введение новых организационных мер, более объемная и усовершенствованная подготовка работников не приведут к желаемому результату, если они не дополняют друг друга. Обучение может превратиться в самоцель и подменить собой проведение необходимых преобразований в организационно-технической сфере предприятия, включающих в себя повышение уровня профессиональной мобильности работников, расширение их общетехнической, экономической и правовой подготовки, формирование управленческих навыков.

В целях повышения качества рабочей силы необходимо формировать на предприятиях систему развития персонала, соответствующую международным стандартам и опирающуюся на использование отечественного и мирового опыта внутрипроизводственного обучения. Вместе с тем, как справедливо отмечает В.А. Ядов, «единой модели управления и подготовки кадров на предприятиях разных стран и отраслей быть не может»[4]. Из этого следует, что достижение высоких результатов деятельности возможно, если организация последовательно занимается подготовкой кадров и повышением их квалификации, учитывает специфику региона и отрасли. Наиболее эффективным путем достижения такой цели в условиях постиндустриального общества представляется формирование нового типа компании — так называемой обучающейся организации (learning organization). В западной теории менеджмента это понятие получило популярность еще в конце 80-х гг. XX в. и в настоящее время его анализу посвящено значительное количество работ. Наиболее емкое определение понятия дает П. Сенге: «Обучающейся можно назвать такую организацию, в которой невозможно не учиться, так как обучение — неотъемлемая часть жизни этой организации… В обучающейся организации люди постоянно совершенствуют свою способность достигать желаемых результатов, постоянно учатся тому, как учиться, постоянно открывают, что именно они создают реальность, в которой живут и действуют, здесь они учатся тому, как изменять эту реальность»[5].

В рамках обучающейся организации высшей ценностью становятся человеческие ресурсы, их творческое развитие и материальное благополучие. Кадровая политика в таких организациях сфокусирована на развитии системы постоянного повышения квалификации работников разного уровня. Для формирования обучающейся организации необходимы три условия. Первое — заинтересованность руководства предприятия в постоянном совершенствовании каждого работника. Второе — использование специальных методов, технологий, таких как управление проектами (project management), «обучение действием» (action learning) и др. И третье — привлечение процессных консультантов по стратегическому управлению и организационному развитию.

По мнению ряда аналитиков, российские промышленные предприятия обладают достаточным потенциалом для внедрения принципов обучающейся организации[6]. Это обусловлено традиционно высоким уровнем базового образования россиян, их способностью принимать нестандартные, творческие решения в сложных ситуациях. Некоторые

российские предприятия постепенно приближаются к достижению современных базовых стандартов управления, принятых в международной деловой практике. Однако успех в конкурентной борьбе будет зависеть от способности всего персонала российских организаций обучаться.

Таким образом, непрерывность формирования мотивации успешной профессиональной карьеры зависит от эффективности осуществления на государственном уровне стратегического взаимодействия социальных институтов среднего, среднего специального, высшего образования и производственных предприятий. В условиях рыночной экономики следует ориентировать работников (действующих и потенциальных) на получение качественных навыков производственной деятельности.

В постсоветской российской практике профессиональной ориентации целесообразно объединить усилия предпринимателей, правительственных и общественных организаций для создания структур, обеспечивающих учет интересов всех групп населения в организации профессиональной подготовки кадров. Требования работодателей в отношении широты и качества профессиональных навыков следует отражать в учебных курсах, а учащиеся должны быть уверены в том, что их профессиональные навыки по окончании обучения будут востребованы.

Дальнейшее обеспечение процесса мотивации успешной профессиональной деятельности обеспечивается в рамках профессиональной деятельности индивида. Наиболее продуктивным путем такого обеспечения является внедрение принципов обучающейся организации на современных предприятиях.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Собкин В.С., Писарский П.С., Раванюк С.Г.* Что мы ждем от наших учеников? // Первое сентября. 2001. № 74. С. 2.

[2] См.: *Ковалев В.И.* Мотивы поведения и деятельности. М., 1988. С. 55—56.

[3] См.: *Роговина О.* Изменение профессионально-квалификационной структуры общества // Общество и экономика. 2001. № 10. С. 133—141.

[4] См.: *Ядов В.А.* Разумно ли копировать западный опыт в управлении российскими предприятиями // Там же. № 11/12. С. 294.

[5] См.: *Сенге П.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / Пер. с англ. М., 1999. С. 15.

[6] См.: *Идрисов А.Б.* От обучающихся организаций к обучающейся стране // Менеджмент. 2002. № 11. С. 15.

Поступила 11.11.04.

БИЗНЕС-ПАРКИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОМЫШЛЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В.П. Пилявский, *начальник отдела интеграции науки и образования Института управления и экономики (г. Санкт-Петербург),*

А.П. Есина, *ведущий специалист Центра дистанционного обучения Института управления и экономики (г. Санкт-Петербург)*

В статье рассматриваются бизнес-парки как общее понятие, включающее в себя инновационные бизнес-инкубаторы, технопарки, сайнспарки, образовательные центры. Доказывается, что бизнес-парки являются эффективной формой интеграции науки, образования и промышленных технологий. Это обусловлено тем, что они имеют в своем составе образовательные учреждения (университеты, учебные институты), научно-исследовательские институты и лаборатории, а также специализированные подразделения подготовки и переподготовки кадров.

In the article business-parks as a general concept including innovational business-incubators, scienceparks, educational centres are considered. It is shown that business-parks, especially scienceparks, are an effective form of integration of science, education and industrial technologies as scienceparks incorporate educational establishments (universities, educational institutes), scientific research institutes and laboratories, and also specialized divisions for personnel training and professional development.

© В.П. Пилявский, А.П. Есина, 2004

В настоящее время в России складывается ситуация, когда уровень подготовки специалистов с высшим образованием не может гарантировать их востребованность и конкурентоспособность на мировом, а нередко и на внутреннем рынке труда. Происходит это потому, что между системой образования и наукоемкими инновационными технологиями существует значительный разрыв. Данный разрыв не позволяет выпускнику высшей школы сразу же после получения диплома влиться в производственный процесс, поскольку качество подготовки специалистов чаще всего не удовлетворяет требованиям современной рыночной экономики. После того как российские бизнес-сообщества приняли решение о создании собственной системы образования, министр образования и науки А.А. Фурсенко выразил озабоченность тем, что в стране могут образоваться две параллельные системы образования. Одна из них — традиционная, или классическая, — до сих пор является сильнейшей в мире по фундаментальности, но совсем не отвечает потребностям рынка, поскольку не удовлетворяет его стандартам. Вторая — новая, или практическая, — более приспособлена к рынку, поскольку ориентирована на него.

Возникает проблема: как совместить фундаментальность российской высшей школы с конкретной прикладной подготовкой? Решение этой проблемы состоит в интеграции науки, промышленности и образования, которая и достигается в форме бизнес-парков (бизнес-инкубаторов, технопарков, сайнспарков). К сожалению, в России пока нет удачных примеров их функционирования, поэтому стоит обратиться к зарубежному опыту.

Научный парк г. Турку (Turku Science Park, TSP) — один из крупнейших в Финляндии. В нем широко представлены высокотехнологические отрасли, такие как электронная, электроэнергетика, машиностроение, металлообработка и металлопроизводство. В Турку работают десятки предприятий, специализирующихся в различных отраслях судостроения. Следует заметить, что 25 % мирового выпуска пассажирских суперлайнеров приходится на долю финского судостроения. Кроме того, в регионе производят телевизоры, приборы для больниц, аудио- и видеотехнику, детали для автомобилей, лифты и подъемники. На территории научного парка Турку представлены такие мировые лидеры, как Siemens, Ericsson и финский гигант мобильной связи Nokia. Рядом с городом производят автомобили марки Porsche, работает множество строительных компаний. Значительная доля продукции этих отраслей идет на экспорт[1].

TSP объединяет высшие учебные заведения, торговые и производственные компании, общественные организации и имеет своей целью создание и поддержание благоприятной обстановки для развития и сотрудничества инновационного бизнеса. Сегодня в его состав входит более 330 научно-исследовательских частных и государственных компаний, 3 университета, их политехнические отделения, клиническая больница Университета г. Турку и инновационный многопрофильный бизнес-инкубатор, который одновременно «выращивает» 22 новых предприятия. Научный парк располагает помещениями общей площадью более 210 000 м^2 и предоставляет их малым и средним предприятиям на условиях краткосрочной и долгосрочной аренды. При этом процент появления стабильно работающих, удачных предприятий составляет 75, что в мировой практике является очень хорошим показателем.

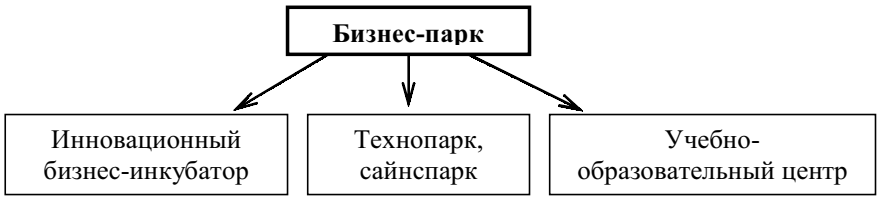
Именно развитая по всей стране сеть бизнес-икубаторов, сайнспарков и технопарков способствовала индустриализации в прошлом сельскохозяйственной страны Финляндии и вывела ее на качественно новый уровень в области создания высокотехнологической и наукоемкой продукции. Структур, подобных сайнспарку в Турку, в России нет, что существенно замедляет процесс сокращения разрыва между наукой и промышленностью, препятствует развитию производства наукоемкой и ресурсосберегающей продукции, а значит, тормозит экономическое развитие страны в целом.

Бизнес-парки являются уникальным механизмом интеграции науки, промыш-

ленности и образования. Они помогают решить социально-экономические проблемы регионов, служат средством поддержки начинающих предпринимателей действенным инструментом решения проблем занятости, источником для инновационного бизнеса, базой для экономического и бизнес-образования.

Бизнес-парк — компактная инфраструктура, в рамках которой создаются все необходимые условия для возникновения и развития различных типов субъектов малого предпринимательства, которые получают хорошие стартовые условия для того, чтобы обратить новую идею в продукт, приносящий прибыль. Поскольку и промышленные предприятия, и научные организации в равной степени заинтересованы в проведении инновационной деятельности с целью продвижения наукоемкой продукции на региональном рынке, то бизнес-парки становятся взаимовыгодной формой сотрудничества промышленности и науки. Но без развитой инфраструктуры обучения и переподготовки кадров в области инновационной деятельности и в области организации деятельности предприятия в условиях далеко не цивилизованного отечественного рынка эффект продвижения самой прогрессивной технологии будет равен нулю. С указанными процессами органически связана и третья составляющая — образовательная. Бизнес-парк естественным образом связывает в единое целое три компонента: науку, промышленность, образование.

Структура бизнес-парка схематически показана на нижеприведенном рисунке.



Структура бизнес-парка

Рассмотрим задачи и функции каждого из структурных элементов бизнес-парка.

Инновационный бизнес-икубатор. Это — организация, которая создает наиболее благоприятные условия для внедрения инновационных технологий путем предоставления комплекса услуг и ресурсов, включая обеспечение предприятий площадью на льготных условиях средствами связи, оргтехникой, оборудованием, а также обучение персонала, консалтинг, информационное обеспечение и т.д. Бизнес-инкубатор берет на себя решение организационных и методических задач, необходимых для успешного создания и развития бизнеса, с помощью ресурсов технопарка, а также через сеть внешних контактов. Главная задача бизнес-инкубатора — не столько предоставление помещений в аренду, сколько содействие успешному развитию фирм, которые в дальнейшем смогут оставить бизнес-инкубатор и работать без его поддержки[2].

Вхождение малого предприятия в бизнес-инкубатор возможно лишь при соблюдении определенных принципов. Назовем основные из них.

1. Учреждаемые предприятия должны отбираться на основе конкурса, в строгом соответствии с потребностями развития региона.

2. Бизнес-инкубатор выступает гарантом перед инвестиционными структурами при получении малым предприятием кредитных ресурсов. Имущественной гарантией выступают средства специального фонда бизнес-инкубатора.

3. Бизнес-инкубатор работает в тесном контакте с учебным центром, который обеспечивает все необходимые финансово-бухгалтерские, маркетинговые, юридические и инжиниринговые консультации и помощь.

4. Бизнес-инкубатор осуществляет полный контроль за финансово-хозяйственной деятельностью клиента.

5. Сроки нахождения в бизнес-инкубаторе не должны превышать 2—3 лет.

6. Бизнес-инкубатор предоставляет клиентам помещение под офис, возможность совместного использования различных услуг (оргтехники, копировальных аппаратов, факса и пр.) и частично погашает текущие затраты клиента из собственных средств.

Предприниматели, работающие в бизнес-инкубаторе, создают новые рабочие места, развивают технологии и тем самым укрепляют местную и национальную экономику.

Технопарк, сайнспарк. Важнейшими задачами технопарка являются поддержка современных технологичных перспективных проектов и программ; отбор перспективных проектов с точки зрения их значимости для региона; создание внутренней инфраструктуры, позволяющей реализовать идею; обеспечение всесторонней помощи в области маркетинга и менеджмента; международный консалтинг и привлечение инвестиций, для чего целесообразно создание венчурного фонда.

Решение перечисленных задач по плечу только такому технопарку, который отвечает следующим требованиям: имеет помещение для материально-производственной базы, налоговые льготы, доступ к финансированию, тесную конструктивную связь с другими подразделениями бизнес-парка, а также характеризуется высокой профессиональной подготовленностью кадров, их общественной поддержкой и авторитетом в финансовых и деловых кругах.

Сайнспарк отличается от технопарка обязательным наличием развитой научной базы, имеющей в своем составе научно-исследовательские институты, лаборатории, образовательные учреждения (университеты, институты), а также специализированные подразделения подготовки и переподготовки кадров.

Техно- и сайнспарки способствуют развитию научно-технического и кадрового потенциала региона и его адаптации к рыночной экономике, формируют новое мышление в постиндустриальном обществе.

Учебно-образовательный центр. Его основная цель — предоставление самой современной объективной информации, оказание широкого спектра сервисных услуг и бизнес-обучение. Исходя из этого можно сформулировать и важнейшие задачи учебно-образовательного центра: создание целого комплекса образовательных услуг, обучение кадров; наличие подразделения внутри учебно-образовательного центра по оказанию помощи в издательской, маркетинговой, юридической, рекламной, компьютерной, бухгалтерской деятельности; наличие консультативного центра и при необходимости выработка стратегии конкурентной борьбы, анализ ситуации с конкурентами, помощь молодым предпринимателям (особенно молодым ученым), которые часто не имеют «коммерческой жилки», в разработке концепции деловой деятельности (необходимо учитывать, что для нового поколения предпринимателей-инноваторов экономический успех так же важен, как и карьера ученого); организация постоянно функционирующих связей с общественностью; апробирование новых коммерческих, производственных, научно-практических идей и через технопарк доведение их до стадии внедрения через эксперимент.

Таким образом, бизнес-парки выступают в роли организаторов тесного сотрудничества научных работников высших образовательных и научно-технических заведений (академий, университетов, вузов, отраслевых институтов) с промышленными предприятиями, при этом они определяют технологии и производства, жизненно важные для региона; развивают инфраструктуру научно-технической деятельности и рынок технологий; стимулируют инновационную активность промышленности; развивают сферу образования; повышают информатизацию общества.

Заинтересованными в развитии бизнес-парков являются ученые, преподаватели, студенты старших курсов и выпускники вузов, желающие начать самосто-

ятельную предпринимательскую деятельность, руководители и сотрудники предприятий, руководители инфраструктуры поддержки малого и среднего бизнеса (работники муниципальных органов власти, региональных фондов поддержки предпринимательства, иностранных фондов и компаний), предприниматели сферы малого и среднего бизнеса, в том числе изобретатели с инновационными проектами. Каждая из этих групп непосредственных участников определяет успех или неуспех деятельности бизнес-парка. Так, от руководителей инфраструктуры поддержки предпринимательства зависит предоставление площадей на льготных условиях и льготного кредита. От руководителей бизнес-инкубаторов — правильный подбор клиентов и грамотный отбор проектов. Студенты старших курсов и выпускники вузов составляют особую группу. Их своевременное включение в рыночные отношения позволяет преодолеть разрыв между багажом теоретических знаний и постоянно меняющимися требованиями рынка.

Основными потребностями бизнес-парков являются наличие стартовых ресурсов, в том числе оптимальных площадей и стартового капитала, стабильность внешней среды в сочетании с благожелательным отношением администрации, довольно высокий уровень научного потенциала. К трудностям, препятствующим успешному развитию сети бизнес-парков, относятся: недостаток финансов, административные барьеры, отсутствие помещений, налоговый пресс, информационные проблемы, отсутствие взаимодействия, несовершенство законодательства. Для реализации проекта создания бизнес-парка необходимо выполнение ряда организационных, технических и научно-методических мероприятий. Среди них — решение задачи выделения площадей для его размещения, вопросов технического, финансового обеспечения, кадровой политики и др.

Бизнес-парк является одним из эффективных способов создания условий как для старта малых, в том числе венчурных, предприятий, так и для дальнейшего развития уже «продвинутых» технологий.

В настоящее время по-прежнему значительная часть крупных предприятий и производственных объединений регионов страны независимо от формы собственности испытывает трудности, связанные с неэффективностью производства и реализацией производственной продукции. Причин такого положения множество: это и отставание технологии, и отсутствие платежеспособного спроса на производимую продукцию, и неэффективность использования производственных мощностей, и избыточность персонала, и в то же время неподготовленность большей части работающих к деятельности в условиях рыночной экономики.

Для повышения эффективности деятельности крупных и средних производственных предприятий, как правило, требуются глубокая реструктуризация, предусматривающая определение новых видов продукции, технологии и производства, коренное изменение структуры управления, переподготовка кадров, создание более эффективных коммерческих структур, что сопровождается высвобождением большого количества работников предприятия. В свою очередь, малые предприятия не имеют недостатков, свойственных крупным предприятиям, но испытывают сложности из-за отсутствия помещений, оборудования и производственной базы, оборотных средств, нуждаются в образовательной, консалтинговой, информационной и инфраструктурной поддержке.

Создание на базе системообразующих промышленных комплексов и крупнейших компаний и при их поддержке бизнес-парков, на площадях которых будут инкубироваться малые венчурные предприятия, позволит решить следующие задачи: развития новых технологий для крупных предприятий, поиска и апробации наукоемких технологий, выполнения субподрядных работ, оказания маркетинговых, консалтинговых и сервисных услуг, создания новых производств и новых рабочих мест.

Малые и крупные компании при сотрудничестве в бизнес-парке могут ори-

ентироваться на разделение своей доли риска, связанного с инновациями; «выращивание» новых производственных возможностей; более эффективное использование имеющегося опыта и ресурсов обеих сторон; быстрое и эффективное достижение целей.

Все компании, большие и малые, ставящие перед собой цель развития, должны концентрироваться на разработке новой продукции, поиске новых рынков, создании новых возможностей для бизнеса.

В крупных компаниях процесс использования инноваций и роста основывается на программах научных исследований и разработок, перманентном образовательном процессе подготовки и переподготовки кадров, устойчивом присутствии на рынке и усилении позиции самой компании. Это эволюционный процесс, основанный на тонком балансе между риском и наградой, и финансируется он в основном из внутренних фондов.

В малых фирмах инновационные процессы основываются на быстром реагировании на изменения рынка, поиске и внедрении новых технологий и предпринимательских способностях команды менеджеров. Взаимодействие позволяет соединить предпринимательское чутье малых предприятий с менеджментом, коммерческими и техническими навыками крупных компаний, что в итоге дает те возможности, которые могли бы быть потеряны в ином случае.

Бизнес-парки уже признаны в мире как эффективная практическая форма улучшения деловой активности внутри страны. Они являются действенной мерой по организации и поддержанию на необходимом уровне международных экономических обменов для развивающихся регионов и стран, которая приводит их к интеграции в мировые рынки.

Немаловажным является и то, что во всех структурных подразделениях бизнес-парка оказывается моральная поддержка начинающему предпринимателю. Показательны статистические данные о том, что бизнес-инкубаторы ускоряют развитие малых предприятий в 7—22 раза, снижая количество неудач в бизнесе до 20 %. Конечно, с одной стороны, это — результат отбора при допуске в бизнес-инкубатор, но с другой — результат поддержки предприятия, оказываемой сотрудниками того же бизнес-инкубатора.

В своей деятельности бизнес-парки осуществляют следующее:

— формируют интегрированные научно-образовательные коллективы, способствуя при этом решению межрегиональных проблем, созданию наукоемкой продукции;

— доводят результаты научных разработок до коммерческого продукта, т.е. промышленного освоения, до инновации, без которой промышленное производство не может стать конкурентоспособным в любой сфере экономики;

— удовлетворяют кадровые потребности современной экономики, обеспечивают подготовку наиболее прогрессивных и конкурентоспособных в условиях рыночной экономики кадров;

— привлекают талантливую молодежь в сферу науки, высшего образования и инновационную деятельность и предотвращают ее отток из страны;

— повышают интенсивность и качество образовательной и исследовательской деятельности, увеличивая научно-технический потенциал страны;

— способствуют развитию единой для сферы науки и высшего образования опытно-экспериментальной и приборной базы.

Создание бизнес-парков на постсоветском пространстве происходит с большим отставанием от мирового процесса и весьма неравномерно. Это является следствием множества внутренних и внешних факторов, влияющих на социально-экономическое состояние регионов России и других стран СНГ в целом. Образованное в 1997 г. «Национальное содружество бизнес-инкубаторов» России сегодня объединяет более 80 бизнес-инкубаторов, технопарков и сервисных организаций и имеет успешный опыт в интеграции науки, промышленности и образования с помощью внедрения технологий бизнес-инкубирования, инновационных технологий, развития систем микрокредитования, лизинга и фандрайзинга.

Один из крупнейших в России технопарков — технопарк в Зеленограде, созданный Правительством Москвы в 1997 г. как пилотный проект по поддержке и развитию малого наукоемкого бизнеса. В прошлом году Правительством России было принято решение об организации на базе Зеленоградского технопарка наукограда (сайнспарка, по западной терминологии) с выделением значительных средств из государственного бюджета. В отечественной литературе под наукоградом принято понимать муниципальное или, в особых случаях, административно-территориальное образование с градообразующим научно-производственным комплексом. Технопарк в Зеленограде — это, по сути дела, первый большой проект такого рода в России.

Предпринимаются попытки создания подобных структур в Украине, Белоруссии, Казахстане и других странах СНГ. Так, например, в Белоруссии, в Могилеве, организован технопарк, который включает в себя бизнес-инкубатор, инновационный центр, центр трансфера технологий. В технопарке как инкубаторе и инновационном центре размещаются 28 инновационных предприятий, 5 учреждений инфраструктурной поддержки и обслуживания предпринимательства и 5 субъектов хозяйствования, не получивших статус инновационных. Направления деятельности технопарка в основном состоят в инкубировании инновационных технологий и их трансфере в машиностроение, приборостроение и создание программного продукта.

Объединение усилий стран постсоветского пространства в области развития и распространения бизнес-инкубирующих технологий должно облегчить процесс их интеграции как в европейский, так и в мировой рынки.

Создание бизнес-парков способствует получению новых научных и научно-технических результатов, переходу страны на более высокий технологический уровень, обеспечивает устойчивое развитие регионов. Бизнес-парки — эффективный мощный инструмент интеграции науки, промышленности и образования, их создание и поддержка — актуальная современная задача для нашей страны.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: NORDICUM Scandinavian business magazine, special russian language issue 2005. Kotka, 2004.

[2] См.: Инновационный менеджмент: Справ. пособие. М., 1998.

Поступила 24.09.04.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВНЫЕ ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМИ И 5—6-ми КЛАССАМИ

Л.В. Воронина, *доцент кафедры математики и методики ее преподавания в начальных классах, докторант кафедры методики преподавания математики Уральского государственного педагогического университета*

В статье анализируются направления в теоретической и практической разработке проблемы преемственности в обучении. Выявляются причины организационного и методического характера, приводящие к затруднениям и недостаткам в решении этой проблемы. Раскрываются организационные условия и методические пути реализации преемственности в обучении. Описывается экспериментальная методика формирования у учащихся начальных классов обобщенных алгоритмов письменных вычислений. Разработанная методика создает объективные предпосылки и условия для повышения преемственных связей при обучении математике младших школьников. Положительное влияние данной методики подтверждается выработкой прочных навыков письменных вычислений.

This article analyzes different approaches theoretical and practical development of education continuity problems. Organizational and methodical reasons for corresponding problems are described, their solution methods offered. The article gives descriptions of experimental methods of formation generalized writing calculation algorithms for primary school. The positive influence of these methods is proved by resultant high quality skills in written calculation.

На современном этапе развития начального и среднего образования, когда в школьную практику внедряются новые технологии обучения, вариативные программы и учебники, актуальным становится соблюдение принципа преемственности между отдельными ступенями обучения. Реализация принципа преемственности в практике обучения будет способствовать повышению качества учебного процесса, придаст ему поступательно-восходящий, а его результатам — непрерывно развивающийся характер. Это не только залог эффективного усвоения знаний, умений и навыков, но и условие их совершенствования и развития.

В настоящее время существует несколько направлений теоретической и практической разработки проблемы преемственности в обучении. Для первого направления характерно решение проблемы с точки зрения обучающей деятельности учителя, для второго — ее рассмотрение как с позиции учителя, так и с позиции ученика, для третьего — стремление создать методическую систему для реализации преемственных связей в деятельности учителя и учащихся.

На основе проведенного нами анализа теории и практики реализации преемственных связей в обучении математике учащихся 1—4-х и 5—6-х классов выявлены причины организационного и методического характера, приводящие к затруднениям и недостаткам в решении указанной проблемы. Они как непосредственно, так и опосредованно оказывают негативное влияние на математическую подготовку учащихся. К таким причинам относятся:

— несовершенство требований, определенных программой как по структуре, так и по содержанию, как инструмента управления преемственностью;

— отсутствие методических условий для реализации преемственных связей;

— недостатки в научно-методической подготовке учителей в области теории и практики преемственности.

Все это вместе взятое отрицательно сказывается на эффективности обучения предмету.

Реализация преемственных связей в школьной практике требует определения и разработки конкретных организационных условий и методических путей.

К *организационным условиям* относятся:

1) усиление функции управления программных требований к результатам обу-

© Л.В. Воронина, 2004

чения (на основе тщательной стыковки и достижения полной согласованности требований к математической подготовке учащихся на выходе из начальной школы, совершенствования структуры и содержания требований);

2) систематическое изучение результатов обучения в каждом из классов начальной школы и в 5—6-х классах;

3) проведение обобщающего повторения в конце каждого класса.

Методические пути связаны с целенаправленной разработкой:

1) отдельных вопросов содержания обучения математике;

2) методов, организационных форм и системы средств обучения, учитывающих конкретные цели обучения, а также ведущий тип деятельности младших школьников и подростков.

Методические пути и разработанная методика их осуществления создадут объективные предпосылки и условия для повышения преемственных связей при обучении математике младших школьников.

Мы выделили два вида преемственности: *содержательную* и *процессуальную*.

Характерными признаками содержательной преемственности в обучении учебному предмету мы считаем, в частности, следующие:

— единообразие в определении понятий, используемом языке, в терминологии;

— системность в изучении понятий;

— актуализацию опорных результатов обучения, т.е. использование на каждом последующем этапе предметных знаний, умений и навыков, полученных учащимися на предыдущем этапе;

— перспективный характер обучения, т.е. возможность на каждом предыдущем этапе закладывать основы обучения предмету в дальнейшем и, таким образом, ориентировать на требования будущего.

К характерным признакам процессуальной преемственности относим:

— взаимосвязь в методах, формах и средствах обучения, т.е. применение в начальных классах форм, методов и средств, используемых при обучении в 5—6-х классах, и учет в 5—6-х классах тех форм, методов и средств, которые использовались в начальных;

— учет ведущего типа деятельности в каждом классе.

Одним из путей обеспечения преемственных связей в обучении предмету на предшествующей и последующей ступенях школы является, как мы отметили выше, совершенствование методики изучения отдельных вопросов программы, реализованной в учебниках 1—4-х и 5—6-х классов школы.

Центральным вопросом курса математики является изучение чисел и действий над ними. В учебниках начальной школы предусматривается постепенное расширение области натуральных чисел (десяток, сотня, тысяча, миллион). При ознакомлении учащихся с каждой новой областью чисел осуществляется не просто перенос знаний в измененные условия — с введением новых знаний углубляются, систематизируются и обобщаются ранее приобретенные, а также совершенствуются и развиваются вычислительные умения и навыки.

Последовательность формируемых вычислительных умений и навыков в начальных классах обусловлена расширяемой областью чисел и предполагает введение как устных (табличных и внетабличных), так и письменных (алгоритмов арифметических действий) приемов вычислений. Работа по формированию вычислительных умений и навыков продолжается в курсе математики средних классов. Так, сходство вычислительных алгоритмов в области целых неотрицательных чисел и десятичных дробей описано в учебниках 5-го класса в следующем виде: «Сложение десятичных дробей выполняется по схеме сложения натуральных чисел. Десятичные дроби записываются так, чтобы соответствующие разряды были друг под другом. Складывают десятичные дроби так же, как и натуральные числа, не обращая внимания на запятые. В полученном результате запятая ставится под запяты-

ми соответствующих компонентов действий»[1].

Таким образом, преемственные связи в формировании и развитии вычислительных умений и навыков будут соблюдены в том случае, если в 1—4-м классах достичь высокого уровня развития умений и навыков в выполнении действий в области целых неотрицательных чисел, а в 5-м классе усовершенствовать данные умения и навыки. Так как в настоящее время в учебниках 1—4-х классов в целом пока еще не удалось создать наиболее благоприятные условия для развития у учащихся необходимых вычислительных умений и навыков, мы разработали экспериментальную методику формирования у учеников начальных классов алгоритмов письменных вычислений. Применение этой методики позволит повысить уровень овладения учащимися данными алгоритмами, будет способствовать осуществлению преемственных связей при изучении в 5-м классе действий над десятичными дробями.

Анализ практики обучения учащихся начальных классов алгоритмам письменных вычислений показывает, что более половины учеников 4-го класса допускают ошибки в таких заданиях; в начале 5-го класса количество учащихся, выполняющих письменные вычисления неверно, увеличивается. На наш взгляд, это связано с типичными недостатками методики изложения данного материала в учебниках математики М.И. Моро, М.А. Бантовой и др. для 2—3-го классов[2]. В основу изучения вычислительных приемов здесь положен принцип от простого к сложному. При изучении вычислительных приемов каждому новому случаю посвящен отдельный урок, причем этапы алгоритмов как таковые не закрепляются и не выделяются. В итоге у учащихся начальных классов довольно часто встречаются ошибки при выполнении письменных вычислений, а при обучении в 5-м классе они не всегда умеют перенести знание алгоритмов письменных вычислений из множества натуральных чисел во множество десятичных дробей.

Нами разработан другой подход к изучению алгоритмов письменных вычислений, основывающийся не на усложнении изучаемых случаев, а на постепенном усвоении этапов алгоритма.

Методика, базирующаяся на введении обобщенных алгоритмов, позволяет детям:

— осознанно воспринимать полную ориентировочную основу вычислительного действия. Это выражается в понимании общей идеи «открытия» вычислительного приема, сущность которой состоит в том, что каждый новый вычислительный прием сводится к предыдущим, ранее изученным путем выполнения определенной совокупности преобразований (операций);

— самостоятельно находить систему исполнительных действий в каждом новом вычислительном приеме;

— осуществлять контрольно-оценочные действия не только по результату, но и по процессу.

В методической литературе[3] выделяются следующие этапы изучения алгоритмов:

1) подготовительный;
2) введение алгоритма;
3) обеспечение усвоения алгоритма;
4) закрепление алгоритма.

На подготовительном этапе актуализируются опорные знания, умения, необходимые для введения и обоснования алгоритма, а также формируется положительная мотивация его изучения.

На этапе введения ученикам предлагается ориентировочная основа выполнения письменных вычислений в обобщенном виде, например:

1. Выполнить запись действия для письменного вычисления.

2. Определить число цифр в результате.

3. Определить порядок выполнения действия.

4. Последовательно выполнить действие по нахождению результата.

Затем ученики самостоятельно или при минимальной помощи учителя составляют алгоритмы письменных вычислений для каждого арифметического действия.

На третьем этапе обращается внимание на то, чтобы учащиеся научились

применять алгоритмы; быстро и безошибочно запомнили их; понимали математический смысл каждого действия в алгоритме.

Этап закрепления алгоритмов осуществляется на последующих уроках и сводится к их повторению и отработке вычислительных навыков с использованием данных алгоритмов.

Разработанная методика позволяет вводить вычислительные приемы на высоком теоретическом уровне, обеспечивающем понимание всех математических положений и преобразований, используемых при вычислении значения выражений. Наш эксперимент показал, что внедрение данной технологии повышает качество формируемых вычислений. Причем рост качества идет неравномерно: вначале очень медленно, а затем, после освоения обобщенного алгоритма, скачкообразно. Это проявляется в значительном снижении вычислительных ошибок и улучшении показателей по всем качествам вычислительного действия.

Выше были рассмотрены основные пути реализации содержательной преемственности. Перейдем к раскрытию путей реализации процессуальной преемственности.

Реализация преемственных связей в методах, формах и средствах обучения предполагает нахождение рационального сочетания методов, организационных форм и средств обучения, способствующих адаптации учащихся в 5-м классе. Учителя математики средней школы, не знакомые с методами обучения в начальных классах, — не редкость. Не учитывая специфики работы в 5-м классе, выражающейся в необходимости постепенного перехода к новым методам, с первых же дней они используют те же методы и приемы, что и в старших классах. Часто рассказ-объяснение нового материала в 5-м классе по сложности и продолжительности непосилен учащимся, только что окончившим начальную школу.

Резкий переход к новым методам обучения, к новым, более высоким, требованиям к знаниям и навыкам сильно затрудняет работу учащихся. Поэтому возникает необходимость нахождения рационального сочетания методов, форм и средств обучения в начальных классах, способствующих лучшей адаптации школьников при обучении в 5-м классе.

Опишем основные рекомендации к выбору методов, форм и средств обучения при работе с алгоритмами письменных вычислений.

Каждый этап обучения алгоритмам письменных вычислений имеет свои конкретные дидактические задачи и предполагает использование определенного сочетания методов, организационных форм и средств обучения.

Цель *подготовительного этапа* — обобщающее повторение известного, подготовка основы для включения новых знаний в систему ранее сформированных, уже на этом этапе закладываются преемственные связи. В качестве основных методов применяются репродуктивный и частично-поисковый; формами учебной работы являются фронтальная общеклассная и групповая; из средств обучения используются карточки с заданиями и абаки.

На *этапе введения алгоритма* вся работа направлена на достижение основной цели — включение вновь изученного в систему прежних знаний (обобщенных на предыдущем этапе). Таким образом, одна из важнейших особенностей работы по экспериментальной методике заключается в строгом отборе существенно нового материала, с последующим естественным включением его в систему известных знаний.

Для самостоятельного (осознанного) «открытия» учащимися алгоритмов письменных вычислений необходимо специально организованное обучение. При таком обучении четко определяется система их деятельности: повторение и обобщение известного, выделение ориентировочной основы действия (т.е. алгоритма письменных вычислений в обобщенном виде), постановка задачи, самостоятельная работа по составлению конкретного алгоритма письменного вычисления, устное обобщение — обсуждение материалов проделанной работы. В процессе такой деятельности ученики раз-

граничивают известное и новое, осмысливают вновь изученное, включают его в систему имеющихся знаний.

Ведущее место на этапе введения алгоритмов занимают такие методы обучения, как частично-поисковый, объяснительно-иллюстративный; основные формы учебной работы: индивидуализированная, фронтальная общеклассная. В качестве средств обучения применяются демонстрационные таблицы, на которых отображены изучаемые алгоритмы и ориентировочная основа действия (ООД).

На *этапе обеспечения усвоения алгоритма* организуется целенаправленная работа по применению алгоритмов при выполнении вычислений над многозначными числами. При работе используются репродуктивный и частично-поисковый методы. Репродуктивный метод развивает память, способствует выработке умений и навыков. Усвоение начинается с прямого воспроизведения полученных знаний. Учащиеся сначала выполняют тренировочные упражнения; затем им предлагаются упражнения с необычными условиями, требующие оригинального подхода, в этом случае используется частично-поисковый метод, содействующий активизации мышления учеников, повышению уровня их продуктивной деятельности. Основная форма учебной работы на данном этапе — индивидуализированно-групповая. Из средств обучения применяются демонстрационные таблицы, индивидуальные таблицы и карточки с заданиями.

Этап закрепления алгоритма является завершающим звеном преподавания по экспериментальной методике. На этом этапе проводится контроль за правильностью усвоения алгоритма и применения полученных знаний в практике письменных вычислений. Здесь широко используются методы устного и письменного контроля. Основные формы учебной работы — дифференцированно-групповая и индивидуализированная. В качестве средства обучения используются карточки с заданиями. Например, для проверки усвоения учащимися этапов алгоритма учитель предлагает им правильно расставить этапы, записанные вразброс на карточках.

Разработанная методика создает объективные предпосылки и условия для повышения преемственных связей при обучении математике младших школьников. Положительное влияние данной методики подтверждается выработкой прочных навыков письменных вычислений у учащихся начальных классов. А это, безусловно, дает возможность для формирования прочных вычислительных умений и навыков в 5—6-х классах, способствует улучшению уровня математической подготовки в последующих классах.

Педагогическая целесообразность разработанной методики повышения эффективности обучения математике на основе усиления преемственных связей обоснована и подтверждена результатами эксперимента. Количественные и качественные показатели, статистическая обработка результатов эксперимента свидетельствуют об эффективности методических рекомендаций.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Математика: Учеб. для 5 класса средней школы / Э.Р. Нурк, А.Э. Тельгмаа. М., 2000. С. 195.

[2] См.: Математика для 2 класса начальной школы: В 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. М., 2002; Математика для 3 класса начальной школы: В 2 ч. / М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. М., 2003.

[3] См., например: *Груденов Я.И.* Изучение определений, аксиом, теорем. М., 1981.

Поступила 15.04.04.

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПО ВОСПИТАНИЮ У УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ

К.Г. Кожабаев, *доцент кафедры математики Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова (Казахстан)*

В статье обобщается опыт подготовки будущего учителя математики к формированию у учащихся навыков логического мышления. Приводятся рекомендации, которые выработаны автором на основе анализа личного опыта работы в вузе в качестве преподавателя методики математики.

The article is about the experience of preparation of students (future teachers of mathematics), to form skills of logical in students. The author proposes a number of recommendations, which were made on the basis of analyses of private work experience at high school as a teacher of methods of teaching mathematics.

Современной школе нужен учитель математики, не только владеющий методами преподавания, но и являющийся творчески работающим специалистом-воспитателем, умеющим формировать у учащихся интерес к математике и воспитывать рациональные качества самостоятельного мышления. Важность воспитания культуры мышления подчеркивал в своих работах А.Я. Хинчин[1]. От учителя математики сегодня требуется не просто хорошее знание предмета — он должен уметь развивать мышление учащихся, что является самым трудным в педагогике. К проведению такой работы студенты должны быть подготовлены в стенах вуза.

Хорошими педагогами не рождаются — ими становятся. Процесс воспитания педагога начинается со школьной скамьи, продолжается в период учебы в педагогическом вузе и в ходе последующей работы. Очевидно, что воспитание учителя — более сложный процесс, чем подготовка инженера, экономиста или агронома. Вместе с тем, как справедливо отмечает Б.В. Гнеденко, «поразительно мало делается для того, чтобы показать важность, привлекательность и общественную значимость педагогического труда, заставляющего каждый день своих представителей находиться в творческом напряжении. Учителю каждый день приходится иметь дело с десятками живых характеров, с непрерывно меняющимися требованиями и увлечениями»[2].

Процесс обучения и формирования будущего учителя математики нельзя признать соответствующим современным требованиям. Сегодня эта проблема является предметом обсуждения общественности.

Как известно, прежде чем управлять умственной деятельностью учащихся, будущий учитель математики должен пройти надлежащую подготовку. Ему необходимо знать логику, психологию, дидактику, философию, физиологию нервной деятельности. Он должен обладать глубокими знаниями математики, ее внутренней логики; уметь проводить логико-дидактический и логико-математический анализ темы с точки зрения ее соответствия уровню логической подготовки учащихся, оценивать не только знания учащихся, но и их логические навыки. От него требуется также умение применять методику формирования и развития навыков умственной деятельности на математическом материале.

На наш взгляд, изучение логики в педвузах изолировано от основной цели, которой является овладение будущим учителем методикой воспитания логического мышления учащихся. Можно основательно заучить определение той или иной логической операции, но этого окажется недостаточно для формирования у учащихся навыков ее применения на конкретном учебном материале.

Изучение опыта преподавания математики в школе показывает, что учащиеся, как правило, не умеют доказывать. Причина этого кроется в слабом владении учителем методикой воспитания мышления учащихся. Чтобы воспитание мышления и формирование у учащихся

© К.Г. Кожабаев, 2004

конкретных знаний объединить в единый процесс обучения, прежде всего необходимо улучшить методическую подготовку будущих учителей математики. Особенно важно разработать такую методику преподавания, в которой получили бы отражение вопросы управления развитием мышления учащихся на конкретном математическом материале.

В вопросе формирования и развития логического мышления центр тяжести приходится на математику, так как знания и навыки выполнения логических операций, выработанные и закрепленные при изучении математики, можно применять и в отношении других предметов. Слияние воспитания мышления с накоплением знаний в единый процесс получает реальную основу.

Исходными при организации работы по опережающей подготовке будущих учителей к управлению развитием мышления учащихся в процессе обучения математике являются следующие положения.

1. Для возникновения установки на педагогическую деятельность, носящей длительный характер, переходящей в качество личности, необходимо формировать соответствующую направленность личности, владеющей высокой мотивационной готовностью к овладению избранной специальностью.

2. Чтобы овладеть предметом или явлением, нужно активно осуществлять деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении (А.Н. Леонтьев).

Умение аргументированно доказывать теоремы студенты приобретают при изучении ведущих математических дисциплин, таких как «Математический анализ», «Алгебра и теория чисел», «Геометрия» и др. Вузовские курсы математики при их правильной постановке обеспечивают высокий уровень математических знаний, развивают логическое мышление студентов. Особая роль в формировании у будущих учителей умения развивать мышление у школьников принадлежит курсам «Элементарная математика», «Методика обучения решению задач» и «Теория и методика обучения математике».

Исключительное значение для целей воспитания мышления школьников имеет курс геометрии, где учащиеся узнают о дедуктивном методе доказательства. Здесь они впервые встречаются с высокой требовательностью к полноте аргументации, которая вначале удивляет, но постепенно становится привычной. Важно, чтобы знакомство с логикой формального доказательства геометрических фактов предварялось рассмотрением конкретных фактов, примеров.

В нашем вузе на семинарских занятиях студенты приобретают навыки взаимной критики. Когда один из них что-либо доказывает или решает задачу перед всей группой, остальные должны напряженно продумывать возможные возражения и немедленно их высказывать. Студент, который «отобьется» от таких возражений, заставит согласиться с ним всех своих оппонентов, испытает радость победы. Вместе с тем победитель почувствует, что именно благодаря логической полноценной аргументации он сумел убедить своих критиков, приобретает важное умение разбираться в структуре рассуждений, смысле условий теоремы, в важности значения каждого слова в определении, самостоятельно мыслить. Участвуя в анализе решения задач сокурсниками, будущий учитель математики научится обращать внимание на речь своих товарищей, на ее точность, краткость, логическую полноту и обоснованность рассуждений. Он поймет, что в математической речи не должно быть слов, не несущих смысловой нагрузки.

Занятия по специальным дисциплинам должны способствовать росту профессиональных умений — умений вести преподавание на высоком уровне строгости и выражать свои мысли посредством краткой, предельно четкой и логически отточенной речи. Как известно, в вузовском курсе элементарной математики многие вопросы излагаются значительно строже, чем это сделано в школьных учебниках. В курсе элементарной геометрии приводятся доказательства

теорем, отличные от доказательств, изучаемых в школе. Тем самым студенты получают возможность ознакомиться с различными способами доказательств геометрических теорем, что является важным фактором в их профессиональной подготовке. Вузовский курс желательно снабдить большим количеством задач с интересным геометрическим содержанием. Прорешав такие задачи, будущий учитель овладеет значительно более полными и глубокими знаниями о геометрических фигурах, что, несомненно, будет способствовать его профессиональному становлению.

Для методической подготовки студентов системообразующим является курс «Теория и методика обучения математике», содержание которого строится так, чтобы ориентировать их на формирование умений логического мышления, на приобретение методического опыта и овладение необходимыми навыками. Например, работая над темой «Методика изучения геометрических теорем», будущие учителя математики приходят к осознанию необходимости четкого изложения материала, проведения доказательства всех рассматриваемых утверждений.

Приведем примерное содержание названной темы: Понятие теоремы. Виды теорем. Методы доказательства теорем. Методические схемы введения теорем. Основные этапы работы над формулировкой и структурой теоремы, ее доказательством. Методика формирования у учащихся умений доказывать теоремы. Соответствующие приемы работы учителя. Основная идея и план доказательства. Оформление записи доказательства в виде цепочки рассуждений и конечной последовательности предложений; в виде блок-схемы. Доказательство теорем как средство развития математической культуры мышления учащихся.

При доказательстве теорем учащимися допускаются следующие ошибки: подмена тезиса; нарушение правил вывода; неправильный подбор аргументов; искажение методов доказательства; использование ложного высказывания в качестве основания; порочный круг в доказательстве; при доказательстве от противного отрицание не заключения теоремы, а ее условия; искажение метода математической индукции, подмена полной индукции неполной и др.

Сформулируем требования к методической компетентности будущего учителя математики при доказательстве теорем.

Студент должен *знать*:

— методы доказательства теорем;

— схему рассуждений при доказательстве синтетическим методом, методом восходящего и нисходящего анализа и методом от противного;

— четыре вида теорем и связь между истинностью прямого (обратного) и обратного противоположному (противоположного) предложений;

уметь:

— иллюстрировать на примерах различные методы доказательства теорем;

— иллюстрировать на примерах способы усвоения школьниками формулировки теоремы;

— иллюстрировать основные этапы работы над доказательством теоремы на примерах ведущих теорем планиметрии;

— выделять основную идею доказательства теоремы на конкретном примере;

— записывать доказательство теорем в виде цепочки рассуждений, таблицы «утверждение-обоснование», блок-схемы;

— иллюстрировать на примерах индуктивные и дедуктивные методы доказательства теорем;

— иллюстрировать на примерах доказательство теорем методом от противного;

— характеризовать основные типы ошибок учащихся в доказательстве теорем;

— составлять систему упражнений для предупреждения и устранения основных типов ошибок учащихся в доказательстве теорем;

иметь навыки устранения возможных методических ошибок при обучении учащихся доказательству теорем.

При изложении теоретического материала преподаватель дает образцы строгих доказательств с полной аргументацией каждого этапа. Студентам предла-

гаются задачи для самостоятельного доказательства. В продолжение заложенной в школьном курсе геометрии идеи использования символики, а также краткой записи предложений особое внимание отводится обучению студентов использованию математической символики для краткой записи определений и теорем. Таким образом формируется математический язык и развивается умение осуществлять переход от знаково-символьной формы к словесной и наоборот.

Для фиксации результатов процесса формирования обозначенных выше умений применяется система коллоквиумов и заданий, например по теме «Методика доказательства теорем. Словесная и знаково-символьная форма»:

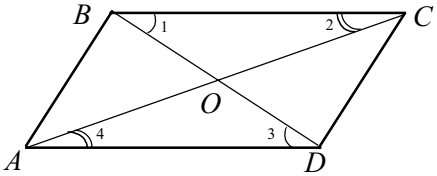
1. Разработать образец строгого доказательства признаков равенства треугольников.

2. Раскрыть деятельность учащихся при отыскании способа доказательства теоремы о сумме углов треугольника.

3. Составить картотеку публикаций журнала «Математика в школе» по теме «Теоремы на уроках математики».

Ввиду принципиальной важности вопроса о записи условия теорем и хода их доказательства приведем примеры — образцы строгих записей, составленных совместно со студентами во время практики в 8-х и 10-х классах.

П р и м е р 1. Теорема. Диагонали параллелограмма точкой пересечения делятся пополам.



Р и с. 1

Дано:

1) $ABCD$ — параллелограмм (рис. 1);
2) AC и BD — его диагонали;
3) O — точка пересечения AC и BD.

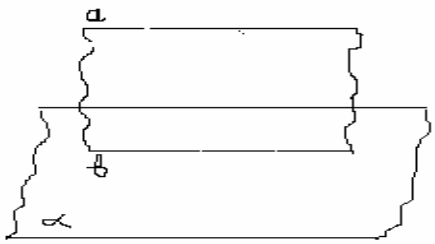
Доказать: $AO = OC$; $BO = OD$.

Доказательство

1) $\Delta AOD = \Delta BOC \begin{cases} AD = BC \\ \angle 1 = \angle 3, \angle 2 = \angle 4. \end{cases}$

2) Следовательно, $AO = OC$; $BO = OD$.

П р и м е р 2. Теорема. Если прямая, не принадлежащая плоскости, параллельна какой-нибудь прямой этой плоскости, то она параллельна и самой плоскости.



Р и с. 2

Дано:

Плоскость α (рис. 2);
1) $a \not\subset \alpha$; 2) $b \subset \alpha$; 3) $a \parallel b$.

Доказать: $a \parallel \alpha$.

Доказательство

1) Допустим, что $a \not\parallel \alpha$.

2) Тогда a пересекается с α в некоторой точке K (условие 1).

3) Пл. (a, $в$) пересекается с α по прямой (условия 3, 2, 1).

4) $K \in a$, $a \subset$ пл. (a, $в$); следовательно, $K \in$ пл. (a, $в$); $K \subset \alpha$, $K \subset$ пл. (a, $в$); следовательно, $K \subset в$, что противоречит условию 3. Итак, $a \parallel \alpha$.

В записи использована математическая символика, а также ссылки на пункты условия, которые дают указание о способах обоснования доказываемых пунктов. Ссылки должны быть полностью развернуты учащимися в словесной форме.

Подобная запись доказательства теоремы дает представление о том, до какой степени строгости следует доводить математическое рассуждение. Образцы строгих доказательств приводят учащихся к пониманию вполне обоснованного дедуктивного рассуждения и способствуют приобретению навыка в построении таких рассуждений. Для этого учитель должен добиваться от учеников полноценного объяснения каждого утверждения, сопровождая его словесной ссылкой на пункт условия либо доказательства или на ранее доказанную тео-

рему. Очень важно обратить их внимание на то, что в процессе доказательства использованы все пункты условия теоремы и не привлечено какое-либо условие, не принадлежащее к доказываемой теореме.

При изучении всех тем курса «Теория и методика обучения математике» студенты включаются в систему учебно-педагогических ситуаций, ориентированных на формирование методических умений учителя.

Одним из эффективных способов развития мышления является анализ ошибок учащихся. Как известно, к математическим ошибкам приводят поверхностное усвоение и неправильное применение нового знания. Поэтому необходимо уделить серьезное внимание аспекту формирования критического мышления у учащихся посредством целенаправленного создания системы специальных ситуаций поиска ошибок.

Для будущего учителя важно уметь находить гносеологические и методические ошибки. К гносеологическим ошибкам относятся ошибки познавательного характера, допущенные учеными в процессе эволюции математической науки. Например, Ферма считал, что $(2^{2n}+1)$ есть простое число, так как при $n = 1, 2, 3, 4$ получаются простые числа. Л. Эйлер установил, что при $n = 5$ получается составное число 641.

При анализе методических ошибок учащихся выявляется их математическая сущность, указываются возможные причины появления.

Нами сформулированы требования к методической компетентности будущего учителя математики, к умению анализировать математические ошибки учащихся.

Студент должен *знать*:

— сущность понятия «математическая ошибка»;

— психологические причины появления математических ошибок учащихся;

уметь:

— раскрыть сущность работы учителя по определению математических ошибок учащихся;

— классифицировать математические ошибки учащихся для удобства работы над ними на практике;

— показать на конкретных примерах математическую сущность ошибок учащихся;

— использовать основные приемы методического анализа математических ошибок учащихся;

иметь навыки своевременного предупреждения появления математических ошибок учащихся.

Каждая ошибка характеризуется содержанием и причиной возникновения. Содержание — ее внешнее проявление, а причина скрыта в глубине. Ошибки бывают случайными и систематическими, типичными. Случайные ошибки ликвидируются в процессе индивидуальной работы с учащимися, а для ликвидации типичных ошибок необходима фронтальная систематическая работа. Студент должен уметь анализировать содержание каждой ошибки, допускаемой учениками, выяснять причины ее возникновения. В процессе такого анализа он показывает ученикам суть каждого правила, понятия, теоремы и т.д. По утверждению Н.М. Бескина, «учитель должен не просто поправить ошибку, а выкорчевать ее. Для этого он должен понять неправильный ход мыслей и заблуждений ученика, который сам ученик не может сформулировать»[3].

В.А. Далингер указывает следующие причины ошибок, допускаемых студентами при изучении различных математических дисциплин:

1) связанные с психологическими факторами (ослабление психических функций: внимания, памяти, мышления);

2) вытекающие из недостатков учебных программ и учебников;

3) обусловленные несовершенством организации учебного процесса;

4) обусловленные не овладением студентами на требуемом уровне синтаксисом и семантикой математического языка[4].

Указанные причины в полной мере можно отнести и к учащимся.

На старших курсах читается спецкурс «Развитие мышления учащихся при

обучении математике». При определении содержания спецкурса мы исходили из следующего:

— будущий учитель должен в совершенстве владеть теоретическими знаниями управления мыслительной деятельностью школьников;

— одним из основных путей подготовки учителя является интеграция знаний и социального опыта, усвоенного на предыдущих этапах при изучении философии, психологии, педагогики, спецпредметов, методики обучения математике.

Методика преподавания спецкурса в целом и отдельных форм занятий базируется на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Спецкурс позволяет студентам увидеть, что практически любое содержание учебного материала возможно использовать для развития мышления учащихся. Вначале на спецкурсе осуществляются теоретическое изучение основных направлений психологии и педагогики по проблемам развития мышления в процессе обучения, приобщение будущих учителей математики к чтению, анализу, оценке и систематизации психолого-педагогической литературы; только упорядоченные, систематизированные знания могут активно использоваться в практической работе. Теоретические занятия способствуют возникновению у студентов ориентировочной основы действия в результате сообщения сведений о сущности психологии мышления, способах деятельности, которыми надо овладеть.

Чтобы формировать мышление, необходимо знать закономерности его развития, которые исследуются диалектической и формальной логикой, психологией. Дискуссионной во взглядах психологов и педагогов является проблема моделирования мыслительной деятельности человека. Поэтому одной из задач спецкурса является ознакомление студентов с теоретическими разработками по проблеме на уровне практических умений. На спецкурсе поднимаются многие вопросы, необходимые для совершенствования обучения математике. Обсуждение этих вопросов опирается на знания студентов, полученные ими в процессе изучения философии, педагогики, психологии и методики обучения математике. Такая постановка проблемы формирования мышления позволяет студентам более глубоко осмыслить многие вопросы данных наук, что, в свою очередь, помогает понять проблемные и практические вопросы школьного курса математики и способствует формированию творчески мыслящего учителя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Хинчин А.Я.* Педагогические статьи. М., 1963.

[2] *Гнеденко Б.В.* Математика и математическое образование в современном мире. М., 1985. С. 11.

[3] *Бескин Н.М.* Роль задачи в обучении математики // Математика в школе. 1992. № 4. С. 3.

[4] См.: *Далингер В.А.* Начала математического анализа: типичные ошибки, их причины и пути предупреждения: Учеб. пособие. Омск, 2002. С. 8—12.

Поступила 22.10.04.

ОЦЕНКА НОРМЫ ПОГРЕШНОСТИ ЛИНЕАРИЗАЦИИ И ВЕКТОРНЫЕ ФУНКЦИИ ЛЯПУНОВА

Е.В. Щенникова, *доцент кафедры информатики и вычислительной техники МГУ им. Н.П. Огарева*

Найдена оценка нормы погрешности линеаризации одной квазилинейной сложной системы дифференциальных уравнений, являющейся математической моделью движения твердого тела в потенциальном поле сил, с применением двух векторных функций Ляпунова. Тем самым создана методологическая основа математического моделирования реальных динамических процессов.

The estimation of the norm of linearization error for one quasi-linear complex system of the differential equations being mathematical model of solid body movement in a potential field of forces with application of two vector functions of Lyapunov is found. This results in basic methods of mathematic modelling of real dynamic processes.

Математическое моделирование в современном мире является одним из основных методов исследования реальных динамических (и не только) процессов. При использовании этого метода для исследователя на первый план выдвигается вопрос о степени владения им смежными областями знаний. Тем самым подтверждается необходимость учета межпредметных связей в процессе преподавания математических дисциплин. Важно, чтобы примеры, в которых показывается межпредметная связь, не носили иллюстративный характер, способствовали выработке методологии и практических навыков использования достижений исследований в смежных областях знаний. Другими словами, необходимо развивать творческий подход к исследованиям реальных динамических процессов.

Следует отметить, что создаваемая математическая модель реального динамического процесса оказывается нелинейной системой дифференциальных уравнений, трудноисследуемой с помощью качественных методов и труднорешаемой численными методами. Для решения проблемы систему нужно линеаризовать. При этом исходная математическая модель «загрубляется». Следовательно, с целью корректного использования линеаризованных систем дифференциальных уравнений в качестве математических моделей реальных динамических процессов необходимо выстроить оценку погрешности линеаризации.

Рассматриваемая в работе нелинейная система дифференциальных уравнений является математической моделью движения твердого тела в потенциальном поле сил[1]. Для указанной системы с помощью метода векторных функций Ляпунова решается проблема корректного использования линейных систем дифференциальных уравнений при описании и анализе движения твердого тела в потенциальном поле сил. В данной работе показывается, каким образом можно использовать математические методы при решении серьезных задач механики. Тем самым осуществляются развитие методологии и получение практических навыков использования математических методов в смежных областях знаний, т.е. устанавливаются межпредметные связи (в частности, математической теории устойчивости и механики).

В настоящей работе найдена оценка нормы погрешности линеаризации одной квазилинейной сложной системы дифференциальных уравнений, являющейся математической моделью движения твердого тела в потенциальном поле сил с применением двух векторных функций Ляпунова.

Идейной основой данной работы послужили результаты, изложенные в статье Б.С. Дарховского[2] и примененные нами для части и всех фазовых переменных[3].

Рассмотрим систему дифференциальных уравнений

$$\begin{aligned}
&\frac{dx_{2i-1}}{dt} = -n_i x_{2i-1} + x_{2i}, \quad x_{2i-1}(0) = x_{2i-1,0}, \\
&\frac{dx_{2i}}{dt} = (n_i^2 - w_i^2)x_{2i-1} - n_i x_{2i} + \\
&+ \mu F_{2i}(x_1, ..., x_{2i}, 0, .., 0) + r_{2i}(t), x_{2i}(0) = x_{2i,0},
\end{aligned} \tag{1}$$

где $0 < n_i < w_i$ — постоянные вещественные числа; μ — вещественный параметр,

© Е.В. Щенникова, 2004

функции $F_i(x_1,...,x_{2i},0,...,0) \in C^1(G \subseteq R^{12})$ и, кроме того, $|F_i(x_1,...,x_{2i},0,...,0)| \le a_i \sum_{j=1}^{2i} x_j^2$, $0 < a_i = const$, $r_i(t)$ — вещественные постоянно действующие возмущения, $|r_i(t)| \le R$, $0 < R = const$; $2i := 2 \cdot i$, $i = \overline{1,6}$.

Под нормой любого вектора здесь и далее будем понимать евклидову норму, т.е. $\|x\| = (x, x^T)^{1/2}$, знак ^{T} означает транспонирование.

Линеаризованный вариант этой системы имеет вид

$$\begin{aligned} &\frac{dy_{2i-1}}{dt} = -n_i y_{2i-1} + y_{2i}, y_{2i-1}(0) = y_{2i-1,0}, \\ &\frac{dy_{2i}}{dt} = (n_i^2 - w_i^2) y_{2i-1} - n_i y_{2i} + r_{2i}(t), y_{2i}(0) = \\ &= y_{2i,0},\ i = \overline{1,6}. \end{aligned} \tag{2}$$

Данная система является совокупностью шести не связанных между собой систем дифференциальных уравнений второго порядка.

Нулевое решение соответствующей системы (2) линейной однородной системы асимптотически устойчиво (выполнены условия Рауса — Гурвица). Следовательно, для каждой подсистемы системы (2) при $r_i(t) \equiv 0$ существует определенно-положительная квадратичная форма $V_i = V_i(y_{2i-1}, y_{2i})$ $(i = \overline{1,6})$, полная производная которой по времени t на решениях соответствующей подсистемы есть определенно-отрицательная квадратичная форма $W_i = W_i(y_{2i-1}, y_{2i})$, $i = \overline{1,6}$.

Для построения оценки нормы погрешности линеаризации системы (1) выберем векторную функцию Ляпунова $V(x_1,\ldots, x_{12}) = (V_1(x_1, x_2), V_2(x_3, x_4), V_3(x_5, x_6), V_4(x_7, x_8), V_5(x_9, x_{10}), V_6(x_{11}, x_{12}))^T$, где $V_i = V_i(x_{2i-1}, x_{2i}), V_i(x_{2i-1}, x_{2i}) =$ $= (w_i^2 - n_i^2) x_{2i-1}^2 + x_{2i}^2$, $i = \overline{1,6}$. Тогда при каждом i на решениях системы (1) будем иметь

$$\begin{aligned} &\left.\frac{dV_i}{dt}\right|_{(1)} = W_i(x_{2i-1}, x_{2i}) + \frac{\partial V_i}{\partial x_{2i}}(F_{2i}(x_1,...,x_{2i},0,...,0) + r_{2i}(t)), \\ &V_i(x_{2i-1,0}, x_{2i,0}) = V_i(0), \end{aligned} \tag{3}$$

где $W_i(x_{2i-1}, x_{2i}) = -2n_i\left((w_i^2 - n_i^2)x_{2i-1}^2 + x_{2i}^2\right)$, $i = \overline{1,6}$.

Функции $V_i(x_{2i-1}, x_{2i})$ и $W_i(x_{2i-1}, x_{2i})$ $(i = \overline{1,6})$ являются квадратичными формами. Следовательно, справедливы неравенства

$$\begin{aligned} &\alpha_{1,i}\left\|x^{(i)}\right\|^2 \le V_i(x_{2i-1}, x_{2i}) \le \alpha_{2,i}\left\|x^{(i)}\right\|^2, \\ &-\nu_{1,i}\left\|x^{(i)}\right\|^2 \le W_i(x_{2i-1}, x_{2i}) \le -\nu_{2,i}\left\|x^{(i)}\right\|^2, \\ &\left|\frac{\partial V_i}{\partial x_{2,i}}\right| \le 2\left|x_{2,i}\right| \end{aligned} \tag{4}$$

при $\|x\| \le r$, r есть произвольное конечное положительное число, $x^{(i)} = (x_{2i-1}, x_{2i})$. Проведем в системе (3) преобразование $\rho_i = V_i^{1/2}$ $(i = \overline{1,6})$.

С учетом оценок (4) и ограничений на функции $F_i(x_1,...,x_{2i},0,...,0)$ и $r_i(t)$ $(i = \overline{1,6})$ система (3) преобразовывается в систему дифференциальных неравенств

$$\begin{aligned} &\frac{d\rho_i}{dt} \le -\frac{\nu_{2i}}{2}\rho_i + \frac{\mu a_i}{\alpha_{1,i}^{3/2}} \sum_{j=1}^{i} \rho_j^2 + \frac{r}{\alpha_{1,i}^{1/2}}, \\ &\rho_i(0) = V_i^{1/2}(0),\ i = \overline{1,6}, \end{aligned} \tag{5}$$

которой соответствует система сравнения

$$\begin{aligned} &\frac{dv_i}{dt} = -\frac{\nu_{2i}}{2}v_i + \frac{\mu a_i}{\alpha_{1,i}^{3/2}} \sum_{j=1}^{2i} v_j^2 + \frac{R}{\alpha_{1,i}^{1/2}}, \\ &v_i(0) = V_i^{1/2}(0),\ i = \overline{1,6}. \end{aligned} \tag{6}$$

Положение равновесия системы (6) находится из системы

$$\frac{\mu a_i}{\alpha_{1,i}^{3/2}} \sum_{j=1}^{i} v_j^2 - \frac{\nu_{2i}}{2}v_i + \frac{R}{\alpha_{1,i}^{1/2}} = 0,\ i = \overline{1,6}. \tag{6а}$$

Следует отметить, что система (6а) имеет «треугольный» вид.

Пусть $i = 1$. Тогда в области $v_i \geq 0$ за счет выбора параметра μ найдем вещественные решения уравнения

$$\frac{\mu a}{\alpha_{1,1}^{3/2}} v_1^2 - \frac{v_{2i}}{2} v_1 + \frac{R}{\alpha_{1,1}^{1/2}} = 0.$$

Их будет не более двух, т.е.

$$v_1^{(1)}(\cdot) \equiv v_1(\mu, a_1, v_{2,1}, \alpha_{1,1}) = \frac{\alpha_{1,1}^{1/2}(\alpha_{1,1} v_{2,i} - \sqrt{\alpha_{1,1}^2 v_{2,1}^2 - 16\mu a_1 R})}{4\mu a_i},$$

$$v_1^{(2)}(\cdot) \equiv v_2(\mu, a_1, v_{2,1}, \alpha_{1,1}) = \frac{\alpha_{1,1}^{1/2}(\alpha_{1,i} v_{2,i} + \sqrt{\alpha_{1,1}^2 v_{2,1}^2 - 16\mu a_1 R})}{4\mu a_1}.$$

Параметр μ выбирается из условия $\alpha_{1,1}^2 v_{2,1}^2 - 16\mu a_1 R > 0.$

Очевидно, $0 \leq v_1^{(1)}(\cdot) \leq v_1^{(2)}(\cdot)$. Тогда $v_1(\cdot)$ есть асимптотически устойчивое положение равновесия уравнения (6), а $v_2(\cdot)$ — неустойчивое положение равновесия. В этом нетрудно убедиться. Достаточно провести в системе (6) преобразование $v = z + v_1(\cdot)(v = z + v_2(\cdot))$ и воспользоваться функцией Ляпунова $\overline{V} = z^2$. Решения системы (6) монотонно стремятся к $v_1(\cdot)$ при $v(0) < v_2(\cdot)$ и $t \to +\infty$. Следовательно, если $V_1^{1/2}(0) \leq v_2(\cdot)$, то решение $x^{(1)}(t)$ системы (1) допускает оценку

$$\| x^{(1)}(t) \| ::= \sup_{t \geq 0} \left\| x^{(1)}(t) \right\| \leq \leq \max\{(w_1^2 - n_1^2)(x_{1,0}^{(1)})^2 + (x_{2,0}^{(1)})^2; \quad (7)$$
$$v_1(\mu, a_1, v_{21}, \alpha_{1,1})\}.$$

Подставив $v_1^{(1)}(\cdot)$ во второе уравнение системы (6а), найдем в области $v_1 \geq 0,\ v_2 \geq 0$ устойчивое решение $v_2^{(1)}(\cdot)$ $(0 \leq v_2^{(1)} \leq v_2^{(2)})$. Далее, подставляя $v_1^{(1)}(\cdot),\ v_2^{(1)}(\cdot)$ в третье уравнение системы (6а), аналогично тому как это сделано для $i = 2$ в области $v_1 \geq 0,\ v_2 \geq 0,$ $v_3 \geq 0$, найдем устойчивое решение третьего уравнения. По аналогии находятся устойчивые корни $v_4^{(1)}(\cdot),\ v_5^{(1)}(\cdot),$ $v_6^{(1)}(\cdot)$ системы (6а), т.е. в результате определяется устойчивое решение системы (6а) $v_1^{(1)}(\cdot), v_2^{(1)}(\cdot), \ldots, v_6^{(1)}(\cdot)$. Следовательно, справедливы неравенства

$$\| x^{(i)}(t) \| \leq \max\{(w_2^2 - n_2^2)(x_{3,0}^{(2)})^2 + (x_{4,0}^{(2)})^2, v_1^{(1)}(\cdot), \ldots, v_i^{(1)}(\cdot)\} \quad (8)$$

при $t \geq 0,\ i = \overline{1,6}$. Так как $x(t) = (x^{(1)}(t), x^{(2)}(t), \ldots, x^{(6)}(t))$, то справедлива оценка

$$\| x(t) \| \leq \max(\| x^{(1)}(t) \|, \ldots, \| x^{(6)}(t) \|) \quad (9)$$

при $t \geq 0$.

Оценка (9) по сравнению с оценками (8) более грубая.

Обратимся к нахождению оценки нормы линеаризации $\varepsilon_{2i-1}(t) = x_{2i-1}(t) - y_{2i-1}(t),$ $\varepsilon_{2i}(t) = x_{2i}(t) - y_{2i}(t),\ i = \overline{1,6}$. Функции $\varepsilon_{2i-1}(t)$ и $\varepsilon_{2i}(t)$ являются решением системы

$$\dot{\varepsilon}_{2i-1} = -n_i \varepsilon_{2i-1} + \varepsilon_{2i},\ \varepsilon_{2i-1}(0) = 0,$$
$$\dot{\varepsilon}_{2i} = (n_i^1 - w_i^2)\varepsilon_{2i-1} - n_i \varepsilon_{2i} + \mu F_{2i}(x_1(t), \ldots, x_{2i}, 0, \ldots, 0), \quad (10)$$
$$\varepsilon_{2i},\ \varepsilon_{2i}(0) = 0,\ i = \overline{1,6}.$$

В качестве функции Ляпунова для системы (10) выберем векторную функцию Ляпунова

$\overline{V}(\varepsilon_1,...,\varepsilon_{12}) = (\overline{V}_1(\varepsilon_1,\varepsilon_2),\overline{V}_2(\varepsilon_3,\varepsilon_4),\overline{V}_3(\varepsilon_5,\varepsilon_6),$

$\overline{V}_4(\varepsilon_7,\varepsilon_8),\overline{V}_5(\varepsilon_9,\varepsilon_{10}),\overline{V}_6(\varepsilon_{11},\varepsilon_{12}))^T$.

Здесь $\overline{V}_i = \overline{V}_i(\varepsilon_{2i-1},\varepsilon_{2i}),\ \overline{V}_i(\varepsilon_{2i-1},\varepsilon_{2i}) =$

$= (w_i^2 - n_i^2)x_{2i-1}^2 + x_{2i}^2,\ i = \overline{1,6}$.

Полная производная векторной функции $\overline{V}(\varepsilon_1,...,\varepsilon_{12})$ по времени t на решениях системы (10) имеет вид

$$\left.\frac{d\overline{V}_i}{dt}\right|_{(1)} = \overline{W}_i(\varepsilon_{2i-1},\varepsilon_{2i}) +$$

$$+\frac{\partial V_i}{\partial \varepsilon_{2i}}\left(F_{2i}(x_1(t),...,x_{2i}(t),0,...,0)\right),$$

где $\overline{W}_i(\varepsilon_{2i-1},\varepsilon_{2i}) = -2n_i[(w_i^2 - n_i^2)x_{2i-1}^2 + x_{2i}^2];$

$i = \overline{1,6}$.

Проводя аналогичные действия, что и при получении системы дифференциальных неравенств (5), получим систему

$$\frac{d\overline{\rho}_i}{dt} \le -\frac{\nu_{2i}}{2}\overline{\rho}_i + \frac{\mu a_i}{\alpha_{1,i}^{3/2}}\sum_{j=1}^{2i} x_j^2,$$
$$\overline{\rho}_i(0) = \overline{V}_i^{1/2}(\varepsilon_{2i-1,0},\varepsilon_{2i,0}) = \overline{V}_i^{1/2}(0) = 0,\ i = \overline{1,6}. \quad (11)$$

Здесь $\overline{\rho}_i = \overline{V}_i^{1/2},\ i = \overline{1,6}$.

Из системы дифференциальных неравенств (11) с учетом начальных данных, т.е. с учетом $\overline{\rho}_i(0) = 0$ $(i = \overline{1,6})$ следует оценка

$$\overline{\rho}_i(t) = \frac{2\mu a_i}{\alpha_{1,i}^{3/2}\nu_{2,i}}\sup_{t\ge 0}\left(\sum_{j=1}^{2i} x_j^2(t)\right),\ i = \overline{1,6}.$$

Итак, искомая оценка имеет вид

$$|||\,\varepsilon^{(i)}(t)\,|||::= \sup_{t\ge 0}\left\|\varepsilon^{(i)}(t)\right\| \le$$
$$\le \frac{2\mu a_i}{\alpha_{1,i}^2\nu_{2,i}}\left(\sum_{j=1}^{i}|||\,x^{(j)}(t)\,|||\right),\ i = \overline{1,6}. \quad (12)$$

Таким образом, доказана теорема.

Теорема. Предположим, что для системы (1) выполнены ограничения на функции $F_{2i}(x_1,...,x_{2i},0,...,0)$, $r_i(t)$, $n_i < w_i$ $(i = \overline{1,6})$, справедливы неравенства (4), а вещественный параметр μ такой, что уравнения (6) при каждом i $(i = \overline{1,6})$ в области $\nu \ge 0$ имеют вещественные решения, тогда решение $x(t,0,x_0)$ $(x_0 = (x_1(0),...,x_{12}(0)))$ уравнения (1) существует при всех $t \ge 0$ и, кроме того, справедливы оценки (9) и (12).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Зубов В.И.* Аналитическая динамика системы тел. Л., 1983; *Ганиев Р.Ф., Кононенко В.О.* Колебания твердых тел. М., 1976; *Зубов В.И.* Аналитическая динамика гироскопических систем. Л., 1970; *Бухгольц Н.Н.* Основной курс теоретической механики. М., 1991. Ч. 2; *Матросов В.М.* Метод векторных функций Ляпунова: анализ динамических свойств нелинейных систем. М., 2001.

[2] См.: *Дарховский Б.С.* Оценка погрешности линеаризации // Дифференц. уравнения. 1978. Т. 14, № 7. С. 1313—1316.

[3] См.: *Щенников В.Н., Щенникова Е.В.* Оценки погрешности линеаризации относительно части и всех фазовых переменных // Там же. 2001. Т. 37, № 1. С. 132—133.

Поступила 31.08.04.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

МИРОТВОРЧЕСКИЕ ИДЕИ Л.Н. ТОЛСТОГО В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРИОДА ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (1914—1918 гг.)

А.И. Иванов, *доцент кафедры русской литературы Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина*

В статье обосновывается мысль о том, что Первая мировая война стала временем проверки на жизнеспособность антивоенных идей Л. Толстого и катализатором для становления антивоенной морали, нового общественного сознания о мире без войн. Обращение к публицистике Л. Толстого 1880—1910-х гг. дает возможность ярче представить, какими сложными для литературы и воюющей страны стали этические вопросы о патриотизме и противлении войне. По мнению автора, незаслуженно забытая русская литература 1914—1918 гг. достаточно остро и правильно ставила эти вопросы и стремилась скорректировать общественное мнение.

The First World War became the time to check the vitability of L. Tolstoy's anti-war ideas and it also became the catalist to the formation of anti-war morality, the new public understanding of the World without wars. On the other hand, the appeal to L. Tolstoy's publicism of 1880—1910-ies gives us an opportunity to get a clearer idea of the complexity of the ethical problems of patriotism and opposition to the war for literature and the country-in-war itself. In our opinion the Russian literature of the 1914—1918-ies, though undeservedly forgotten, put these questions rather sharply and rightly and tried to shape up the public opinion.

Преддверие XX в. В 1895 г. вспыхнула итало-абиссинская война в Африке, в 1896 — англо-американское столкновение в Венесуэле, в 1898 — испано-американская война за испанские колонии на Филиппинах, Кубе и в Пуэрто-Рико, в 1899 г. — англо-бурская война в Южной Африке… В статье «Патриотизм или мир?» (1896) Л. Толстой так охарактеризовал состояние международных отношений, сложившихся к концу XIX в.: «За какое хотите время откройте газеты и всегда, всякую минуту вы увидите черную точку, причину возможной войны: то это будет Корея, то Памиры, то Африканские земли, то Абиссиния, то Армения, то Турция, то Венесуэла, то Трансвааль. Разбойничья работа ни на минуту не прекращается, и то здесь, то там, не переставая идет маленькая война, как перестрелка в цепи. И настоящая большая война всякую минуту может и должна начаться»[1].

В публицистике Толстого были предсказаны все основные этапы общественно-культурной жизни периода Первой мировой войны: необычайный духовный подъем, стремление философов и публицистов найти высший смысл происходящего, гибель миллионов россиян, одетых в солдатские шинели, моральная и физическая усталость в результате четырехлетней бойни. На наш взгляд, прозорливость Толстого заключалась в том, что им была предугадана трагическая закономерность для России, какая-то роковая тождественность в начале, ходе и окончании таких военных кампаний, как русско-японская и Первая мировая война. Только масштабы трагедии во втором случае увеличились. И это касается не только «прямых потерь», которые возросли в десятки раз. Неизмеримым оказалось ожесточение «человека с ружьем», приведшее к Гражданской войне, к обесцениванию человеческой жизни.

Огромные жертвы Первой мировой войны обусловили образование Лиги наций, формирование правового поля для безопасности народов. Неужели за каждый шаг к безвоенному миру человечество обязано платить столь дорогую цену? Неужели духовный опыт мирного времени так мало стоит? Судьба идей Толстого — доказательство того, что «для создания единства и воодушевляющего чувства *воинствующее* имеет больший успех. Отнюдь не легкая задача — возбудить столь же сильное воодушевление массы *ради мирного идеала*, как это удается поджигателям, у которых это пугало есть»[2].

Толстой был глубоко убежден в необходимости формировать антивоенное

© А.И. Иванов, 2004

общественное мнение, вырабатывать антивоенный иммунитет. К этому он призывал творческую интеллигенцию в «Докладе, приготовленном для Конгресса мира в Стокгольме» (1909). Как мальчик из сказки Андерсена, деятели культуры, по мнению Толстого, «должны сказать то, что все знают, но только не решаются высказать, сказать, что как бы ни называли люди убийство, убийство всегда убийство, преступное, позорное дело…» (*38*; 123). В том же, что «переход людей от прежнего, отжитого общественного мнения к новому неизбежно должен совершиться», Толстой был просто уверен. «Переход этот так же неизбежен, как отпадение весной последних сухих листьев и развертывание молодых из надувшихся почек» (*39*; 73).

Первая мировая война стала временем проверки на жизнеспособность пацифистских идей Толстого и катализатором для вызревания и становления антивоенной морали, нового общественного сознания о мире без войн. Поэзия М. Волошина и Е. Кузьминой-Караваевой, проза Ф. Крюкова и Ф. Степуна, статьи Н. Бердяева и И. Ильина 1914—1918 гг. стали весомым вкладом в развитие этической антивоенной мысли.

Анализируя восприятие идей Толстого в годы Первой мировой войны, можно сказать, что основополагающим компонентом антивоенной морали была правда о войне. Именно правда была главным героем для Толстого-художника в изображении войны начиная с «Севастопольских рассказов». Позиция Толстого-публициста — противостояние войне *истиной о войне*. Следование Толстому в литературе о начавшейся Первой мировой войне заключалось прежде всего в стремлении донести подлинную правду о ней, благодаря чему она теряла свою картинную привлекательность. Вот как передан ужас газовой атаки в книге Ф. Степуна «Из писем прапорщика-артиллериста» (1918):

«Ночь, темнота, над головами вой, плеск снарядов и свист тяжелых осколков. Дышать настолько трудно, что кажется, вот-вот задохнешься. Голоса в масках почти не слышно, и, чтобы батарея приняла команду, офицеру нужно ее прокричать прямо в ухо каждому орудийному наводчику. При этом ужасная неузнаваемость окружающих тебя людей, одиночество проклятого трагического маскарада: белые резиновые черепа, квадратные стеклянные глаза, длинные зеленые хоботы. И всё в фантастическом красном сверкании разрывов и выстрелов. И над всем безумный страх тяжелой, отвратительной смерти: немцы стреляли пять часов, а маски рассчитаны на шесть. При каждом шаге колет легкие, опрокидывает навзничь и усиливается чувство удушья. А надо не только ходить, надо бегать. <…> Утром, по прекращении обстрела, вид батареи был ужасный. В рассветном тумане люди, как тени: бледные, с глазами, налитыми кровью, и углем противогазов, осевшим на веках и вокруг рта; многих тошнит, многие в обмороке, лошади все лежат на коновязи с мутными глазами, с кровавой пеной у рта и ноздрей, некоторые бьются в судорогах, некоторые уже подохли»[3].

Злая ирония войны заключалась в том, что вместо человеческого лица появилась резиновая маска с квадратными стеклянными глазами и зеленым хоботом, ставшая новым символом бесчеловечности происходящего.

Сторонник ненасильственного мира, Толстой-публицист буквально послойно снимал покровы лжи в различных сферах жизни, так или иначе соприкасающихся с войной. Что такое любовь одного народа к другому? Существует ли она на самом деле? Что стоит за признаниями в любви одного народа к другому? В конце XIX в. Толстой писал по поводу подписания очередного договора между Россией и Францией и газетной шумихой в связи с этим: «Что плохого в том, что два народа выражают чувства взаимной симпатии? Что дурного, если союз Франции и России может иметь значение обороны против угрожающего миру Европы опасного соседа? Дурного тут то, что всё это ложь, самая очевидная и наглая, ничем не оправдываемая, злая ложь. Ложь — это внезапно возникшая, исклю-

чительная любовь русских к французам и французов к русским; и ложь — наша подразумеваемая под этим нелюбовь к немцам, недоверие к ним. И еще большая ложь — то, что цель всех этих неприличных и безумных оргий есть будто бы соблюдение европейского мира…» (*39*; 44—45).

Толстой оказался прав по крайней мере дважды. Во-первых, одна из главных причин последовавших в годы войны «несчастий России» заключалась в неверном дипломатическом выборе, предполагавшем союз с Францией и противостояние Германии»[4]. Во-вторых, во время Первой мировой войны Россия в ущерб себе не раз приходила на помощь странам-союзницам, и прежде всего Франции. В результате русских военачальников почти перестали приглашать на важнейшие совещания, проводимые не на российской территории, а при решении вопросов о послевоенной Европе про Россию совсем «забыли». Как забыли и про любовь Франции к России, заверениям в которой не верил Толстой. В годы войны в его неверии видели «проявление наивности или бестактного чудачества»[5]. И не заметили главного — стремления предостеречь от следования ложным истинам, искусственным идеалам на любом уровне, будь то межгосударственные отношения или сознание простого человека.

Толстой не раз задумывался о власти убеждений, казалось бы, незыблемых, но незыблемых не по своей сути, а в силу привлекательности внешней оболочки. Об этом свидетельствует запись в «Дневнике» от 7 марта 1904 г.: «Чем глупее, безнравственнее то, что делают люди, тем торжественнее. Встретил на прогулке отставного солдата, разговорились о войне. Он согласился с тем, что убивать запрещено Богом. Но как же быть? — сказал он, придумывая самый крайний случай нападения, оскорбления, которое может нанести враг.

— Ну, а если он или осквернить или захочет отнять святыню?

— Какую?

— Знамя.

Я видел, как освящаются знамена. А папа, а митрополиты, а царь. А суд. А обедня. Чем нелепее, тем торжественнее» (*55;* 17—18).

Толстой-публицист дал возможность воочию убедиться, насколько прочная и толстая кора наслоений лжи — сознательной и бессознательной — покрывает представления о войне, насколько живучи отдельные стереотипы.

Сошлемся на два примера из литературы и публицистики военных лет.

В разгар войны появился рассказ С. Подъячева «Дезертир» (1915), в котором описана невольная встреча повествователя с дезертиром, прятавшимся в окрестных лесах. На протяжении их недолгого разговора читатель мог понять, почему этот человек отказался воевать: «… ловют меня… боятся… преследуют, как зверя, а вить я, раб божий, человек… За что меня? Какой я солдат?.. Я воевать не желаю… Злобы не имею… Ерманец зла мне не сделал, да кабы и сделал, так господь с ним, я простил бы…

Странно было слушать это…

— Чего нам делить-то? — продолжал он. — За что я его бить стану, за что он меня?.. Мы один другого николи не видали… чудно вить, раб божий, а? Пойми-ка! <…>

— Ну, так нельзя!

Он улыбнулся и потом сказал:

— Ну, а нельзя, так воюй… Бей незнамо за что друг дружку… Эдак лучше… То-то люди-то глупы!.. Враг-то их осилил… Злоба-то… Каждый, с кем ни поговоришь, боится воевать, страшно… Кажному жизнь дорога, а идут… Хы!.. А дело-то пустое: бросить, да и всё!.. Раб божий, ты пойми: воевать можно, силком гонят: „Иди, убивай!“, а бросить нельзя. Как так? Зло меня заставляют делать, а добро не велят… Чудно, вить, а? Иди, кому охота!.. А кому охота? <…> От этакой-то благодати, — сделал он движение рукой вокруг, — да иди бей людей… Хы, чудно! Ты вот тоже человек в силе, а сидишь рыбу ловишь, а я аль те еще кто идти должен… Мне жизнь-то не надоела… Люблю я ее… Она от Бога дадена, и я желаю славить

Господа и „пою господови своему дондеже есмь“. Вон кукушка кукует. Птицы поют, жуки летают, все рады, кажная тварь, а я в огонь полезай, на смерть, людей бей… Как ты думаешь?»

Что открылось читателю времен войны в убеждениях этого «толстовца»? Общечеловеческая мудрость «не убий»? Какая-то высшая, божественная правда? Его антивоенной логике рассказчику трудно что-либо противопоставить; и даже такие доводы, что все будет захвачено врагом, станет чужим, кажутся неубедительными. «Да нешто Господь-то приказывал людей бить, а? Нет вить… Так стало быть, кого мне слушать-то? Его, царя небесного, али какого-нибудь начальника, а? Как ты думаешь?»[6]. Можно лишь предположить, что означали эти слова человека, не понимавшего, зачем он от земной благодати должен был идти кого-то убивать, для тех тысяч русских мужиков, которых погнали воевать из-за союзнического долга России перед Францией.

Простота и наивность вопросов, звучавших в публицистике русских писателей 1914—1918 гг., как и в антивоенных статьях Л. Толстого, способствовала развенчанию лжи в устоявшихся понятиях и выражениях. «Такая-то страна, — скажем Италия, — хочет войны. Что разуметь под словом Италия? Ее правительство? Ее народ? Большинство ее народа? Массу? Парламент? Политиков? Короля? Офицерство? Каждый под этим выражением „Италия“ может разуметь свое, и каждый другой вправе с ним не согласиться». С таких вопросов начал один из своих итальянских очерков военного времени молодой М. Осоргин. Полемику с воображаемым скептиком, точнее с его представлениями, с массовыми стереотипами, автор построил как цепочку прямолинейных вопросов. От общих, довольно абстрактных для обывателя понятий *государство, страна, нация* публицист перешел к заботам и тревогам конкретного итальянца. «Промышленник Ломбардии хотел бы балканских рынков, его брат обыватель Калабрии хотел бы, чтобы деньги, данные им казне, были вложены в строительство школы. Офицер, политик, патриот хотел бы взять реванш у Австрии за Кустоццу, но другой гражданин, также политик, совсем не видит необходимости реванша…» Отсюда категоричное суждение «интересы Италии требуют ее вмешательства в войну» — всего лишь «повод для оживленнейшего спора, в котором говорящий *да* может быть так же прав, как и говорящий *нет*». Нелепость дилеммы *быть или не быть войне* становится очевидной, когда М. Осоргин переводит вопрос о ее необходимости из сферы экономических, политических понятий в сферу этическую: «Спросите мать, считает ли она цену крови ее сына достаточно дешевой платой за приобретение всего австрийского Kustenlanda? И вправе ли вы назвать ее плохой гражданкой, если она ответит „нет“; даже одна капля его крови дороже всей соленой массы Адриатики»[7].

Следуя Толстому, русская литература и во время войны взывала к активному гуманизму, что выражалось в торможении агрессии, предостережении от следования ложным истинам, искусственным идеалам, воспитании терпимости к другому мнению — качествам, столь необходимым в *мирной* жизни. Но как относиться к миролюбию во время войны — вот сложнейший этический вопрос для художественной интеллигенции. В очерке Б. Савинкова (В. Ропшина) «Разговор» (1917) передан диалог, услышанный автором во Франции. На вопрос о том, как он стал солдатом и где же ключ к этой неожиданной перемене, вчерашний пацифист ответил: «Неожиданной?.. Так кажется вам. А по-моему, нет ничего естественнее и проще. Ключей много. Во-первых, быть антимилитаристом еще не значит не противиться злу. Если к вам ворвутся разбойники и начнут убивать и грабить, что вы будете делать? <…> Немцы напали на нас; они, как разбойники, ворвались в наш дом. В этом случае мы не только вправе — мы обязаны защищаться. В этом случае неуместен вопрос об антимилитаризме. Мы всей душой были против войны, но если

нас заставили воевать, то поздно разговаривать о ненарушаемом мире…» И добавил: «…война поставила много новых вопросов. Мы их не в силах решить теперь, во время войны. Не знаю, в силах ли мы вообще их решить. Но они поставлены. Они существуют. <…> А пока перед нами стоит одна-единственная задача: победить Гогенцоллернов, не допустить умаления тех ценнейших свобод, которых почти не знает Германия и которые дороги нам. Вот поэтому я и солдат…»

Очерк завершается словами автора: «Я не знаю, спорят ли об антимилитаризме в России. Но во Франции нет разногласий: есть один, общий враг, и есть борьба не на живот, а на смерть. А где есть такая борьба, там нет места для споров. Там есть одно желание — победы»[8].

Исследование этических исканий во время войны дает основания для того, чтобы понять: отношение к войне до ее начала — одно, осмысление войны — другое, размышления о мире без войн — третье, и дело во имя мира, стремление к миру без войн — это, наконец, четвертое. Драматическая судьба России в Первой мировой войне, сложность общественно-культурной жизни общества военного времени, отнюдь не отличавшейся единодушием, побуждают смотреть на миротворческие компоненты не только с точки зрения завтрашнего дня, но и с точки зрения *воюющей* страны. Война для деятельного пацифизма — не самое удачное время, ибо он входит в неразрешимое противоречие со смыслом пребывания солдат и офицеров в окопах.

В современной монографии П.А. Сапронова «Русская культура IX — XX вв.» приводятся суждения автора о воине-земледельце и гражданине. В русско-японскую войну русский солдат не запятнал себя. Другое дело, Первая мировая война с ее всеобщей мобилизацией в стране, по преимуществу крестьянской. Нисколько не обвиняя солдата, П.А. Сапронов обращает внимание на то, что продолжительная окопная война — не для крестьянина, зависимого от земли. «Крестьянин вовсе не такой человек, который готов сам отвечать за себя и свою страну. У него всегда есть господа, начиная от своего помещика и заканчивая царем. В 1914—1917 гг. от него требовали защитить Отечество, тогда как в очень существенном отношении крестьяне нуждаются в защите от господ. <…> Антивоенная пропаганда упала на хорошо подготовленную почву»[9].

Соглашаясь с мнением, что антиправительственная и антивоенная пропаганда большевиков сыграла важнейшую роль в поражении России, зададимся вопросом: а было ли так едино российское общество, требовавшее гражданственности от воина-земледельца, как, скажем, французское, мнение которого выразил герой Б. Савинкова? И скажем, что нет. Пацифизм не сплачивал уже *воюющий* народ. В то же время можно предположить, что антивоенная мораль для строительства послевоенного мира, российский этический опыт были бы весомее, слово о мире *победившей* страны имело бы больший шанс быть услышанным…

К началу XX столетия русская литература, и прежде всего Л. Толстой, имела огромный опыт в осмыслении причин войны, в изображении зла, ею приносимого. Но XX в. переводил противостояние художественной интеллигенции войне в сферу *действия*. Задача стала видеться в том, чтобы направить ненасильственную энергию, руководимую силой любви и правды, на борьбу против зла и несправедливости, за *выправление* отношений в собственной душе и в мире.

В годы Первой мировой войны было осмыслено, что война (милитаризм) может использовать весьма привлекательные лозунги: самооборона, защита собратьев за границей, неугодный режим и т.д. С другой стороны, очевиднее становилась необходимость выработки ответственного существования, отказа от благодушия.

Русская художественная культура оставила свой след в драматических поисках путей к ненасильственному миру

даже в условиях войны, и этот след не должен стереться в национальном сознании о Первой мировой войне.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений. М., 1992. Т. 90. С. 47. Далее ссылки на это издание приводятся в тексте с указанием номера тома и страницы.

[2] *Лоренц К.* Агрессия (так называемое Зло) // Вопр. философии. 1992. № 3. С. 33.

[3] *Степун Ф.А.* [*Н. Лугин*]. Из писем прапорщика-артиллериста. Томск, 2000. С. 186—187.

[4] *Уткин А.И.* Первая мировая война. М., 2001. С. 15.

[5] *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 10 т. М., 1999. Т. 9/10. С. 8.

[6] *Подъячев С.П.* Деревенские разговоры. М., 1975. С. 274—275.

[7] *Осоргин М.* Очерки итальянских настроений // Вестн. Европы. 1915. № 4. С. 303—304.

[8] *Савинков Б.В. (В. Ропшин)*. То, чего не было: Роман, повести, рассказы, очерки, стихотворения. М., 1992. С. 535—537.

[9] *Сапронов П.А.* Русская культура IX—XX вв. Опыт осмысления. СПб., 2004. С.639, 640.

Поступила 26.11.04.

ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ «МЕЖДУ ДВУМЯ СМЕРТЯМИ»

(на материале произведений русских писателей-эмигрантов)

А.В. Лушенкова, *студентка курса Master 2 специальности «Мировая литература» факультета гуманитарных наук Университета г. Лиможа (Франция)*

Исследуя произведения художественной литературы с позиций психоанализа, автор предлагает новый аспект в понимании личности, а также особого континуума ее существования — «между двумя смертями». Авторский подход к исследованию, методы и полученные результаты могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений для углубленного изучения обозначенной проблемы при формировании содержания спецкурсов, спецсеминаров по мировой и отечественной литературе, философии, психологии и другим гуманитарным наукам.

While investigating texts of fiction from the viewpoint of psychoanalysis, the author offers quite a new aspect in the interpretation of the personality and a special space of its existence — between two deaths. The new approach, the methods of research and the results obtained in this field can be applied to the educational process in higher school to promote the research of the problem in specialized courses, and at special seminars on the world and Russian literature, philosophy, psychology and other humanities.

Антропоцентрический характер развития гуманитарных наук как в России, так и на Западе порождает необходимость глубокого изучения сущности личности. Актуальным направлением в мировой литературе является пространственная структура художественного текста, позволяющая раскрыть категорию личности в особом пространстве — «между двумя смертями». Оригинальность, глубина, сложный и немного мистический характер этого понятия, совершенно нового для российской науки, очевидны. Даже в европейской науке оно остается пока мало изученным, продолжая интриговать и вызывать справедливый интерес специалистов самых различных областей знаний — философии, психоанализа, психологии, психиатрии, лингвистики, литературы.

Данное понятие мы находим в работах Жака Лакана, основателя одной из знаменитых школ психоанализа. Оно фигурирует в его «Сочинениях» и «Этике психоанализа» (семинар VII). Это выражение привлекает к себе интерес в науке и способствует появлению в 2001 г. во Франции сборника «Между двумя смертями» под редакцией Жульет Вион-Дюри. Работы ученых самых разных областей, составившие сборник, позволяют сделать вывод, что тексты по психоанализу, религии, философии содержат размышления об этом пространстве

© А.В. Лушенкова, 2004

«между». Художественные же тексты нередко воссоздают его посредством различных форм и эмоциальных окрасок. В сборнике приводятся рассуждения о положении некоторых персонажей (Антигоны, Джульетты, Эсмеральды, Дон Кихота, Дракулы, Лазаря), оказавшихся в пространстве «между двумя смертями».

Указанное пространство, о котором говорят Лакан и Вион-Дюри, присутствует и в произведениях русских писателей-эмигрантов начала XX в. Ивана Бунина и Нины Берберовой. Наш выбор именно этих произведений в качестве материала для анализа обозначенной темы неслучаен. Он обоснован особенностями самих писателей как личностей, их положения и соответственно отражением данных особенностей в творчестве.

Для начала скажем, что две смерти, о пространстве между которыми мы будем вести речь, — это смерть психическая и смерть физическая. Исследование пространства и времени, которые их разделяют и связывают, будем строить, основываясь на диалоге между текстами художественными и психоаналитическими. Так, Жульет Вион-Дюри в своей работе «Это будет как смерть», составляющей часть книги «Между двумя смертями», использует для анализа в качестве художественных текстов трагедии и исторические пьесы Шекспира, а в качестве источников психоаналитической теории — «Сочинения» и семинар VII Лакана.

Лакан определяет смерть, наступающую после смерти физической, как «жизнь захватывающую смерть». И добавляет: «Вторая смерть — это смерть, которую мы можем желать, когда первая смерть уже наступает»[1]. Вторая смерть — перспектива первой. Ибо первая оставляет нам возможность войти в историю, в вечность. Вторая — не дает нам такого шанса. Чаще всего это — смерть, порождаемая жаждой мести. В подобных случаях персонажу недостаточно смерти своего противника. Он ищет полного уничтожения, стремится недопустить продолжение жизни ненавистного человека в том, что тот оставляет после себя: детях, наследстве, репутации, воспоминаниях (один из способов — порождение лжи об умершем и таким образом исключение возможности существования достоверных воспоминаний).

В произведениях Нины Берберовой нередко фигурирует смерть после смерти, порождаемая уничтожением истины о погибшем. Более того, персонаж, искажающий правду, как правило, является виновником и физической смерти героя.

Герой повести «Облегчение участи» Алексей Асташев, узнав о самоубийстве Жени Соколовой и поняв, что причиной тому был он, старается убедить окружающих в низости души погибшей: «Успокойтесь, — сказал он громко и твердо, — эта особа ввела нас с вами в заблуждение. Если она была так чувствительна, зачем было красить губы и ногти, пришивать себе на платье какие-то пуговки?..»[2]. Опасаясь быть осужденным за смерть, Асташев пользуется тем, что характер и жизнь девушки, чистота и искренность ее души не были известны практически никому, и уничтожает правду о Жене.

В автобиографическом романе писательницы «Курсив мой» мы также находим пространство «между двумя смертями». Размышляя по поводу действий со стороны советского правительства по отношению к интеллигенции, автор употребляет выражение «уничтожение». Правящие круги не довольствовались бесчисленными убийствами. Они способствовали распространению самой невероятной информации, истребляя таким образом истинную память о погибших. С уничтожением памяти исчезает естественная и необходимая защита человека от разрушительной работы времени и смерти.

Примечательно, что муж Н. Берберовой В. Ходасевич говорил ей: «Тебя невозможно уничтожить, ты можешь всего лишь умереть»[3]. Ходасевич облекает в слова веру в то, что возможно продолжение жизни после смерти биологической, однако в собственное выживание не верит. Он знает, что лично его «вторая жизнь» будет уничтожена. Уже до его первой, физической, смерти советское правительство убивает память о

нем, искажая истинные факты. Очевидно, что подготавливается вторая смерть поэта. Ниже приведен фрагмент отзыва о его творчестве в советском литературном журнале.

«Один из типичных буржуазных упадочников, Владислав Ходасевич, так описывает свое впечатление от собственного отражения в вагонном стекле:

...проникая в жизнь *чужую.*
Вдруг с отвращеньем узнаю
Отрубленную, неживую.
Ночную голову мою.

Не знаю, быть может, В. Ходасевич индивидуально совершил ошибку, быть может, он, как человек, обладает весьма привлекательной и даже обаятельной внешностью, но социально он оказался безусловно прав. Он верно различил в зеркале черты современной литературы своего класса. Современная буржуазная литература, взглянув в зеркало, действительно может увидеть лишь „отрубленную неживую ночную голову“»[4].

Таким образом, говоря о смерти первоначальной, биологической, и о смерти возможной после нее, можно определить первую как «остановку», а вторую — как «конечную станцию».

Не менее интересным является отражение в художественных произведениях смерти психической до смерти физической. По выражению Лакана, это — «смерть, выходящая за рамки смерти физической и занимающая пространство жизни»[5].

Творчество И. Бунина изобилует подобными примерами. В рассказе «Грамматика любви» писатель описывает состояние своего героя после смерти любимой женщины. Данный пример тем более показателен, что именно потеря дорогого человека является одной из главных причин, влекущих за собой психическую смерть персонажа. Другими словами, это — завершение жизни личности.

Человек, утрачивая кого-то, кто прежде был неотъемлемой частью его существования, теряет часть себя, часть того, что раньше составляло личность в гармоничном ее состоянии. Часто смерть физическая (смерть дорогого человека) порождает смерть психическую (разрушение глобальной структуры личности, эти потери переживающей). Персонаж оказывается в пространстве «между двумя смертями» — психической и физической.

Жизнь персонажа рассказа «Грамматика любви» буквально завершается со смертью его любимой женщины, хотя физически человек продолжает существовать: «...он когда-то слыл в уезде за редкого умницу. И вдруг свалилась на него эта любовь, эта Лушка, потом неожиданная смерть ее, — и все пошло прахом: он затворился в доме, в той комнате, где жила и умерла Лушка, и больше двадцати лет просидел на ее кровати — не только никуда не выезжал, а даже у себя в усадьбе не показывался никому...»[6]

Однако причиной потери близкого человека может быть не только его смерть физическая, но и просто исчезновение из жизни персонажа (разлука, разрыв). Тоска и боль могут свести с ума и даже убить в человеке способность чувствовать что-либо. Так, структура личности персонажа рассказа «Чистый понедельник» разрушилась, он перестал жить в привычном смысле этого слова: «...пропадал по самым грязным кабакам, спивался, всячески опускаясь все больше и больше. Потом стал понемногу оправляться — *равнодушно, безнадежно*...»[7]

Потеря рассудка (а именно так воспринимаются окружающими поведение и поступки героев, находящихся в подобном состоянии), согласно Лакану, — одна из ярчайших форм психической смерти. Личность разрушается даже с медицинской точки зрения. Принимая во внимание печальные факты, в России имеющие более катострофический масштаб, нежели в Европе, что находит отражение в произведениях русских писателей, позволим себе добавить сюда алкоголизм. Показателен в этом отношении рассказ И. Бунина «Сны Чанга». «Ужасно счастливая жизнь» капитана, наполненная безумной любовью к своей жене и дочке («...следует ли кого-нибудь лю-

бить так сильно?.. »[8]), завершается с их уходом от него и превращается в «скучный зимний день в грязном кабаке, не более…»[9].

Переход к состоянию внутренней смерти персонажа разителен. Изначально это — личность, полная любви и жажды жизни: «А как великолепна жизнь, боже мой, как великолепна!»[10] — с неустанным изумлением повторял он в прошлом. И — разом — это опьянение жизнью бесследно исчезает, его сменяет опьянение алкоголем. «А-а, женщина! Дом ее ведет к смерти, и стези ее — к мертвецам…»[11], — твердит капитан в бесконечном алкогольном бреду, заполняющем все его теперешнее существование.

Внутренние изменения влияют и на внешний образ. В начале рассказа мы видим счастливого капитана, «размытого и выбритого, благоухающего свежестью одеколона, с поднятыми по-немецки усами, с сияющим взглядом зорких светлых глаз, во всем тугом и белоснежном»[12]. Затем он предстает перед нами грязным пьяницей, живущим на гнусном чердаке. Тяжело узнать в нем блистательного капитана. Да это и не он, — тот, первый персонаж, умер и уже не возвратится.

Другой вид смерти, часто встречающийся в произведениях Бунина, — самоубийство. Действительно, множество героев писателя решаются на этот поступок, чтобы прекратить потерявшее всякую ценность существование, которое представляется им хуже, чем физическая смерть: Галя Ганская, героиня одноименного рассказа, Жорж Левицкий, герой рассказа «Зойка и Валерия», обманутый муж из новеллы «Кавказ».

«…Он был очень влюблен, а когда очень влюблен, всегда стреляют себя…»[13], — эта мысль, высказанная ребенком в новелле «Часовня», — одна из ключевых в творчестве писателя.

Суицид представляет собой риск второй смерти с религиозной точки зрения, риск вечного проклятия и невозможности жизни после смерти.

Нередко персонаж Бунина вызывает физическую смерть того, чья любовь потеряна, вслед за этим неибежно наступает психическая смерть самого героя. Психическая смерть порождается либо нарушением идентификации вследствие разрушения структуры личности, либо заключением в тюрьму (*лишением свободы личности*) или ссылкой. Так, герой новеллы «Пароход Саратов» стреляет в женщину, которая уходит от него, и завершает тем самым и свою жизнь: его арестовывают и ссылают во Владивосток.

Для Бунина каждый персонаж, встречающий такое яркое и жизненно необходимое чувство, как любовь, рискует оказаться на опасной черте «между двумя смертями». Любовь и смерть соединяются в самой человеческой судьбе, где, по мысли писателя, происходит обязательная расплата за счастье.

Согласно Вион-Дюри и Лакану, изгнание — еще один вид психической смерти личности. Потеря родной страны вместе с потерей дорогого человека представляют собой важные внешние потери, влекущие за собой потери внутренние. Теряя страну, индивид теряет родной язык и мир, который ему знаком. «Быть на чужбине — значит идти по натянутому в пустом пространстве канату без той охранительной сетки, которую предоставляет человеку родная страна, где у него семья, друзья, сослуживцы, где он без труда может договориться на языке, знакомом с детства»[14]. Эта мысль Милана Кундеры, писателя эпохи постмодерна, созвучна судьбам персонажей Нины Берберовой, большинство которых — вынужденные эмигранты периода 1917—1925 гг. Чаще всего в подобной ситуации они «срываются с каната» и погибают. При тщательном анализе мы можем найти несколько примеров, показывающих обратное, — отдельные герои не только выживают на чужбине, но и проявляют себя как выдающиеся личности в науке и литературе. Однако такие примеры — лишь редчайшие исключения из общего правила: изгнание убивает личность.

Совершенно противоположен, но гораздо более типичен пример В. Ходасевича, который занимает одно из центральных мест в автобиографическом

романе Берберовой «Курсив мой». Как только он осознает невозможность возвращения в Россию, его охватывают подавленность и апатия к окружающему миру. Поэт не проявляет интереса к жизни, нередко проводя целый день в постели. Берберова объясняет причину: «Ходасевич говорит, что не может жить без того, чтобы не писать, что писать может он только в России, что он не может быть без России, что не может ни жить, ни писать в России, — и *умоляет меня умереть вместе с ним*»[15]. Ситуация безвыходна. Понять психологическое состояние Ходасевича нам помогает его фраза: «Здесь не могу, не могу, не могу жить и писать, там не могу, не могу, не могу жить и писать»[16].

Еще один из поэтов, эмигрировавших в начале века из России и нашедший место в романе писательницы, В. Смоленский, на вопрос «как живешь? как поживаешь?» неизменно отвечал: «медленным смертием»[17].

О А.Ф. Керенском Берберова отзывается так: «Это был человек живой физически, но морально он был давно уже мертв»[18]. И наконец о себе: «...я умираю и воскресаю всю жизнь...»[19].

Огромное количество героев произведений Берберовой не находят своего места не только в той, прежде любимой и всегда дорогой стране, из которой они изгнаны, но и в новом, чужом обществе. Неприятие обществом — тоже путь к психической смерти.

Не видит смысла в том, чтобы жить, Татьяна, героиня повести «Лакей и девка». В начале произведения мы видим ее амбициозной, привлекательной, дерзкой. Она выходит замуж за ухажера старшей сестры, не допуская даже мысли о том, что кого-то другого можно предпочесть ей, и уезжает за границу в мечтах о «счастье»... Татьяна вряд ли вызывает симпатию читателя. Но однозначно вызывают изумление перемены, произошедшие в ее личности к концу повести и, как во всех случаях психической смерти, — во внешнем виде. В течение многих наполненных апатией дней, которые она проводит, не поднимаясь с кровати, героиня подготавливает и свою смерть физическую. Провоцируя Бологовского на собственное убийство, она убивает и его: «...но будущего, слава Богу, нет»[20]. Этой мыслью Бологовского завершается повесть, комментируя которую сама писательница ограничивается фразой о том, что русское кладбище Сен-Женевьев-де-Буа — одно из самых больших в мире.

В той же повести находим черту, которая, согласно Лакану и Вион-Дюри, типична для персонажа в пограничном пространстве — поражающий окружающих блеск, сияние, часто исходящее от него. Этот блеск, который Бологовский замечает в лице Татьяны, пугает его: «Он... вдруг увидел блеск в ее лице, тот самый блеск, что отражался в кране умывальника, в замке шкафа: это был отблеск света, должно быть, падавшего из окна...»[21] Подобное происходит тогда, когда психическая смерть героя уже позади и к нему приближается вторая, физическая, гибель...

Таким образом, наше исследование позволят сделать вывод о том, что в творчестве русских писателей-эмигрантов присутствует пространство «между двумя смертями», его изучение представляет определенный интерес и открывает широкие перспективы.

Знание о существовании двух смертей дает нам понимание того, что смерть не существует где-то отдельно, она, как часовой механизм, встроена в жизнь, является ее необходимой частью. Когда посреди желания жить возникает импульс смерти, нам открывается истинная личность. Большую роль в этом играют моральные факторы.

Поэт, писатель и критик искусства Николай Кононов в интервью, прозвучавшем в фильме «Жить и писать в России», произносит следующее: «Мы должны жить — это наше предназначение здесь, и мы все время должны помнить о смерти, когда мы живем, и есть масса вещей, о которых мы не хотим знать, которые мы от себя отодвигаем. Но между тем именно они делают нас людьми, как это ни парадоксально, т.е. вещи, которые нас травмируют, которые нас мучают, от ко-

торых мы все время хотим избавиться, которые невозможны для нашего существования, именно они дают нам право существовать».

Реальная личность не может потерять себя в радости или наслаждении; трагизм существования не должен быть ею забыт. «Memento mori», — советовали древние. «Помни о смерти», о своей конечности, чтобы не затеряться в отчужденном мире объектов, собственности и погони за наслаждениями. «Памяти смертной» желали христианские подвижники тому, кто хотел очиститься для познания Бога. «Всякая плоть — трава, и вся красота ее — как цвет полевой. Засыхает трава, увядает цвет, когда дунет на него дуновение Господа: так и народ — трава. Трава засыхает, цвет увядает, а слово Бога нашего пребудет вечно» (Ис 6:8), — услышал иудейский пророк обращенный к нему глас Божий.

Личность, памятующая о своей конечности, ответственна и свободна, ее существование — всегда бытие-в-мире и как таковое бытие-к-смерти. Бессмыслен разговор о смерти самой по себе: уже древние понимали, что когда есть человек — нет смерти, а когда есть смерть — нет человека. Смерть важна как внутренняя часть жизни, как ее составляющая, без которой самая жизнь неполна и бессмысленна.

Да, в жизни есть место смерти, но есть также понятия, для которых стоит жить с ней, с этой первой смертью: культура отношения, чувства, ощущения, желания. Каждый раз, находясь в пограничном состоянии, мы стремимся к жизни еще более страстно: в ощущении смерти дается нам печаль о бессмертии, во внезапно нахлынувшей опустошающей тоске и отчаянии — жажда полноты жизни, в болезни — понимание ценности здоровья. Стремление постичь смысл перехода в пространство «между двумя смертями» имеет глубокое наполнение как стремление к более насыщенной жизни.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Lacan J.* Le séminaire, Livre VII : L'Ethique de la psychanalyse. Le Seuil, 1986. P. 291, 341.
[2] *Берберова Н.* Облегчение участи // Шесть повестей. Париж, 1949. С. 122.
[3] Цит. по: *Берберова Н.* Курсив мой: автобиография. М., 1999. С. 266.
[4] Там же. С. 260.
[5] *Lacan J.* Op. cit. P. 291.
[6] *Бунин И.А.* Грамматика любви // Избранное. М., 1970. С. 290.
[7] *Бунин И.А.* Темные аллеи: Рассказы. М., 1966. С. 250.
[8] *Бунин И.А.* Сны Чанга // Собр. соч.: В 6 т. М., 1988. Т. 4. С. 112.
[9] Там же. С. 115.
[10] Там же. С. 113.
[11] Там же. С. 111.
[12] Там же. С. 118.
[13] *Бунин И.А.* Темные аллеи. С. 252.
[14] *Kundera M.* L'insoutenable légиreté de l'кtre. Paris, 1987. P. 99.
[15] *Берберова Н.* Курсив мой. С. 258.
[16] Там же. С. 258.
[17] Там же. С. 230—231.
[18] Там же. С. 364.
[19] Там же. С. 279.
[20] *Берберова Н.*Облегчение участи. С. 194.
[21] Там же.

Поступила 22.11.04.

РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ИНФОРМАЦИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Рецензия на книгу: Ломшин М.И. Вопросы литературного образования в наследии просветителей, педагогов и ученых мордовского края. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2004. — 78 с.

В деле воспитания подрастающего поколения большими возможностями располагает художественная литература. Бесспорно, что только литература, часть общей культуры народа, может дать яркое, образное представление о жизни, быте людей. Она является могучим средством воспитания и формирования научного и образного мышления. Сама ценность литературных произведений определяется их педагогическим значением, ролью в воспитании, духовно-нравственном обогащении личности. Не случайно человечество в целом, отдельные народы и конкретные прогрессивные деятели большое внимание уделяли и уделяют воспитанию подрастающего поколения на лучших произведениях мировой литературы.

Одно из свойств литературы — сплачивать, сближать народы и отдельных людей. Центральной задачей литератур народов Поволжья — мордовской, татарской, марийской, удмуртской, чувашской и др. — является воспитание людей, глубоко преданных идеям дружбы, сотрудничества, доверия и взаимной заботы между народами. В этом плане интерес представляет монография профессора М.И. Ломшина, в которой показывается, как народы, населяющие с давних времен Поволжье, сохраняют свои особенности, черты национального характера, языка, свои лучшие традиции и как этому способствует литература. По мысли автора, в воспитательной работе с детьми, подростками, молодежью и студентами важно использовать произведения лучших писателей Поволжья, шире показывать через литературу, что дальнейшее развитие межнациональных отношений, укрепление дружбы народов, процессы сближения наций благотворно влияют на все сферы жизни общества — экономику, культуру, быт и нравы.

В законе РФ «Об образовании» и в соответствующих законах всех республик Поволжья имеются указания на использование национальной литературы в воспитании подрастающего поколения, что, несомненно, должно служить руководством к действию для всех педагогических коллективов. Педагогические аспекты произведений писателей народов Поволжья, как справедливо указывает М.И. Ломшин, как раз и составляют тот обширный практический и исторический материал, который необходим в воспитании. В современных условиях литература, не ставящая вопросы воспитания подрастающего поколения на лучших традициях своего и других народов, не выполняет, по мнению автора, своей главной функции — педагогической.

Преподаватели, учителя, организуя учебно-воспитательную работу со студентами и учащимися национальных отделений и школ, не могут не учитывать лучшие произведения родной литературы и литератур других народов, так как в них представлены традиции и обычаи предков. Вузовская ли, школьная ли практика неизбежно несет в себе отражение национальных особенностей. Каждая нация — мордовская, марийская, чувашская или какая-либо другая — имеет своих лучших писателей, своих педагогов, свой опыт практической педагогики, опыт высшей и общеобразовательной школы.

Благодаря произведениям выдающихся писателей народов Поволжья, среди которых — С. Чавайн, К. Иванов, П. Хузангай, К. Васин, А. Куторкин, К. Абрамов и многие другие, — совершенно справедливо указывает

М.И. Ломшин, подрастающему поколению прививается все лучшее, что было создано предшественниками. Однако педагогический аспект проблемы использования произведений писателей народов Поволжья в формировании мировоззрения детей и молодежи до настоящего времени оставался вне поля зрения исследователей. Отдельные вопросы, связанные с воспитанием у народов Поволжья, раскрываются в исследованиях по литературе, педагогике Ф.Ф. Советкина, К. Васина, Г.К. Волкова, Д.Е. Егорова, З.Е. Акперова, М.И. Мухамедова, З.И.Равкина, Е.В. Владимирова, Н.И. Черепкина, В.Г. Егорова, М.Р. Федотова и др. Практический опыт учителей, педагогов и просветителей мордовского края нашел отражение в ряде работ ученых, в тезисах научно-практических конференций, в газетных и журнальных статьях.

М.И. Ломшиным проблема использования произведений писателей народов Поволжья в воспитании школьников и студентов впервые рассматривается в монографическом плане в неразрывной связи с историей народов, общественными, географическими и социально-экономическими особенностями жизни и быта народов Поволжья, оказывающими непосредственное влияние на содержание, принципы, методы и формы воспитания молодого поколения. Здесь, несомненно, исследователю значительную помощь оказало наследие К.Д. Ушинского и просветителей Поволжья: И.Я. Яковлева, К. Насыри, Н.И. Ильминского, М.Е. Евсевьева и др. Говоря о своеобразии условий жизни народов Поволжья, К.Д. Ушинский отмечал терпимость этих народов друг к другу, их мирное сосуществование, перерастающее в сотрудничество, взаимное культурное влияние и обогащение. Он указывал, что мордва, находясь в окружении славян, испытывала на себе влияние русских и сама, в свою очередь, оказывала на них влияние. Это взаимное влияние двух народов отражается и в их обычаях, и в языке, и в образе жизни.

Автор справедливо отмечает, что в ряде вузов и школ Поволжья преподаватели и учителя, осуществляя воспитательную работу, строят ее без учета той реальной действительности, в которой формировались студенты и школьники, не берут в расчет национальные, исторические, литературно-культурные и другие особенности различных наций и народностей. Между тем обращение к литературе родного и других народов может раскрыть совершенно новые подходы к воспитанию молодежи.

Воспитание на произведениях лучших писателей народов Поволжья — в педагогическом отношении задача весьма сложная и чрезвычайно важная. В наших национальных вузах и школах, как подчеркивает автор, нам следует учить учащихся и студентов уважать литературу соседних народов, как и сами эти народы.

Примечательно, что книга профессора М.И. Ломшина увидела свет в год, названный годом мордовского национального просветительства.

А.И. БРЫЖИНСКИЙ, доктор филологических наук, профессор,
В.К. КИРИЛЛОВ, доктор педагогических наук, профессор

УКАЗАТЕЛЬ МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2004 г.

Образование: федеральный аспект

Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин. Болонский процесс и российское высшее образование 3, ***3***
Модернизация образования продолжается 1, ***3***
Новый импульс в развитии науки и образования 1, ***3***
О модернизации педагогического образования в классических университетах 2, ***3***

Управление образованием

Н.В. Акинфиева. Становление государственно-общественного управления образовательными системами как необходимое условие стратегического развития 4, ***3***

Международный опыт интеграции образования

В.Г. Гурьянова. Высшее экономическое образование в США 2, ***19***
В.М. Данильченко. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования 1, ***11***
А.В. Мариничева. Анализ социокультурных ожиданий общества относительно роли межкультурной коммуникации и изучения иностранных языков 2, ***16***
Н.И. Мельникова. Академический капитализм в глобальном информационно-коммуникационном образовательном пространстве 1, ***6***
Р.А. Нуртазина. Интеграция образования Казахстана в условиях глобализации 2, ***8***

Интеграция региональных систем образования

И.Д. Белоновская. Эффективность многоуровневой интеграции в региональном образовательном пространстве и профессиональном самоопределении студенчества 4, ***19***
Г.И. Большакова. Многоуровневый региональный комплекс как новая социальная форма профессионального образования (на примере Ростовской области) 1, ***26***
М.Г. Макарычева. Эффекты глобализации: региональные тенденции на примере вузов Нижнего Новгорода 3, ***10***
С.В. Наумов. Регионализация образования и стратегии управления его развитием 4, ***11***
М.Х. Салахов, В.Ю. Михайлов, В.М. Гостев. Ресурсный центр как основа формирования и развития образовательного округа классического университета 1, ***18***
А.А. Темербекова. Социально-экономический контекст региональной системы образования Республики Алтай 3, ***18***

Методология интеграции образования

М.Н. Вражнова. Современные подходы к формированию системы профессиональной адаптации студентов технических вузов 2, ***22***
А.В. Гидлевский. Критерий трудности образовательного стандарта 4, ***39***
В.П. Ковалевский. Концепция интегрально-целевого управления региональными университетскими комплексами 2, ***25***
В.В. Кольга. Сущность и особенности формирования педагогической концепции интегративного аэрокосмического образования 4, ***33***
Я.Д. Лебедев. Синтез интуитивно-образного и рационально-критического методов познания — основа интеграции знания в дидактике 4, ***43***
Л.П. Саксонова. Интегрированное знание будущих специалистов 4, ***27***

Модернизация образования

С.В. Куликова. Интеграция традиций и инноваций как основа модернизации российского образования 3, ***34***
А.Л. Кураков. Повышение качества образования — требование времени 3, ***24***
В.М. Панфилова, М.А. Панфилов. Педагогическое моделирование в учебном процессе вуза 1, ***32***
А.Н. Плотников. Модель функционирования учебного научно-инновационного комплекса 2, ***31***
М.К. Рункова. Прогнозирование и моделирование новых систем начального профессионального образования 3, ***32***
Н.В. Садовников. Фундаментализация как феномен современного образования 1, ***37***
Н.С. Сахарова. Иноязычная компетенция студентов университета в условиях модернизации лингвистического образования 2, ***38***
К.В. Фофанова. Сценарии развития гендерного образования в высшей школе 3, ***43***

Мониторинг образования

Л.Н. Давыдова. Динамика развития у студентов умений педагогического диагностирования как интегративный показатель качества образования 2, ***53***
Т.И. Евменова. Методология исследования проблем индивидуализации образовательной деятельности 1, ***49***
К.Н. Нищев. Диагностика качества результатов обучения на основе тестирования 2, ***43***
А.Н. Ременцов. Система тестирования иностранных учащихся, ориентированная на оценку эффективности и качества их довузовской подготовки 3, ***55***
М.Э. Рябова. Качество подготовки педагогических кадров в регионе 1, ***59***
Е.И. Сахарчук. Мониторинг качества подготовки специалистов в педагогическом вузе: опыт реализации 1, ***43***
Е.И. Сахарчук. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования как педагогическая проблема 3, ***50***
Ю.А. Шихов. Некоторые проблемы организации мониторинга качества подготовки в системе «школа — втуз» 2, ***50***
О.Ф. Шихова. О структуре диагностичного образовательного стандарта 1, ***57***

Точка зрения

Р.А. Латыпов. Интернационализация провинциального вуза 1, ***66***

Академическая интеграция

Е.В. Востокова. Интеграция урочных и внеурочных форм обучения 2, *77*
С.В. Глотов. Опыт постановки курса «Диагностика и техническое обслуживание машин» для студентов специальности «Технология обслуживания и ремонта машин в агропромышленном комплексе» 2, ***93***
Л.Н. Орлова. Курс методики обучения биологии в системе профессиональной подготовки учителей 1, ***87***
М.А. Поваляева. Интеграция образования в высшей школе 1, ***75***
А.Ф. Поляков, П.А. Левчаев. «Менеджмент финансовых ресурсов» в контексте профессиональных экономических дисциплин высшего образования 1, *77*
Л.Л. Салехова. Интеграция предметного и языкового компонентов содержания при обучении на билингвальной основе 2, ***87***
Б.Л. Свистунов. Опыт постановки курса «Современное естествознание» для студентов социально-экономических специальностей 1, ***84***

Непрерывное образование

Н.Д. Гуськова, Е.А. Неретина, Т.А. Салимова, Н.Ш. Ватолкина. Формирование принципов организации диверсифицированной образовательной деятельности в университете 2, ***64***
В.В. Кольга. Аэрокосмическая школа в интегрированной образовательной системе подготовки кадров для аэрокосмической отрасли 1, ***98***
Т.Г. Мясоедова, С.В. Казакова. Проблема повышения квалификации преподавателей вузов в условиях реализации концепции непрерывного образования 2, ***57***
Г.А. Федотова. Повышение квалификации как фактор творческого саморазвития сельского учителя 1, ***94***

Интеграция образования и воспитания

И.Р. Гафуров, Т.Г. Исламшина, Л.А. Нургатина, Е.В. Куппер, Г.Р. Хамзина. Факторы девиантного поведения провинциальной молодежи (Опыт социологического исследования) 2, ***114***
С.Н. Десяев. Пространство патриотизма 3, ***65***
С.В. Ключников. Адаптация социально незащищенных детей как педагогическое явление 2, ***105***
М.Д. Мартынова. Формирование потребности в общественном служении в процессе получения высшего образования 2, ***101***
М.Д. Мартынова. Роль куратора академической группы в системе высшего образования 4, ***90***
И.С. Морозова, К.Н. Белогай. Особенности воспитания детей в семье родителями разного пола 4, ***93***
Н.С. Шоётова. Состояние профилактики наркотизации молодежи в Республике Татарстан 3, ***61***

Инновации в образовании

Э.К. Брейтигам. Интеграция предметного и смыслового подходов к развивающему обучению старшеклассников началам анализа 3, ***76***
В.И. Ивлев, С.В. Сырцова. Интеграционно-компетентностная модель общеобразовательного учреждения 4, ***49***
И.Г. Липатникова. Интегративная технология использования устных упражнений в системе развивающего обучения математике на основе рефлексивного подхода 3, ***72***
В.М. Новопольцева, Е.Н. Ускова, Р.А. Полянсков. Приемы рационального изучения некоторых тем аналитической химии 4, ***55***

Информатизация образования

С.И. Борисов, В.В. Кручинин. Применение генераторов в компьютерных технологиях обучения 4, ***116***
А.В. Диков. Компьютерная технология для будущего учителя математики 2, ***119***
А.В. Диков. Образовательный Интернет 4, ***112***
Л.Л. Кайнина. Формирование информационного пространства территориальной системы управления образованием 1, ***103***
Н.К. Нуриев. Методологические аспекты проектирования дидактического объектно-ориентированного пространства программной инженерии 2, ***126***

Философия образования

Ю.Ф. Кожурин. К вопросу о цивилизационном измерении отечественной истории и редукционизме в ее преподавании 1, ***117***
Т.В. Куликова. «Бесполезность» и необходимость философского знания 1, ***106***
Е.А. Мартынова. Софийность русской религиозной философии как причина творческого становления человека 2, ***73***
В.С. Михалкин. Содержание образования и целостность мировоззрения личности в современных условиях 2, ***69***
Н.В. Садовников. Связь фундаментализации с целями образования 3, ***81***
А.А. Сычев. Смех в познании 1, ***111***

История образования

Н.Ю. Балошина. Появление и становление научного сословия в России в конце XVII — первой половине XVIII в. 4, ***75***
Л.А. Ефимов. Школьная реформа 1958 г. и проблемы языковой политики в процессе ее реализации в Чувашии 1, ***125***
О.В. Лебедева. Историко-генетические аспекты изучения законоведения в российской школе 4, ***59***
И.Д. Митина. Анализ факторов формирования национально-культурной идентичности личности в общественно-педагогической мысли рубежа XIX—XX вв. 2, ***96***
В.В. Савина. Значение теории крестьянского хозяйства А.В. Чаянова для развития отечественной науки 3, ***85***
А.Ю. Саломатин. Интеграция теории и практики в процессе становления юридического образования в США (конец XVIII—XIX в.) 3, ***97***
В.В. Тимофеев. Состояние образования в республиках Волго-Вятского региона в годы Великой Отечественной войны (1941—1945 гг.). 4, ***65***

Т.И. Шукшина. Развитие системы общего образования Мордовии в контексте российских образовательных реформ 3, ***88***

Психология образования

Н.Р. Акопян. Проблема формирования этнической и маргинальной идентификации 1, ***136***
Т.Д. Андронова. Образовательные технологии формирования профессионально-педагогической деятельности студентов: теоретико-методологический аспект 2, ***140***
И.А. Вишняков. Модель акмеологических условий подготовки школьного психолога в системе высшего образования 3, ***130***
И.П. Гаранина, Н.А. Горст. Межиндивидуальные психофизиологические различия и их значение в образовательном процессе 2, ***136***
Л.И. Глазунова. Музыка как средство психоэмоциональной коррекции педагога 1, ***143***
Л.И. Гурье, Л.В. Редин. Развитие креативных качеств студентов технического вуза в процессе методологической подготовки 3, ***126***
В.И. Горбунов. Концепция модернизации инженерного образования на основе информационной теории эмоций 4, ***103***
Л.М. Костина. Основные черты концепции интегративной игровой коррекции 1, ***131***
И.С. Морозова, Н.Ю. Будич. Уверенность в себе как условие повышения продуктивности учебно-познавательной деятельности студентов 2, ***131***
Н.Б. Москвина. Межпарадигмальный подход к проблеме личностно-профессиональных деформаций педагогов 3, ***136***
Н.К. Радина. Современные психолого-педагогические исследования о проблемах развития воспитанников закрытых образовательных учреждений 4, ***99***
Э.Р. Рахманов, С.В. Рякина. Психологический аспект проблемы преемственности между начальным и средним звеном обучения 1, ***141***
В.Н. Сорокоумова. Формирование профессиональных знаний в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода к обучению студентов-филологов 4, ***106***
В.Н. Степанов. Провокативный дискурс как одна из форм педагогической работы (на материале произведений В. Шукшина) 3, ***142***

Образование и наука

Ф.А. Ильдарханова. Семья как объект социологического исследования (на примере Республики Татарстан) 1, ***149***

Социология и образование

Т.И. Барсукова. Ценностный выбор провинциального студента (на материале социологического исследования Ставропольского государственного аграрного университета) 4, ***122***
Р.И. Зинурова. Социальные технологии управления процессом этнической социализации в сфере государственной молодежной политики 4, ***135***
Е.В. Лукьянова. Принципы подготовки к предпринимательской деятельности студентов аграрных вузов 4, ***127***

Интеграция образования, науки и производства

А.А. Емекеев. Некоторые аспекты формирования мотивации профессиональной карьеры 4, ***143***
В.П. Пилявский, А.П. Есина. Бизнес-парки как эффективная форма интеграции образования, науки и промышленных технологий 4, ***148***

Образование и культура

Ю.К. Воробьев, А.Н. Злобин. Перевод в контексте русской культуры XVIII в. 1, ***160***
Л.И. Глазунова. Духовная организация студентов средствами музыки 2, ***146***
Г.А. Ермакова. Поэзия Айги в ракурсе познающего мышления 3, ***119***
В.В. Катермина. Эстетическая оценка человека (на материале русских и английских единиц номинации) 2, ***152***
П.Ф. Потапов. Тема национальной школы и образования в региональной печати 1, ***155***
В.И. Рогачев. Отражение свадебных мотивов в фольклоре и декоративно-прикладном искусстве мордовского народа 3, ***114***
М.Э. Рябова. Иноязычие в структуре единого образовательного пространства 4, ***78***
О.Е. Соколова. Студент в дискурсе неформального общения 4, ***83***
Б.А. Фролов. Изучение истории человечества как истории его культуры ... 3, ***101***
Т.В. Яковлева, В.В. Дёмичева. Этнокультуроведческое образование и воспитание учащихся в процессе изучения родного языка 3, ***108***

Математическое образование

Л.В. Воронина. Основные пути реализации преемственных связей в обучении математике между начальными и 5—6-ми классами 4, ***155***
А.И. Долгарев. Одно из звеньев интеграции математического образования 3, ***154***
Л.С. Капкаева. Системный подход к проблеме интеграции алгебраического и геометрического методов в среднем математическом образовании 1, ***169***
К.Г. Кожабаев. Формирование у будущего учителя математики профессиональных умений по воспитанию у учащихся культуры мышления 4, ***160***
А.Т. Лялькина. Реализация деятельностного подхода в изучении математики при использовании компьютерных и Интернет-технологий 1, ***176***
С.И. Перегудин. Математическое моделирование физических процессов как компонент образования 3, ***162***
Г.А. Соколова. Интегративные тенденции математического образования ... 1, ***165***
И.И. Чучаев, М.Ю. Табачкова. Интеграция методов решения задач элементарной математики в курсе математического анализа как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя математики 3, ***158***
Е.В. Щенникова. Оценка нормы погрешности линеаризации и векторные функции Ляпунова 4, ***166***

Экономическое образование

В.А. Горин, Е.С. Земскова. Инвестиции в человеческий капитал как доминанта инвестиционного процесса 3, ***148***

Н.Ф. Колесник. Управление непроизводительными расходами и потерями предприятия как элемент подготовки специалистов в современных условиях 2, ***156***
В.А. Лялькин. Изучение инвестиционной привлекательности энергетической отрасли в аспекте ее реформирования 2, ***160***

Филологическое образование

С.В. Алтарева. Проблемы обучения взрослых английскому языку на курсах 2, ***165***
А.И. Иванов. Миротворческие идеи Л.Н. Толстого в русской литературе периода Первой мировой войны (1914—1918 гг.) 4, ***170***
Ю.А. Калиев. Духовно-нравственные основы марийского язычества в преподавании родной литературы (в связи со сменой парадигмы образования) 3, ***168***
А.П. Кочеваткина. Глаголы речевой деятельности в контексте одушевленности-неодушевленности в мордовских и марийском языках 2, ***175***
А.П. Кочеваткина. Лексико-семантические группы имен существительных в контексте одушевленности-неодушевленности в мордовских и марийском языках (компонентный анализ) 3, ***173***
О.А. Красильникова. Начальное литературное образование слабослышащих школьников 1, ***189***
А.В. Лушенкова. Личность в пространстве «между двумя смертями» (на материале произведений русских писателей-эмигрантов) 4, ***175***
Е.А. Николаева. Восстановление целостности отечественного литературного пространства (К проблеме педагогической необходимости женской литературы) 1, ***183***
М.М. Сывороткин. Адаптация и интеграция заимствованных лексем финно-угорского происхождения в процессе образования (на примере диалектных глаголов, функционирующих в русских говорах Окско-Волжско-Сурского региона) 1, ***195***
Л.М. Урубкова. Взаимодействие языков в переводе 2, ***170***

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.) 3, ***180***
Вышли в свет 2, ***183***
Единый государственный экзамен и качество образования 1, ***199***
Макросоциология в свете философского анализа 3, ***183***
Математическое моделирование физических процессов с помощью персональных компьютеров 3, ***185***
Международная научная конференция «Актуальные вопросы ботаники и физиологии растений» (I Ржавитинские чтения) 2, ***181***
Памяти учителя 3, ***187***
Педагогические аспекты художественной литературы 4, ***181***
Победа в конкурсе «100 лучших вузов России» 2, ***188***
Политические проблемы современного мира 2, ***178***
IV Макаркинские научные чтения 2, ***180***
Эстетические мотивы в образовательном процессе 1, ***202***

CONTENTS

Management of Education

N.V. Akinfieva. Formation of State-Public Management of Education Systems as a Necessary Condition for Strategic Development 3

Integration of Regional Education Systems

S.V. Naumov. Regionalization of Education and Strategies of its Management 11
I.D. Belonovskaya. Efficiency of Multi-Level Integration in Regional Education Systems and in Professional Self-Determination of Students 19

Methodology of Integration of Education

L.P. Saksonova. Integral knowledge in the process of the futurespecialists' formation 27
V.V. Kolga. Main and Specific Characteristics of a Pedagogical Conception of Integrational Education of Aerospace Specialists 33
A.V. Gidlevsky. The Difficulty Criterium of the Education Standard 39
Ya.D. Lebedev. Synthesis of Intuitively-Descriptive and Rational-Critical Methods of Cognition as a Basis for Knowledge Integration in Didactics 43

Innovation in Education

V.I. Ivlev, S.B. Syrtsova. Integrational Competency Model of a General Education Establishment 49
V.M. Novopoltseva, E.N. Uskova, R.A. Polyanskov. Rational Methods of Presenting Some Themes in Teaching Analytical Chemistry 55

History of Education

O.V. Lebedeva. Historical and Genetical Monitoring of Studying Jurisprudence in Schools of Russia 59
V.V. Timofeev. On the State of General, Professional, and Higher Education in the Volga-Vyatka Region Republics During the Great Patriotic War (1941—1945) 65
N.Yu. Baloshina. Emergence and Formation of a «Scholarly Estate» in Russia of Late XVII — First Half of XVIII c.: Its Structure and Peculiarities 75

Education and Culture

M.E. Ryabova. Foreign Languages within a Universal Educational Space 78
O.E. Sokolova. Students in Informal Communication 83

Integration of Instruction and Education

M.D. Martynova. Role of Tutors in Higher Educational System 90
I.S. Morosova, K.N. Belogai. Peculiarities of Upbringing Children as Determined by Parental Gender 93

Psychology of Education

N.K. Radina. Results of Present-Day Research in Psychology and Pedagogy of Boarding School Students Development 99

V.I. Gorbunov. A Concept of Modernization of Engineering Education on the Basis of Informational Theory of Emotions 103
V.N. Sorokoumova. Formation of Professional Knowledge through Cognitive-Communicative Approach in Philological Education 106

Information Technologies in Education

A.V. Dikov. Educational Internet 112
S.I. Borisov, V.V. Kruchinin. Generators in Computer Methods of Teaching ... 116

Sociology and Education

T.I. Barsukova. Choice of Values by Provincial Student: Results of Sociological Research in Stavropol State Agricultural University 122
E.V. Lukyanova. Principles of Entrepreneural Training of Students of Agricultural Universities 127
R.I. Zinurova. Social Techniques of Managing Ethnic Sociolization within the Framework of State Youth Policy 135

Integration of Education, Science, Industry

A.A. Emekeev. On Forming Professional Career Motivation 143
V.P. Pilyavsky, A.P. Esina. Business-parks as an Effective Way to Integrate Education, Science and Industrial Technologies 148

Mathematical Education

L.V. Voronina. Implementing Continuity in Teaching Mathematics: Transition from Primary School to the 5-th and 6-th Forms 155
K.G. Kozhabayev. On Forming Professional Skills of Developing Logical Thinking for Future Teachers of Mathematics 160
E.V. Shchennikova. Estimation of the Norm of the Linearization Error and Lyapunov 166

Philological Education

A.I. Ivanov. Leo Tolstoy's Anti-war Ideas in Russian Literature of the WWI (1914—1918) Period 170
A.V. Lushenkova. Personality in the Space «Between Two Deaths» (A Study of Russian Emigree Writers) 175

Reviews, References, Information

Pedagogical Aspects of Belles-Lettres 181

Published in 2004 183

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза 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 предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация (на русском и английском языках), в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон.

Рукописи авторам не возвращаются.

Помимо бумажного необходимо представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте.

Журнал распространяется по 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). Факс: (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, condor-rri@yandex.ru